



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**

**UFR SCIENCES HUMAINES
ET SOCIALES - NANCY**

Département Sciences du langage

**FAIRE DE LA SOCIOLINGUISTIQUE DE CORPUS POUR
AMELIORER LA COMPETENCE D'INTERACTION : LA
PERCEPTION DES APPRENANTS CHINOIS**

Enquête auprès des apprenants de l'Alliance Française de Wuhan

Mémoire de Master 2
Français Langue Étrangère

Présenté et soutenu par :

Mu Xiaoman

Le 5 juillet 2021

Sous la direction de :
Madame Virginie André

Jury :
Madame Virginie André
Madame Maud Ciekanski

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait jamais pu voir le jour sans l'aide de plusieurs personnes que je souhaiterais remercier sincèrement.

Merci à ma directrice de mémoire, Madame Virginie André, qui a accepté d'encadrer mon travail, pour son aide, sa patience, sa bienveillance, son écoute et ses précieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion tout au long de la conception et de la réalisation de ce mémoire.

Merci à Monsieur Zhan Xuewei, qui est responsable pédagogique de l'Alliance Française de Wuhan, d'avoir accepté d'être mon tuteur de stage, pour ses conseils professionnels et la confiance qu'il m'a accordée durant mon stage et la mise en place de mon mémoire.

Merci à Madame Maud Ciekanski d'avoir accepté de faire partie de mon jury, et pour avoir pris le temps de lire mon travail.

Merci à tous les professeurs de master en Français Langue Étrangère, dont les cours, les écrits, les conseils ont enrichi mes connaissances et développé mes compétences en didactique du français.

Merci à Hélène Martin et toute sa famille qui m'ont accordé de nombreuses aides pendant mes études en France et qui m'ont accompagnée pendant le temps dur.

Merci à mes amis de master, Léa, Ilona, Gwendoline, William, Justine et Lisa, pour leur écoute et leur soutien pendant mes études en France.

Enfin, je voudrais remercier mes chers parents qui sont toujours de mon côté.

Merci.

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour objectif de comprendre la perception des apprenants chinois inscrits à l'Alliance Française de Wuhan de la démarche « faire de la sociolinguistique de corpus ». Proposé par André (2018), « faire de la sociolinguistique de corpus » incite les apprenants à faire des descriptions de pratiques langagières avec les corpus oraux et multimodaux, y compris des différentes façons de réaliser un acte de langage, des stratégies de gestion et de réparation des incidents de communication, de la gestion de tour de parole, de la co-construction de l'échange avec l'interlocuteur... Nous voulons comprendre comment les apprenants chinois appréhendent cette méthodologie inédite pour améliorer la compétence d'interaction. Nous voulons comprendre également leurs difficultés pendant la pratique de cette démarche. Nous avons élaboré une séquence pédagogique pendant laquelle nous avons mis en place trois activités d'accompagnement : une activité de sensibilisation ; une présentation du principe des corpus et des outils utilisés et une fiche d'accompagnement distribuée pendant leur apprentissage sur corpus en autonomie avec le site FLEURON. A travers un entretien individuel avec chaque participant, nous voyons que cette démarche peut améliorer la compétence d'interaction grâce à l'authenticité des corpus et à la mise en évidence du déroulement et des logiques de l'interaction humaine. Plus important, cette démarche peut augmenter l'importance accordée par les apprenants à la compétence d'interaction, surtout pendant l'activité de sensibilisation : comparer le jeu de rôle joué par les apprenants et la vraie interaction entre natifs. Les trois activités d'accompagnement s'avèrent nécessaires pour différentes dimensions. Cependant, la perception des apprenants de cette démarche et la capacité d'adaptation à cette démarche varient entre les individus. Il est préférable de mettre en place des entraînements sur les analyses sociolinguistiques en amont et des accompagnements pendant le processus.

Mots-clés : compétence d'interaction, faire de la sociolinguistique de corpus, perception des apprenants chinois, auto-apprentissage.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to understand the perception of Chinese learners at the Alliance Française of Wuhan about « doing sociolinguistic analysis with corpus ». Proposed by André (2018), « doing sociolinguistic analysis with corpus » encourages learners to make descriptions in language practices by means of oral and multimodal corpora, including the different ways to accomplish a language act, the strategies to resolve the communication incidents, the management of speaking turns, the co-construction of the communication with the interlocutor... We intend to understand how Chinese learners perceive this new approach to improve interactional competence. We also intend to understand their difficulties during this process. We develop a pedagogical sequence during which we set up three supporting activities: an awareness-raising activity, a presentation of the principle of the corpora and of the used tools, and a supporting sheet distributed to learners during their independent data-driving learning with the site FLEURON. Through individual interviews with each participant, we conclude that this approach can improve interactional competence through the authenticity of the corpora and the highlight of the logic behind human interaction. More importantly, this approach can obviously raise the importance of interactional competence for learners, especially during the awareness-raising activity by comparing the role play of the learners and the real interaction of the natives. The three supporting activities are necessary on different dimensions. However, learners' perception of this process and the ability to adapt to this process vary between individuals. It is preferable to prepare in advance training on sociolinguistic analysis and to provide supports during the process.

Keywords: interactional competence, doing sociolinguistic analysis with corpus, perception of Chinese learners, self-learning.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
RÉSUMÉ	3
ABSTRACT	4
TABLE DES MATIÈRES	5
INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1 CADRE THEORIQUE	10
1.1. La compétence d'interaction	10
1.1.1. De l'approche cognitive à l'approche interactionniste.....	10
1.1.2. L'analyse conversationnelle	13
1.1.3. Compétence d'interaction : définition et enjeux	15
1.1.4. L'enseignement de la compétence d'interaction	17
1.2. Explorer les corpus à des fins didactiques.....	20
1.2.1. Documents authentiques et corpus	20
1.2.2. Data-driving learning (apprentissage sur corpus)	21
1.2.3. Faire de la sociolinguistique de corpus	23
CHAPITRE 2 METHODOLOGIE	25
2.1. Terrain de recherche.....	25
2.2. Problèmes observés sur le terrain.....	27
2.3. Problématiques et hypothèses	30
2.4. Outil utilisé : présentation du dispositif FLEURON.....	32
2.5. Public.....	35
2.6. Déroulement de la recherche.....	36
2.6.1. Questionnaire avant la séquence pédagogique.....	36
2.6.2. La séquence pédagogique.....	38
2.6.3. Entretien individuel après la séquence	40

CHAPITRE 3 RESULTATS	42
3.1. Données recueillies	42
3.2. Résultats obtenus.....	43
3.2.1. Questionnaire sur la perception de la compétence d'interaction.....	43
3.2.2. L'enregistrement du jeu de rôle joué par les apprenants.....	47
3.2.3. Les résultats d'analyse sur « quand même »	48
3.2.4. Entretien individuel	52
CHAPITRE 4 DISCUSSION	62
4.1. Réponses aux problématiques	62
4.2. Conseils didactiques.....	67
4.3. Limites à la recherche	68
Bibliographie.....	71
Annexe 1 Questionnaire sur la compétence d'interaction en langue.....	75
Annexe 2 Fiche pédagogique dans la phase d'analyse et d'observation (carte d'étudiante perdue).....	79
Annexe 3 Fiche d'accompagnement pendant l'apprentissage sur corpus	81
Annexe 4 Powerpoint pour présenter les corpus et l'apprentissage sur corpus.....	83

INTRODUCTION

Aujourd'hui, l'approche communicative et actionnelle se trouve au centre de l'enseignement des langues étrangères. Née d'une réflexion européenne autour de l'enseignement des langues, l'approche actionnelle considère les apprenants comme des acteurs sociaux, ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'actions particulier. Cela incite les chercheurs à adopter une vision holistique de l'acquisition de L2 (Skogmyr Marian, Petitjean & Doehler 2017) et à attacher plus d'importance aux aspects sociaux et interactionnels dans l'apprentissage de la langue. Pekarek Doehler (2019, p. 1) souligne l'importance de développer la compétence d'interaction : « La participation à l'interaction verbale – quelle que soit sa nature – présuppose une compétence d'interaction ». Les apprenants sont censés être capables de réaliser des actes de langage différents, dans différentes situations de communication, pour réaliser certains objectifs et avec différents interlocuteurs, en tenant compte des aspects socioculturels et sociolinguistiques.

Cependant, l'écart se creuse entre la théorie et la pratique. Même si l'importance du développement de la compétence d'interaction a fait consensus dans le domaine de la didactique, la réalité montre que les pratique demeurent une préoccupation secondaire. Parmi les apprenants chinois, faire des études dans un pays francophone reste une raison majeure pour apprendre le français. Néanmoins, même s'ils ont atteint un niveau minimum de français pour accéder à des établissements supérieurs français, les échecs scolaires causés par la langue ne demeurent pas rares. La difficulté à interagir avec l'interlocuteur est ressentie par les apprenants dès leur arrivée : faire des démarches administratives, faire les courses, discuter avec les camarades... La plupart du temps, ils ont les connaissances linguistiques pour accomplir ces tâches, mais cela ne suffit pas. A travers l'observation du terrain à l'Alliance Française de Wuhan, nous remarquons que l'importance accordée par les apprenants et les enseignants à la compétence d'interaction reste à augmenter.

Il faut avouer que développer la compétence d'interaction n'est pas facile, notamment dans un pays étranger où les opportunités de communiquer avec un natif arrivent très rarement. Une solution semble prometteuse. André (2018) a proposé une approche « faire de la sociolinguistique de corpus » qui incite les apprenants à faire des analyses sociolinguistiques sur corpus afin de découvrir les particularités de l'interaction humaine. Caractérisés par l'authenticité, les corpus représentent de nombreuses situations de communication authentiques dans le pays de la langue cible. En observant ces ressources multimédias et en mettant en avant

les spécificités de l'interaction humaine : sa séquentialité, la prise de tours de parole, les actions de réparation, les marqueurs discursifs, les gestes, les mimiques... les apprenants pourraient apprendre et maîtriser de multiples façons de réaliser un acte langagier. Cependant, face à cette façon d'apprendre peu présentée en Chine, sa mise en œuvre pourrait éventuellement connaître une période d'adaptation.

En conséquence, ce mémoire a pour l'objectif d'expérimenter « faire de la sociolinguistique de corpus » auprès des apprenants de FLE à l'Alliance Française de Wuhan, dans le but de repérer leur perception sur cette démarche. Comme c'est une façon d'apprendre inédite pour eux, nous voulons comprendre comment ils la perçoivent ? D'après eux, quelle est l'utilité de cette démarche ? Quelles sont leurs difficultés majeures en la faisant en autonomie ? Nous avons proposé trois activités d'accompagnement pour les guider dans cette démarche : l'activité de sensibilisation, la présentation des outils et du principe des corpus ainsi que la fiche d'accompagnement qui est distribuée pendant leur analyse de « quand même » avec le site FLEURON. Nous voulons comprendre également si ces activités les aident à mieux s'engager dans cette démarche et pourquoi.

Afin de répondre aux problématiques que nous avons posées, nous avons mené tout d'abord une pré-enquête dans le but de les questionner sur l'état actuel de leur perception et leur connaissance de la compétence d'interaction. Dans un deuxième temps, nous avons élaboré une séquence pédagogique qui se compose de trois grandes parties : la phase d'introduction, la phase d'analyse conversationnelle sur l'expression de la réception d'information et la phase d'analyse sur « quand même » avec FLEURON. Après avoir terminé notre séquence pédagogique, nous avons organisé un entretien individuel pour enquêter auprès de chaque participant sur leur perception de « faire de la sociolinguistique de corpus » et des activités d'accompagnement. Les résultats nous permettent de confirmer l'utilité de cette démarche et des trois activités d'accompagnement pour améliorer la compétence d'interaction. Nous proposerons des conseils didactiques et indiquerons des chemins pour les prochaines recherches.

Ce mémoire se divise en quatre parties. Dans la première partie, nous aborderons de manière précise la notion de la compétence d'interaction et de « faire de la sociolinguistique de corpus ». Nous illustrerons l'évolution de la notion de compétence à travers le temps et le lien entre les deux grandes notions. Nous présenterons les théories qui sont à la base de notre recherche. Dans la deuxième partie, nous nous intéresserons au terrain de recherche et au public, ainsi qu'à la méthodologie de cette recherche. Nous présenterons l'Alliance Française de Wuhan qui est notre terrain d'expérimentation. Nous mettrons en avant le dispositif numérique utilisé – FLEURON qui occupe une place importante dans notre recherche. Ensuite, nous

expliquerons le déroulement de la recherche : comment le questionnaire de la pré-enquête a été élaboré ? Comment les différentes phases de la séquence pédagogique se déroulent-elles concrètement ? Enfin, nous illustrons les réponses aux problématiques tout en analysant les données obtenues. Nous donnerons des conseils didactiques à mieux appliquer cette démarche dans les cours de FLE.

CHAPITRE 1 CADRE THEORIQUE

Dans ce chapitre, nous commençons par aborder la compétence d'interaction (1.1). Ensuite, une seconde partie sera consacrée à l'exploitation des corpus à des fins didactiques (1.2).

1.1. La compétence d'interaction

Dans cette partie, nous allons illustrer l'évolution des notions de compétence en langue. Nous nous intéresserons plus particulièrement à la démarche de l'« analyse conversationnelle », qui est incontournable pour comprendre la compétence d'interaction. Dans la dernière partie, nous discuterons la définition de la compétence d'interaction, ses enjeux ainsi que son enseignement.

1.1.1. De l'approche cognitive à l'approche interactionniste

Les recherches sur l'apprentissage des langues étrangères ont connu une grande mutation depuis les années 50. A partir de la théorie de Chomsky jusqu'à l'approche actionnelle que le cadre européen prône actuellement, nous en arrivons à un stade où la langue n'est pas un système purement linguistique, mais elle est utilisée pour accomplir une tâche sociale avec certain interlocuteur.

Si nous remontons dans les années 50, Chomsky a proposé la grammaire générative et introduit les notions de compétence et de performance. Dans l'optique de la théorie chomskyenne, la grammaire interne représente l'ensemble des manifestations concrètes de tout individu, mettant l'accent sur la compétence qui ne s'applique qu'aux phrases (Dolz-Mestre, Pasquier et Bronckart 1993). D'après la théorie de Chomsky, la notion de compétence se situe totalement dans la cognition. La conception de la compétence linguistique est donc mentaliste et innée, étant complètement indépendante de l'environnement. En outre, cette conception conduit à une séparation entre la compétence et la performance. Ainsi, à cette époque, la notion de compétence, comme l'explique Pekarel Doehler (2006), reste majoritairement attachée à une idéologie unilingue, monologique, mentaliste et asociale.

A l'encontre de la théorie chomskyenne, la pensée vygotkienne met en évidence l'importance de l'environnement social en soulignant que « ce que l'on apprend et la manière dont on l'apprend est situé dans le contexte socio-historique et immédiat des pratiques sociales » (Farina, Pochon-Berger et Pekarek Doehler 2012, p. 103). Hymes (1972) n'adhère pas à la séparation entre la compétence et la performance, considérant que la compétence s'adapte au contexte et ne consiste pas qu'en un inventaire de règles formelles du langage (Pekarek Doehler 2006). Il a mis en relief les dimensions sociolinguistiques dans les pratiques langagières et a proposé le fameux modèle « speaking » : *setting ; participants ; ends ; act ; key ; instrument ; normes* et *genre*. Ce modèle demeure très important dans l'enseignement de la langue étrangère. Les conventions sociales, la cohérence du discours, l'adaptation du discours à l'interlocuteur et à l'environnement constituent désormais les éléments importants dans l'acquisition de la langue seconde. La compétence de communication a mis en challenge la compétence au sens chomskyenne, en ajoutant les concepts contextualisés.

C'est dans ce sens que d'autres notions sur la compétence en langue émergent. Dolz-mestre, Pasquier et Bronckart (1993) ont proposé la capacité langagière. Cette notion prend en compte la capacité à adapter la production langagière aux caractéristiques du contexte et du référent et la capacité à réguler la production à des situations singulières. En même temps, ils mettent en avant les opérations psycholinguistiques, telles que la planification, la structuration temporelle, la cohésion, et des modèles discursifs que les locuteurs peuvent sélectionner selon leur environnement langagier. Dans ce sens, l'apprenant doit tout d'abord identifier les caractéristiques de son environnement. Ensuite, il faut choisir parmi les modèles discursifs celui qui est le plus efficace avec l'interlocuteur et le contexte. Les modèles tels que conversation, narration, discours théorique doivent être menés en tenant compte la singularité du contexte. Cette capacité doit être acquise par un apprentissage social au lieu d'une acquisition naturelle.

Bien que ces théories ne considèrent plus la compétence en langue à travers l'optique purement linguistique, Pekarek Doehler (2006) indique que la notion de compétence reste encore largement attachée à l'aspect monologal et monolingue du fonctionnement langagier, en négligeant le caractère de la co-construction des actes langagiers dans la communication humaine. De ce fait, elle préconise la réalisation conjointe de l'activité sociale. Les compétences se manifestent dans les manières dont les participants structurent et accomplissent les activités situées. De plus, elle met en question les conceptions courantes du langage et de la grammaire. Elle souligne que c'est en participant à des actions sociales que la cognition peut être

« formatée » (p. 18). Le système linguistique n'est plus stable, individuel et transférable d'une situation à une autre. La notion de compétence doit s'inscrire dans « une conception alternative, plus dynamique, plus sensible aux contextes, du savoir et du traitement linguistique » (Pekarek Doehler 2006 p. 10). Cependant, l'auteur ajoute que la compétence ici ne se cantonne pas non plus dans la manière appropriée d'agir dans une situation, c'est-à-dire dans une compétence pour l'action. Elle est située au sein de l'action « comme une dimension constitutive et inséparable de l'action, comme se déployant et se configurant à travers un agir qui mobilise des méthodes pour coordonner et pour organiser l'action » (Pekarek Doehler 2006, p. 10). Basée sur ces principes, l'évaluation de la compétence en langue ne réside plus dans la production isolée mais la façon dont les locuteurs utilisent le langage pour gérer l'interaction en fonction des conduites d'autrui, par exemple, pour ouvrir l'interaction, pour négocier, pour établir les accords et les désaccords... Allant de pair avec cette notion de « compétence en action », « learning in action » a été proposé par Firth et Wagner (2007). Ils soulignent que l'apprentissage d'une langue n'est pas simplement une intériorisation et l'utilisation des connaissances linguistiques. Au contraire, il consiste en une adaptation continue de la langue en réponses à des contingences et à des besoins communicatifs.

Dans le sillage de ces pensées, l'approche interactionniste, qui est aujourd'hui exploitée au sein de l'enseignement des langues, peut se résumer dans les trois points suivants (Pekarek Doehler, 2000).

Tout d'abord, l'interaction est considérée comme élément indispensable pour le développement langagier. Or, il ne faut pas prendre l'interaction pour une simple occasion où les apprenants saisissent les informations et où le processus input et intake a lieu, afin d'intérioriser le système linguistique. L'interaction doit être un processus sociocognitif qui permet aux apprenants d'être conscients de leur relation avec le(s) interlocuteur(s), de revoir leur façon de regarder la situation.

Le deuxième point important en ce qui concerne l'approche interactionnelle, selon Pekarek Doehler (2000), est la sensibilité contextuelle des compétences langagières, c'est-à-dire, la compétence est indissociable des conditions discursives et socio-interactionnelles.

Le dernier point, qui distingue l'approche communicative de l'approche interactionnelle, est que cette dernière s'inscrit dans la nature située et réciproque de l'activité discursive. Le discours n'est pas une production individuelle, mais une co-activité continue avec autrui. Nous

devons prendre en compte l'expérience communicative et l'interprétation du monde de notre interlocuteur, ainsi que l'aspect socio-historique de la communication.

Jusqu'ici, nous avons fait un bref récapitulatif sur les théories importantes de la compétence en langue seconde. Dans le point suivant, nous allons traiter de l'analyse conversationnelle qui nous permet d'observer et de mettre en évidence les caractéristiques de l'interaction humaine.

1.1.2. L'analyse conversationnelle

Avant de proposer une définition de la compétence d'interaction, nous devons avant tout comprendre ce que représente l'interaction. L'analyse conversationnelle (désormais l'AC) est un moyen qui nous permet de décrire, analyser et comprendre les éléments constitutifs de l'interaction humaine (Sidnell 2010) et de savoir ce qui se passe réellement dans l'interaction humaine.

L'AC se concentre sur toutes les actions au cours de l'interaction. Comme Seedhouse (2005) l'explique, les actions langagières manifestées dans une interaction peuvent présenter des régularités. Nous utilisons des méthodes pour nous adapter à nos besoins de communication et à organiser nos conduites de manière mutuelle.

L'AC nous aide à mieux comprendre l'interaction humaine. Les particularités de l'interaction humaine résident dans sa séquentialité, son tour de parole et l'action de réparation. (Waring 2018). De ce fait, nous pouvons considérer l'enchaînement séquentiel des activités ; l'alternance des tours de parole et les conduites de réparation comme des procédures systématiques de l'interaction. Plus précisément, nous observons, dans une interaction, comment les séquences telles que l'introduction d'un sujet, l'ouverture/la clôture de l'interaction, la transmission entre deux tours de parole se déroulent. A ces éléments, s'ajoutent les aspects non-verbaux, par exemple, le mouvement du corps, le regard, la prosodie... Seedhouse (2005) précise que l'AC est un processus qui ne s'appuie que sur les données de terrain alors qu'elle a un système d'interprétation très détaillée. Elle met en évidence que les actions langagières sont influencées en même temps par l'environnement séquentiel. La contribution à l'interaction est donc « context-shaped » *et* « context-renewing » (Seedhouse 2005, p. 166). Au niveau cognitif, l'utilisation des mots et des expressions est orientée d'après le déploiement séquentiel du tour de parole (Sert & Seedhouse 2011).

D'ailleurs, les analyses sociolinguistiques des interactions nous révèlent la variété et la complexité de l'interaction humaine, comme André (2018) l'a conclu :

« il n'y a pas congruence entre une activité langagière et une pratique langagière (c'est-à-dire que la même activité peut être réalisée différemment) ; il y a un nombre, presque infini, de pratiques langagières différentes qui peuvent réaliser une même activité langagière ; une même pratique langagière (parfois un seul mot) peut accomplir plusieurs activités langagières (par exemple plaisanter et reprocher) ; une activité langagière peut être réalisée avec un seul mot, une interjection, voire un seul geste ; une activité langagière peut être réalisée conjointement par plusieurs locuteurs. » (p. 75)

Grâce à l'AC, nous pouvons incarner, dans un certain sens, le développement de la compétence d'interaction. Beaucoup d'études nous révèlent certaines caractéristiques du développement de la compétence d'interaction chez les apprenants. Par exemple, Hellermann (2008) et Fasel Lauzon et al. (2009) ont mené des observations dans le microcosme actionnel, pour observer le développement de la compétence d'interaction. Il s'agit de sélectionner une action langagière spécifique et récurrente à observer, à travers le temps ou de manière transversale. Fasel Lauzon et al. (2009) a donné une explication précise de cette méthode : « La description d'actions plus spécifiques, récurrentes, est nécessaire, c'est-à-dire la description de microcosmes actionnels – débiter une narration, clore une conversation, introduire des désaccords, etc. – qui permet d'observer si, comment et à quel degré les acteurs gèrent de manière 'méthodique' l'activité de discours en mobilisant des ressources communicatives adaptées à l'action. » (p.140). Par exemple, en étudiant la séquence de désaccord auprès des élèves de deux niveaux de scolarité (secondaire inférieur et secondaire supérieur), Fasel Lauzon et al. (2009) ont trouvé que pour minimiser le désaccord, les élèves de niveau supérieur retardent le désaccord en avançant un accord partiel comme le type « oui-mais ». Cela se voit rarement chez les élèves de niveau inférieur. La compétence d'interaction ne se réduit donc pas à l'utilisation d'une simple forme linguistique. Le microcosme actionnel devient aujourd'hui une méthodologie majeure pour observer et évaluer la compétence d'interaction. Avec cette méthodologie, des critères concrets d'observation et d'évaluation peuvent être établis. Prenons encore l'exemple de Fasel Lauzon et al. (2009), les dimensions évaluées par l'auteur sont le placement du désaccord, la forme linguistique du désaccord, la structuration discursive du désaccord et la logique communicative du désaccord.

L'application de l'AC dans l'enseignement de la langue seconde nous fait mettre en question les dialogues fabriqués dans des manuels. En comparant les résultats de l'AC dans la vie réelle et ceux dans les dialogues inventés, nous rendons compte que les modèles de l'interaction dans les manuels sont loin de celui de la vie réelle (Waring 2018). D'ailleurs, beaucoup d'études adoptent l'AC pour travailler sur l'organisation de l'interaction en classe.

Actuellement, deux façons d'étudier le développement de la compétence d'interaction se trouvent au sein du domaine. Une consiste en études longitudinales. Ce genre d'études se concentre sur un locuteur. Nous le suivons à travers plusieurs mois ou plusieurs années afin d'étudier ses manières à accomplir une certaine action sociale. De nombreuses études ont prouvé que passer un bout de temps à l'étranger aide à améliorer la compétence d'interaction, non seulement sur le plan linguistique (lexical et grammatical) et pragmatique, mais aussi sur le plan de la fluidité verbale et de l'attitude plus positive face à la langue cible (Farina 2012).

Une autre façon consiste à mener les enquêtes sur la compétence d'interaction auprès des apprenants de différents niveaux. Il s'agit des études transversales. L'étude sur la gestion de désaccord menée par Fasel Lauzon et al. (2009) que nous avons déjà citée supra participe de l'étude transversale.

1.1.3. Compétence d'interaction : définition et enjeux

Après avoir présenté la méthodologie d'AC, nous allons expliquer de manière détaillée ce qu'est la compétence d'interaction.

Malgré de plus en plus d'études portant sur la compétence d'interaction ces dernières décennies, la définition de la compétence d'interaction reste vague et floue (Waring 2018, Marian et al. 2009). Young (2008) définit la compétence d'interaction comme « *a relationship between the participants' employment of linguistic and interactional resources and the contexts in which they are employed. It is not an individual phenomenon, but is co-constructed by all participants in a particular discursive practice* » (p.101). Les ressources désignent ici les modèles d'utilisation des formes linguistiques et les structures d'usages qui enchaînent et organisent l'interaction et qui se modifient, s'ajustent à travers leur utilisation (Ochs et al., 1996 ; Tomasello, 2003). Le point important ici, c'est que la compétence d'interaction ne réside pas dans la capacité d'un individu à employer ces ressources, mais réside dans comment les ressources sont utilisées de manière mutuelle et conjointe. En ce sens, nous pourrions dire que

la compétence d'interaction est un élément clé pour réussir une interaction quotidienne, mais aussi un objet d'apprentissage à travers sa pratique (Farina 2012).

Dans le cadre des travaux d'AC actuels, les méthodes pour l'action sont considérées comme un élément important de la représentation de la compétence d'interaction. Il s'agit des « *procédures interactionnelles routinisées (verbales et non-verbales) que les locuteurs mobilisent pour garantir l'intelligibilité mutuelle d'actions tels qu'ouvrir ou clore une conversation, énoncer un désaccord ou initier un récit, et ce en coordonnant ces actions avec celles d'autrui* » (Marian et al. 2017, page 129) ; il s'agit également des stratégies menées pour éviter les obstacles communicatifs et pour atteindre l'objectif de l'interaction (Pekarek Doehler 2006). Prendre la parole, exprimer un point de vue, défendre un point de vue, argumenter, initier un nouveau sujet... ce sont tous des éléments relevant de la compétence d'interaction. Quelquefois, les stratégies consistent également à mobiliser les ressources linguistiques existantes pour réaliser de nouvelles situations de communications. Wong and Waring (2010) ont proposé un modèle de pratiques interactionnelles qui pourrait résumer en quoi consiste la compétence d'interaction (voir l'image 1).

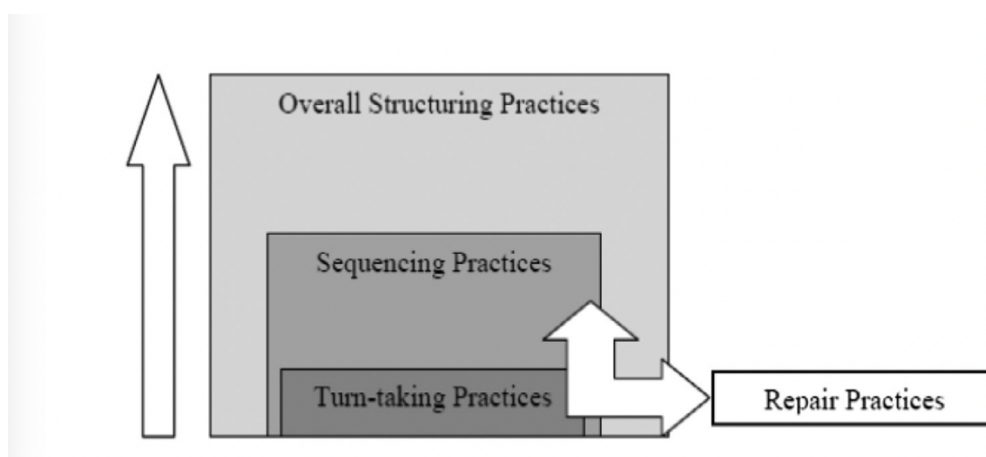


Image 1. Modèle de pratiques interactionnelles (Wong & Waring 2010)

Selon ce schéma, on pourrait voir que tout d'abord, à la base, il s'agit des pratiques de tours de parole, y compris construire un tour de parole, distribuer les tours de paroles, demander un tour de parole, etc. Ensuite, les tours de paroles construisent les séquences, qui ont l'objectif d'accomplir un acte social. Par exemple, demander des informations, remercier, complimenter, donner des conseils/des alertes... A la fin, nous devons également faire attention à l'ouverture et la clôture d'une interaction et à la cohérence de l'interaction. Tout au long de l'interaction,

nous devons posséder la capacité à résoudre les problèmes liés sans doute à l'écoute, à l'expression et à la compréhension.

La notion de la compétence d'interaction doit être différenciée de celle de linguistique et celle de communication. Il faut dire que la différence entre la compétence d'interaction et celle de communication n'est pas évidente. Une distinction cruciale entre ces deux notions est que la compétence de communication reste attachée à une vision monogonale de l'activité de discours, tandis que la compétence d'interaction met en exergue une co-construction de l'interaction, une synchronisation de leurs conduites mutuelles et une adaptation à la situation de communication (Pekarek Doehler 2019). La compétence d'interaction met donc l'accent sur l'inter-influence entre les participants.

1.1.4. L'enseignement de la compétence d'interaction

Évidemment, la compétence d'interaction en L2 n'est pas innée. Elle n'est pas simplement transférée de la L1 non plus (Farina et al. 2012). Pour développer la compétence d'interaction, l'enseignement doit se baser sur une diversification des méthodes pour répondre à diverses actions sociales (Marian et al. 2017, Farina et al. 2012). Cependant, il faut savoir que le développement de la compétence d'interaction est un processus progressif, c'est-à-dire qu'au début, les apprenants possèdent seulement un nombre limité de méthodes interactionnelles pour accomplir des actions sociales. A travers l'apprentissage et les pratiques, leur répertoire sera agrandi en développant de nouvelles routines interactionnelles, en appropriant certaines et en éliminant les autres.

Par contre, l'acquisition des formes linguistiques ne signifie pas forcément le développement de la compétence d'interaction. L'exploitation des fonctions interactives des formes linguistiques apparaît au fil du temps et de l'apprentissage (Marian et al. 2017). De ce fait, il est préférable que les didacticiens considèrent avant tout les formes linguistiques comme un moyen à accomplir des activités conjointement avec autrui, au lieu d'un simple moyen à transformer des contenus informationnels (Farina et al. 2012). D'ailleurs, comme nous l'avons déjà expliqué, le système linguistique est un élément partagé entre les participants. En plus, la connaissance du système linguistique est orientée selon le déroulement des séquences (Pekarek Doehler 2000).

L'enseignement de la compétence d'interaction n'est pas toujours évident et facile, D'autant plus que notre compréhension de la compétence d'interaction reste partielle D'après

Waring 2018, davantage d'études sont nécessaires pour comprendre les mécanismes de la prise de tour de parole et de l'action de réparation. Les standards restent à établir pour mesurer les composantes de la compétence d'interaction dans chaque pratique interactionnelle.

Malgré cela, Kasper (2006) nous donne quelques idées concrètes sur ce que nous pouvons travailler en matière de compétence d'interaction :

- Comprendre les actes sociaux dans leur contexte séquentiel, par exemple, saluer, prendre congé...
- Sensibiliser les apprenants à la nature ordonnée du tour de parole, par exemple, l'organisation séquentielle des paires adjacents.
- Utiliser les aspects paralinguistiques et la prosodie pour accomplir les buts communicatifs, par exemple, utiliser le ton descendant pour terminer la réponse, ou en tant que pré-clôture.
- Réparer les troubles au cours d'une interaction, par exemple, demander de répéter.
- Construire l'identité sociale à travers l'organisation séquentielle.
- Reconnaître les transitions entre différentes activités discursives, par exemple, se placer de l'ouverture de l'interaction vers l'introduction d'un sujet.

Les propositions supra se basent sur les résultats actuels de l'AC, ce qui met en évidence les éléments fondamentaux d'une interaction. En revanche, l'AC peut également servir d'outil direct pour enseigner la compétence d'interaction. Barraja-Rohan et al. (2011) a prouvé qu'encourager les apprenants à pratiquer l'AC eux-mêmes en classe de FLE s'avère un moyen faisable et intéressant. D'un côté, l'AC peut renforcer la conscience des mécanismes et des normes de l'interaction verbale. D'un autre côté, les aspects susmentionnés peuvent être tous abordés à travers l'AC.

Pekarek Dekker (2019) propose d'autres pistes pour le développement de cette compétence : sélectionner les facettes de l'interaction que nous pouvons travailler en classe ; expliciter et cibler un acte langagier en classe ; articuler les expériences scolaires et extra-scolaires... Comme nous l'avons déjà mentionné, passer un séjour dans le pays étranger facilite largement le développement de la compétence d'interaction en participant aux activités communicatives pratiques. Cependant, il reste qu'un séjour à l'étranger n'est pas accessible à

la plupart d'apprenants. Waring (2018) a également indiqué que les pratiques de l'enseignement de la compétence d'interaction sont confrontées à beaucoup d'obstacles. Les ressources qui rendent possible un enseignement de la compétence d'interaction ne sont qu'accessibles dans des écoles pilotes. Les cours sont menés par les chercheurs spécialisés en AC. Ils sont souvent autour d'une seule transcription où l'essentiel d'une pratique interactionnelle est abordé. Le manque de connaissances sur l'AC et de conscience sur l'importance de la compétence d'interaction chez les enseignants constitue également un problème non négligeable.

Malgré ces entraves, l'exposition aux vraies données sociolinguistiques se révèle un moyen souhaitable et faisable (André 2018) pour développer la compétence d'interaction. En effet, dans les années 90, les chercheurs ont déjà préconisé l'utilisation des documents authentiques en classe de langue, dans le but d'établir un vrai contact avec l'utilisation réelle de langue. Il s'agit non seulement de la dimension linguistique tel que le vocabulaire et la grammaire. Le plus important c'est que le document authentique montre aux apprenants les usages réels de langue et de ses variations, en fonction des situations de communication (Abé et al., 1979) : leurs contraintes socioculturelles, des facteurs situationnelles, des rapports interlocuteurs, les éléments memo-gestuels et prosodiques, l'organisation du discours... Ces éléments susmentionnés jouent ensemble dans le développement de la compétence d'interaction. C'est en observant ces facteurs que l'apprenant pourrait construire la grammaire de l'énonciation de cette langue (Abé et al., 1979) et élargir les méthodes pour réaliser certaine activité sociale. Tout comme souligne André (2018), l'exposition à ces données sociolinguistiques (aux usages et à leur variation) semble indispensable dans le processus d'acquisition de L2.

Nous allons approfondir l'utilisation des documents authentiques dans la partie suivante.

1.2. Explorer les corpus à des fins didactiques

Dans cette partie, nous allons investir la notion « *explorer les corpus à des fins didactiques* » et expliquer la notion centrale de ce mémoire : « *faire de la sociolinguistique de corpus* » pour améliorer la compétence d'interaction.

1.2.1. Documents authentiques et corpus

« *A text is usually regarded as authentic if it is not written for teaching purposes but for a real-life communicative purpose.* » (Lee 1995, p. 324). Le document authentique représente de nombreux avantages par rapport aux manuels. L'avantage le plus remarquable est qu'il présente la vraie utilisation de la langue aux apprenants en donnant un accès aux multiples paramètres de la langue y compris les paralinguistiques (les mimiques, les gestes, les regards...). D'ailleurs, Boulton et Tyne (2014) expliquent que « *l'authenticité de données comme input est l'un des piliers de la démarche dominante en vigueur aujourd'hui.* » (p. 22). L'exposition à la langue réelle permet aux apprenants de traiter, par construction et vérification d'hypothèse, un fait (socio)linguistique spécifique d'un comportement langagier auquel il est exposé (Debaisieux 2009). Delahaie (2013) souligne également que le document authentique éveille la conscience métapragmatique des apprenants. A travers l'observation, les éléments impliqués qui sont souvent difficiles à expliquer seront aperçus par l'apprenant.

Pour combler le manque de documents authentiques, les linguistes et les chercheurs en didactique proposent d'utiliser des corpus en classe de langue. Conçus, au départ, pour les recherches spécialisées dans le domaine (socio)linguistique, les corpus, selon Sinclair (1996, p. 4), sont définis comme « *a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language.* ». L'utilisation de corpus en classe de langue n'est pas récente. Elle peut dater des années 90. Cependant, l'application des corpus en classe ne demeure pas une pratique répandue. La raison tient à ce que la plupart de corpus sont destinés aux recherches linguistiques, non à l'enseignement de la langue. Les données sont souvent recueillies et traitées par les linguistes. L'utilisation de corpus est compliquée et nécessite les connaissances (socio)linguistiques professionnelles. Le manque de formation chez les enseignants constitue un problème majeur. Deuxièmement, il existe peu de corpus qui sont adaptés à l'apprentissage des langues, c'est-à-dire le domaine dans lequel les corpus sont collectés est quelquefois très loin de la vie des apprenants (Vyatkina & Boulton 2017). Il n'existe pas un outil de consultation

convivial, libre d'utilisation (Debaisieux 2009). Troisièmement, la volonté de l'institution n'est pas suffisamment déterminée face à cette nouvelle méthode coûteuse.

Depuis ces dernières décennies, le recueil de données devient plus accessible et performant grâce au développement de la technologie. Les recherches contribuent à l'adaptation des corpus en classe de langue s'avèrent nombreuses, parmi lesquels le projet FLEURON, CLAPI-FLE, étant des corpus oraux qui sont exceptionnellement destinés aux apprenants et aux enseignants de langue.

1.2.2. Data-driving learning (apprentissage sur corpus)

L'approche « data-driving learning » proposée par Johns (1991) ouvre une nouvelle voie pour exploiter les corpus à des fins didactiques. En français, elle se traduit par apprentissage sur corpus (désormais l'ASC) (Boulton, Tyne 2014). Cette approche se concentre sur l'utilisation du concordancier, outil très couramment utilisé pour les corpus. Il rend interrogeables les données de différentes façons. Ainsi, l'apprenant peut observer et décrire les pratiques langagières, en analysant leurs spécialités linguistiques, interactionnelles et pragmatiques... (André 2018). Debaisieux (2009) a insisté sur l'importance de l'utilisation des corpus dans la phase de découverte. A travers ces observations et ces analyses, les apprenants comprennent petit à petit les variations de la langue et les éléments qui peuvent être éloignés de la norme. Ils peuvent sélectionner les éléments de nature segmentale, supra-segmentale, stratégique ou interactionnel dont ils visent l'acquisition.

L'ASC consiste à observer un phénomène langagier à travers des données linguistiques et à faire des hypothèses sur son fonctionnement. La procédure fondamentale consiste en 3 étapes : identifier, classifier et généraliser. Cela s'inscrit dans une approche inductive de la langue, c'est-à-dire que c'est aux apprenants de trouver les règles par eux-mêmes. Au contraire de la plupart des méthodes où les règles sont données directement par les éditeurs, cette procédure rend possible une augmentation de la conscience grammaticale. Les données sont au centre de cette procédure. Les découvertes des apprenants peuvent quelquefois être surprenantes.

Sinclair (2004) a insisté que cette analyse ne doit pas se baser sur les textes particuliers. C'est seulement après avoir observé un certain nombre de corpus que l'apprenant/le chercheur arrive à trouver des régularités de la langue. Delahaie (2013) nous a indiqué qu'il n'existe pas un consensus sur le nombre concret de l'échantillon à partir de laquelle des régularités peuvent

être trouvées, mais les échantillons doivent être suffisants pour que les apprenants puissent recontextualiser l'interaction à travers ces échantillons. Cependant, pour les apprenants débutants qui ne sont pas à même de faire une réflexion métalinguistique assez approfondie. Ce processus pourrait poser des problèmes. De ce fait, cette procédure ne peut être réalisée qu'en semi-autonome. Ainsi, l'acteur de l'apprentissage et de l'observation reste les apprenants, mais sans aucun guide, face à cette nouvelle approche et une abondance de données, les apprenants se découragent facilement et se sentent perplexes. Avant de commencer, il faut montrer aux apprenants les éléments fondamentaux qui forment un concordancier : ce que représente l'axe vertical et longitudinal, par exemple. Johns (1991) a également ajouté qu'il faut faire attention à « over-generalising » (p. 4) à la base des occurrences spécifiques.

En fait, travailler avec les corpus pour développer l'aspect linguistique tel que la grammaire et le vocabulaire est déjà largement traité. Di Vito (2013) a adopté l'ASC pour travailler avec les apprenants italophones sur de différents aspects linguistiques, tels que les patrons syntaxiques (différences entre *très* et *beaucoup* ; entre *entre* et *parmi*) ; les patrons lexicaux (différences entre *pour ce qui concerne* et *en ce qui concerne*) ; les synonymes (différences entre *causer* ; *engendrer* ; *entraîner* ; *générer* ; *provoquer* et *susciter*). Il est prouvé qu'à travers cette procédure, le concept de collocation est mis en avant, vu que les corpus proposent le cotexte. L'attention des apprenants est orientée vers les liens syntaxiques et sémantiques caractérisant le mot-clé et ses occurrents. D'après DI Vito (2013), cette approche a trois avantages remarquables : 1) motiver et intéresser les apprenants. 2) développer une façon d'apprendre transdisciplinaire : la capacité de conceptualiser et systématiser ; 3) développer une habitude d'observer et une capacité d'induction ainsi qu'une conscience linguistique et métalinguistique plus avancée. L'autonomie des apprenants est développée. Johns (1991) nous a montré comment il travaillait avec des apprenants sur les deux verbes « persuade » et « convaince » en utilisant les corpus. Les résultats étaient concluants. En effet, les apprenants motivés deviennent eux-mêmes chercheurs de la langue et constructeurs de leurs connaissances. Cette façon inductive de travailler sur la grammaire est beaucoup appréciée par les apprenants. Cependant, travailler avec les corpus oraux et multimodaux pour développer les compétences d'interaction reste un domaine rarement exploité.

Les façons de travailler avec les corpus sont très variées. A part l'ASC, les chercheurs ont proposé également d'autres façons d'appliquer les corpus en classe de langue. Par exemple, Delahaie (2013) a proposé de fabriquer les dialogues selon les résultats de la recherche de

corpus. Comme une reconstruction idéale du dialogue, ces dialogues mettent en relief les particularités des vraies interactions. Bardovi-Harlig et al. (2017) conseille les enseignants de présélectionner les corpus et mettre en place les instructions explicites pour guider l'apprenant à acquérir les procédures pragmatiques. Tyne (2009) a encouragé les apprenants à fabriquer leurs propres corpus oraux.

1.2.3. Faire de la sociolinguistique de corpus

Suite à la proposition de faire de la linguistique de corpus, André (2018) propose une nouvelle perspective pour exploiter les corpus à des fins didactiques : faire de la sociolinguistique de corpus. Au lieu de rester sur la dimension linguistique de la langue, elle incite les didacticiens à se pencher davantage sur l'aspect sociolinguistique. Comme la définition sur la sociolinguistique des interactions verbales qu'André (2018) a donnée, il s'agit d'une description des pratiques langagières avec les corpus oraux et multimodaux, y compris les différentes façons de réaliser un acte de langage, les stratégies de confronter les incidents de communication, la gestion de tour de parole, la co-construction de l'échange avec l'interlocuteur... afin d'améliorer la capacité à interagir en situation de communication. En conséquence, si nous disons ? que faire de la linguistique des corpus reste dans une pure analyse sur la langue elle-même, par exemple, la grammaire, le vocabulaire... Faire de la sociolinguistique nous incite à adopter une analyse des mécanismes interactionnels et du fonctionnement des interactions. Cette approche exige de « *saisir les multiples interinfluences entre les productions ou pratiques langagières et leur contexte d'apparition* » (André 2018, p.74). Faire de la sociolinguistique de corpus implique également la mise en évidence des aspects souvent ignorés dans l'apprentissage du français. Par exemple, les marqueurs discursifs qui sont rarement abordés dans des manuels. Observer les corpus aide à comprendre dans quel contexte et pour quels objectifs des marqueurs discursifs sont utilisés.

Deux façons d'aborder cette approche consistent à 1) l'analyse sociolinguistique des interactions verbales et 2) l'utilisation d'un concordancier. Quant à la première façon, elle consiste à analyser l'entièreté d'une interaction dans leur séquentialité. Chaque ressource est utilisée comme un document authentique unique d'analyse. Cette façon de traiter les corpus peut mettre en avant un contexte particulier ou un objectif communicatif. Nous pouvons considérer que cette façon implique effectivement la réalisation de l'AC sur un corpus. Alors que l'utilisation d'un concordancier vise à comprendre certaines pratiques langagières ou

certain mot. En menant l'approche l'ACS, l'apprenant peut savoir la fréquence d'une occurrence, ainsi leur co-texte et contexte afin de comprendre leur rôle interactionnel.

Dans ce mémoire, l'attention est accordée à l'activité langagière : exprimer la réception d'information. La recherche alterne les deux façons de travailler. Nous analysons certains corpus pour sensibiliser à diverses façons d'exprimer l'acquiescement. Et pour chaque façon, nous incitons les apprenants à analyser leur contexte d'utilisation en utilisant le concordancier.

CHAPITRE 2 METHODOLOGIE

2.1. Terrain de recherche

Notre recherche a été menée à l'Alliance Française de Wuhan en Chine. Wuhan, qui compte 84 universités, est une des plus grandes villes étudiantes de Chine, avec presque un million d'étudiants. L'Alliance Française de Wuhan fait partie de la Fondation Alliance française, dont la mission est la promotion de la langue et de la culture française à l'étranger. En coopération avec Campus France, l'Alliance Française de Wuhan co-organise de nombreuses activités concernant la langue et la culture française, étant un des pivots de la dissémination de la culture et la langue française à Wuhan. Chaque année, elle compte plus de 4000 inscrits. Elle propose une grande gamme de cours de langue française, s'adaptant aux différents publics, y compris les adultes, les enfants, les étudiants et les employés, selon les différents objectifs d'apprentissage comme le FLE et le FOS, la préparation aux examens du Delf/Dalf ou les entretiens de Campus France. Il est à noter que l'approche dominante de l'enseignement du FLE au sein de l'Alliance est l'approche actionnelle et communicative. Le manuel utilisé est « Alter Ego ».

La plupart des apprenants de FLE à l'Alliance sont des étudiants venant des universités proches. À part des étudiants, le groupe de FLE se compose également d'employés et de gens qui voudraient immigrer dans un pays francophone. Concernant les étudiants et les employés, ils apprennent le français soit par passion pour la culture française, soit en raison de leur projet d'études : poursuivre ou recommencer leurs études en France. La dernière raison concerne au moins la moitié des apprenants. Notre recherche sera menée auprès des apprenants de FLE, dont l'objectif d'apprentissage du français est d'effectuer des études en France. Ces étudiants vont aller en France grâce aux programmes d'échange de leur université ou à travers les procédures de Campus France. Pour avoir le visa ou accéder aux universités françaises de leur choix, ils doivent atteindre un niveau minimum de français selon leurs besoins. Normalement, ils vont passer le Delf/Dalf ou le TCF à l'issue de la formation. Certains étudiants, par exemple, vont entrer directement à l'université française sans participer à une formation de langue en France, c'est le cas de la plupart des programmes d'échanges de courte durée entre les universités chinoises et françaises. Pour les autres, après avoir atteint le niveau A2 (le niveau minimum pour avoir un visa étudiant), ils vont continuer l'apprentissage du français dans des

établissements en France. Nous pouvons donc constater qu'avant d'entrer dans des universités françaises, ils sont peu nombreux à avoir déjà vécu un certain temps en France.

Comme leur objectif est de faire leurs études dans un établissement d'enseignement supérieure, ils vont certainement être confrontés à de nombreuses situations de communication dans le cadre universitaire : faire des démarches administratives, acheter un repas à la cafétéria, demander où est salle de classe à un inconnu, emprunter des livres à la bibliothèque... Certainement, ils ont déjà vécu certaines situations de communication dans leur université chinoise. Toutefois, ils ne doivent pas appliquer leurs anciens actes de langages en langue maternelle à un milieu où le contexte socioculturel change complètement. C'est pour cela que le développement de la compétence d'interaction se montre primordial pour réussir leur vie universitaire.

2.2. Problèmes observés sur le terrain

L'état actuel du développement de la compétence d'interaction et l'utilisation des documents authentiques s'avèrent déplorable en classe de FLE. En Chine, selon mes propres expériences et les observations sur mon terrain de recherche, le côté interactionnel de la langue ne demeure pas une préoccupation privilégiée des enseignants même si des questions sont quelquefois posées pour guider les apprenants à réfléchir sur le contexte d'un document. La plupart du temps, les enseignants se contentent d'expliquer les habitudes des français, les rituels sociaux concernant le sujet du cours, négligeant les autres aspects de l'interaction humaine, comme l'utilisation de marqueurs discursifs à des fins interactionnelles, la séquentialité dans l'interaction...

De même, nous constatons que pendant les séances de tutorat où les apprenants peuvent poser des questions selon leurs besoins, ils nous demandent toujours les usages d'un verbe, la structure de telle ou telle phrase, le sens d'un mot ou bien des questions sur la prononciation. Les moments sont rares où un apprenant nous pose des questions sur le contexte social où on peut utiliser un mot. Prenant un exemple que j'ai connu pendant un cours de rattrapage. C'est un apprenant débutant qui avait raté une semaine de cours et je lui ai donné un cours de rattrapage. Il a insisté pour que je lui apprenne à dire « *ça va* » parce qu'il entend l'enseignant le dire tout le temps. Il était satisfait de savoir le sens chinois de « *ça va* » et pensait qu'il avait déjà acquis cette expression. Ce qui était intéressant, c'est lorsque je lui expliquais le contexte d'utilisation de « *ça va* », il m'a dit que « *c'est bon, je sais comment répondre à ça va, ça suffit pour moi...* ». Il en ressort qu'il existe une indifférence attachée à la compétence d'interaction chez certains apprenants.

D'un côté, ce manque d'intérêt pour la compétence d'interaction est lié aux itinéraires d'apprentissage de la majorité des apprenants chinois. L'apprentissage de l'anglais s'inscrit dans 9 ans de l'éducation obligatoire en Chine. Malheureusement, même si les recherches sur l'approche communicative et actionnelle se sont largement propagées, le cours d'anglais reste, la plupart du temps, traditionnel. Il en résulte que les apprenants ne sont pas sensibilisés à la dimension sociolinguistique de la langue et à la compétence d'interaction.

D'un autre côté, la plupart de l'enseignement du français se base sur des manuels. Bien que quelques manuels, comme « *Alter Ego* », mettent en avant l'approche communicative et actionnelle, c'est souvent à l'aide des documents inventés et fabriqués que les connaissances

sur l'interaction sont abordées. Ces documents non authentiques, malgré le fait qu'ils soient bien élaborés, gommant quand même des composantes des paroles spontanées, par exemple, des faux départs, des répétitions, de l'ambiguïté (Alberdi, Etienne & Jouin-Chardon 2018). En outre, comme Johns (1991) a révélé que certaines syntaxes anglaises sont rarement décrites dans les manuels, parce qu'elles sont difficiles à illustrer. Nous pouvons également constater que le côté interactionnel est insuffisamment présenté dans les manuels et que la description est souvent simplifiée. Ainsi, les manuels ne semblent pas une bonne méthode pour développer la compétence d'interaction de l'apprenant. Il est difficile, voire impossible, de trouver les documents authentiques appropriés pour certaines situations de communication, d'autant plus qu'il existe un contrôle d'internet en Chine, ce qui rend plus épineux l'accès aux ressources internet.

De ce fait, il est souhaitable que l'Alliance Française envisage de déployer des méthodes pour aider les apprenants à mieux interagir dans les situations de communication auxquelles ils vont participer. En réalité, les problèmes langagiers et interactionnels sont fréquents chez les étudiants étrangers en France (André 2017). Dans une perspective à long-terme, en développant les compétences en interaction, les étudiants pourraient subir moins d'échecs universitaires.

Exprimer la réception d'informations est l'acte langagier que nous avons choisi pour expérimenter la démarche. Les raisons sont multiples. Tout d'abord, cet acte langagier est très courant dans la vie quotidienne. Les façons de réaliser cet acte sont également très variées. Deuxièmement, il existe peu d'enseignement explicite concernant cet acte langagier dans le manuel, même si dans des activités orales, les apprenants tombent sur des expressions qui formulent la réception d'informations. Nous avons choisi au hasard une transcription d'un dialogue dans le manuel « Alter Ego + 1 » pour montrer un exemple.

Leçon 2

2 et 4 p. 48

- Auberge de jeunesse d'Annecy, bonjour.
- Bonjour. Je téléphone pour une réservation. Est-ce que vous avez de la place pour samedi prochain ? Nous sommes deux.
- Samedi prochain... Le 6 ?... Je regarde... Ah, il y a encore une chambre à quatre lits. Vous restez combien de temps ?
- Deux nuits.
- Deux nuits... Oui, c'est possible.
- Quel est le prix par personne ?
- 20,40 euros par jour et par personne.
- Le petit déjeuner est inclus ?
- Oui, petit déjeuner et draps inclus dans le prix.
- Est-ce qu'il y a une salle de bains dans la chambre ?
- Il y a un lavabo et une douche dans la chambre, les toilettes sont à l'étage.
- Bon, c'est d'accord. Je voudrais réserver la chambre.
- Vous avez la carte d'adhérent ?
- Pardon ?
- Est-ce que vous avez la carte d'adhérent ?
- Oui, bien sûr.
- Votre nom ?
- Lucie Durel, D-U / R-E-L.
- Lucie Durel... C'est bon. Réservation pour samedi prochain, le 6, dans une chambre à quatre lits.
- Merci beaucoup.
- Je vous en prie, à bientôt.

Image 3. « Alter ego + 1 » page 219

Nous pouvons voir que les expressions de la réception d'informations sont « bon, c'est d'accord », « c'est bon ». Une autre méthode de réaliser l'expression de la réception d'information présentée dans ce dialogue consiste à répéter la réponse de l'interlocuteur : « deux nuits... » ; « Lucie Durel... ».

Enfin, les façons d'exprimer la réception d'informations sont très variées. Les nuances entre de différentes expressions ne sont pas faciles à découvrir et à discerner. C'est seulement à travers un bon nombre de dialogues authentiques qu'elles pourraient être découvertes et résumées.

2.3. Problématiques et hypothèses

Suite à nos constats sur le terrain, notre recherche vise à comprendre la perception des apprenants chinois face à la démarche « faire de la sociolinguistique de corpus » dans le but d'améliorer la compétence d'interaction. Plus précisément, nous cherchons à répondre aux questions suivantes en effectuant une séquence pédagogique à l'aide de « FLEURON » :

1. Comment cette démarche peut-elle développer la compétence d'interaction des apprenants ?

2. Comment les enseignants peuvent-ils mieux accompagner les apprenants dans cette démarche ? Pour ce faire, quelles sont les pratiques pédagogiques qui doivent être mises en place ?

3. Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants pendant le processus d'apprentissage sur corpus ?

Quant à ces trois questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

Nous pensons que « faire de la sociolinguistique de corpus » peut développer les compétences d'interaction en augmentant la conscience des apprenants envers l'importance du développement de ces compétences, en élargissant les méthodes pour réaliser un acte langagier et en motivant les apprenants.

En ce qui concerne les pratiques de l'accompagnement de l'enseignement, nous supposons que les trois points suivants vont aider les apprenants à mieux s'engager dans cette démarche : 1) une séance de présentation des outils qu'ils vont utiliser ; 2) une activité pour sensibiliser les apprenants à l'importance du sujet qu'ils vont travailler et pour montrer l'intérêt du travail ; 3) un support pédagogique supplémentaire.

Par rapport aux difficultés rencontrées par les apprenants, nous pensons que la plus grande difficulté réside dans la technique d'analyse. Peut-être que les apprenants pourraient être perplexes devant une abondance de données. De plus, il serait difficile pour eux d'obtenir une conclusion claire et certaine.

En combinant les deux parties de données : les résultats de l'analyse sur « quand même » des apprenants et l'entretien individuel, nous allons proposer des conseils concernant la pratique de « faire de la sociolinguistique de corpus » en classe de FLE.

2.4. Outil utilisé : présentation du dispositif FLEURON

FLEURON est l'acronyme de « Français Langue Étrangère Universitaire Ressources et Outil Numériques ». L'adresse du site est <https://fleuron.atilf.fr>. Accessible librement, cette plateforme propose des ressources multimédia dans un cadre universitaire et quotidien. Dirigé par Virginie André, ce projet a pour vocation d'offrir une plateforme d'autoformation qui accompagne tout étudiant venant en France pour ses études. Elle recueille des enregistrements vidéo ou audio faits dans des lieux fréquentés par les étudiants et qui représentent des situations de communication très courantes dans la vie quotidienne des étudiants. Ce projet répond à un besoin de formation linguistique, interculturelle et interactionnelle alors que les deux dernières sont souvent sous-estimées.

Se basant sur l'idée de faciliter la vie universitaire des étudiants étrangers, ces ressources comportent non seulement des interactions quotidiennes, par exemple, acheter un billet de train, faire des courses, demander un chemin... Elles comportent également les ressources dans des situations plus académiques, par exemple, écouter une conférence, faire une soutenance de thèse...

Bien que ce site soit conçu comme une ressource d'auto-apprentissage, des guides sont mises à disposition pour mieux accompagner les apprenants dans leur auto-apprentissage.

Dans la page d'accueil, des instructions sont données pour montrer comment utiliser ces ressources. Les ressources sont catégorisées en 13 parties selon leur secteur : « démarches administratives », « questions pédagogiques », « utiliser les transports », « santé » ... Pour chaque vidéo ou enregistrement, il existe une brève description de la situation, comme le montre l'image suivante :

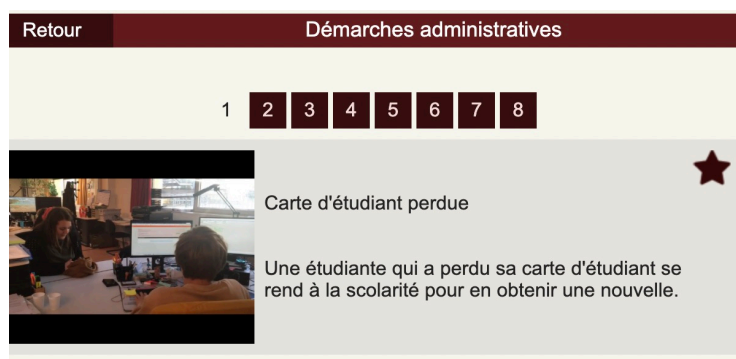


Image 4. Source : https://fleuron.atilf.fr/ressources_list.php?lg=fr&categorie=12

Chaque ressource dispose d'une transcription et de sous-titres que nous pouvons choisir de masquer. En cliquant sur un énoncé de la transcription, nous pouvons situer le moment où cet énoncé a été produit.

The screenshot shows a web interface for a video resource. At the top, there are navigation buttons: 'Retour' and 'Carte d'étudiant perdue'. Below this, there are two tabs: 'Media' and 'Description'. The 'Media' tab is active, showing a video player. The video player has a progress bar at 0:00 / 1:36 and a 'Masquer les sous-titres' button. To the right of the video player is a transcription of the video content, with buttons for 'Cacher la transcription' and 'Imprimer'. The transcription is as follows:

A: bonjour mademoiselle vous pouvez rentrer je vous invite à rentrer
 E: bonjour
 A: allez-y installez vous
 A: alors je vous écoute
 E: euh je viens parce que j'ai perdu ma carte étudiante
 A: ah c'est embêtant
 E: ben oui
 A: alors on va regarder ça tout de suite
 E: oui
 A: donc je vais sur mon logiciel
 A: alors déjà dans un premier temps vous pouvez me donner votre numéro étudiant
 A: s'il vous plait
 E: euh
 E: oui je euh sur mon téléphone
 A: ou sur votre carte étudiante
 E: ben que j'ai perdue
 E: c'est un peu dommage
 E: et il faut payer pour euh la refaire ou pas
 A: c'est dix euros oui
 E: ah oui quand même
 A: ouais
 E: bon ça va il y a les heures mais

Image 5. Source :

https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=213&categorie=12&pageencours=/ressources_list.php&refpage=1&idprofil=0&motcle=

L'outil le plus remarquable dans « FLEURON » est le concordancier. Cela permet aux apprenants de mener une recherche et une analyse plus avancée sur la langue. L'apprenant peut saisir un mot ou une expression qu'il veut analyser. Tous les dialogues qui comportent ce mot vont s'afficher. L'apprenant peut voir directement le nombre d'occurrences et le cotexte de ces occurrences. En cliquant sur ce mot, nous allons accéder à la vidéo où cette interaction a lieu. Regardez un exemple suivant :

Concordancier (140)		Ressources (0)		CNRTL
A gauche du mot		Mot recherché	A droite du mot	
	A :	ben	vous me dites que c'était pour 3 3 mois E : elle peut faire une ins- elle non mais elle peut faire une inscription annuelle	
	A :	ben	il faudrait que je me renseigne auprès de la la préfecture hein	
E : on peut avoir une réponse	A :	ben	il me faudrait euh vous n'avez pas la photocopie de son passeport euh	
	A :	ben	je préfère me renseigner déjà auprès de la préfecture hein E : d'accord	
E2 : alors on vient quand	A : euh	ben	vous allez me mettre son nom	
	A : bon	ben	d'accord E : ok	
	A : non	ben	c'est E : non	
	A :	ben	écoutez c'est parfait	
	A : bien	ben	vous pouvez aller chercher votre carte E : bon c'est tout	
E : merci	A : donc vous euh	ben	vous irez une semaine hein E : oui A : puisqu'après	
	A : et puis euh bon	ben	pour l'instant vous pouvez s- donc suivre les cours de français et puis	
E : c'est pour tous les étudiants	A : voilà	ben	tu l'avais déjà là c'est bon	
	E :	ben	alors ce qu'il y a c'est que le bureau en face est fermé A : oui il est fermé	
	E :	ben	ils m'ont dit que c'était seulement un chèque	
	E : voilà	ben	c'est bon A : hum	
	E :	ben	je vous remercie A : voilà au revoir E : au revoir	
	E : et euh	ben	donc oui j'imagine les euh	
	A1 : continue à	ben	à vous couvrir dans votre vie d'étudiant	
	E1 :	ben	c'était intéressant original surtout E2 : c'était quoi	
	E2 :	ben	pour le remettre c'est aussi simple en fait	
	E : ouais A : eh	ben	c'est ingrid point voleri	

Image 6. Source : <https://fleuron.atilf.fr/moteurderecherche.php?lg=fr&motcle=ben#>

Nous pouvons relever qu'il y a 140 occurrences du marqueur discursif « ben » dans les ressources de Fleuron. Cela prouve que « ben » est un marqueur discursif courant dans les interactions. Au premier abord, nous remarquons également que « ben » est suivant employé au début de tour ou utilisé avec d'autres marqueurs discursifs tels que « voilà », « euh » ... En cliquant sur chaque occurrence, nous pouvons analyser plus profondément l'aspect sociolinguistique de ce mot : avec qui l'utilisons-nous ? Dans quelles séquences l'utilisons-nous ?... C'est un simple exemple de la façon d'utiliser ce corpus pour acquérir des connaissances interactionnelles.

2.5. Public

Le public de notre étude est constitué de 2 groupes d'apprenants. 1 groupes se composent des 5 apprenants débutants. 1 groupes se composent 4 apprenants intermédiaires.

Pour préciser, le groupes 1 comprend les apprenants débutants, qui n'ont pas encore eu le niveau A1. Les groupes 2 comprend les apprenants intermédiaires, qui ont déjà eu le niveau B1 et qui sont en train de suivre les cours pour atteindre le niveau B2.

Dans chaque groupe, nous avons choisi au hasard deux apprenants à distribuer la fiche d'accompagnement (regarder l'annexe 3) pendant leur analyse de « quand même ». Nous avons donné également des instructions orales à tous les participants, par exemple, « observez sa place dans l'énoncée, son sens et sa fonction dans l'interaction, réfléchissez sur des expressions que pourrons le remplacer... ».

2.6. Déroulement de la recherche

La recherche se divise en trois parties : un questionnaire avant la séquence pédagogique, la séquence pédagogique et les retours après la séquence pédagogique.

2.6.1. Questionnaire avant la séquence pédagogique

Avant la séquence pédagogique, un questionnaire en ligne sera appliqué pour s'enquêter sur :

- 1) L'état actuel de la perception et la compréhension de la compétence d'interaction chez les apprenants de l'Alliance.
- 2) L'état actuel de l'utilisation des corpus dans l'apprentissage du français chez les apprenants de l'Alliance.

Il est à noter que ce questionnaire ne s'adresse pas qu'aux apprenants qui vont participer à la séquence pédagogique, mais également aux autres apprenants à l'Alliance pour obtenir plus de participants et un échantillon plus important.

Nous avons établi ce questionnaire en ligne grâce à une plateforme chinoise baptisée « Wen Juanxing »¹. Il est en chinois pour éviter une incompréhension chez les apprenants débutants. Ce questionnaire comprend des questions aux multiples choix et des questions ouvertes. Ce questionnaire se compose de 3 parties :

La première partie consiste à demander des informations personnelles sur l'apprentissage du français. Par exemple :

¹ Le site de la plateforme utilisée : <https://www.wjx.cn/?source=baidu&plan=问卷星（正常）PC&keyword2=问卷星品专标题>

1. 您的年龄段： [单选题] * **Votre tranche d'âge :**
- 18 岁以下 moins de 18 ans 18~25 26~30 31~40 41~50 51~60 60 以上 plus de 60 ans
2. 您的法语水平： [单选题] * **Votre niveau de français :**
- A1
 A2
 B1
 B2
 C1 及以上 C1 et plus
3. 您学习法语的时间： [单选题] * **Depuis combien de temps apprenez-vous le français ?**
- 三个月以内 depuis 3 mois
 三个月至半年 depuis 3 mois à 6 mois
 半年至一年 depuis 6 mois à un ans
 一年以上 depuis plus d'un ans

Ces questions visent à tester si ces facteurs peuvent éventuellement affecter la compréhension des apprenants sur la compétence d'interaction.

Dans la deuxième partie, nous nous intéressons à la connaissance et la perception des apprenants sur la compétence d'interaction. Nous les interrogeons sur la notion concrète de la compétence d'interaction, y compris ce que représente la compétence d'interaction ; l'aspect stratégique et culturel de l'interaction ; la relation entre la compétence linguistique et la compétence d'interaction, etc. Cependant, ces questions se présentent d'une façon abordable, sans utiliser les mots spécialisés dans le domaine. Je montre quelques questions comme exemples :

8. “语法和单词是语言学习中最重要的部分”。您同意以下说法吗？请说明理由。

« La grammaire et le vocabulaire sont les parties les plus importantes dans l'apprentissage d'une langue étrangère. » Êtes-vous d'accord avec cette proposition ? Justifiez votre réponse.

9. 课堂上，老师会教授交际能力的相关知识吗？若会，请举例说明。 **Pendant les cours, est-ce que votre professeur vous enseigne des connaissances sur la compétence d'interaction ? Si oui, citez des exemples.**

10. 您认为以下哪些表现是语言交际能力不错的体现。 [多选题] * **Quelles propositions suivantes pensez-vous font partie de la compétence d'interaction ?**

- 工作上的沟通让对方觉得十分礼貌得体。 L'interlocuteur trouve que vous êtes poli et convenable pendant la communication professionnelle.
- 虽然词汇量不够但总能让对方明白自己想表达的东西。 Vous pouvez toujours faire comprendre votre interlocuteur même si le vocabulaire vous manque.
- 日常交流都用很长很复杂的句型。 Pendant les communications quotidiennes, vous utilisez toujours les phrases longues et compliquées.
- 能够根据对话者和对话目的选择合适的说话方式。 Vous pouvez choisir la façon de parler adaptée à l'identité d'interlocuteur et à l'objectif de communication.

La troisième partie est consacrée aux questions sur l'utilisation des documents en français :

16. 除了课堂学习外, 您会接触其他的法语材料吗? 比如法语电影, 法语 vlog, 法语网站等。如果会, 请列举。[单选题] * A part les cours du français, utilisez-vous les autres documents en français ? Par exemple, des films français, des vlogs français, des sites français ...

- 会 oui
- 不会 non

17. 若会, 请列举: [填空题] si oui, citez des exemples.

Ces captures d'écrans ne sont qu'une partie du questionnaire, voir l'annexe 1 pour le questionnaire complet.

Le but de ce questionnaire est de nous donner quelques indications sur la perception et les connaissances de la compétence d'interaction des apprenants. Aussi, il nous permet de connaître la situation de l'utilisation de corpus dans leur apprentissage. Ce questionnaire est distribué aux élèves une semaine avant la réalisation de la séquence pédagogique. Voir l'annexe 1 pour le questionnaire complet traduit en français.

2.6.2. La séquence pédagogique

La séquence pédagogique a pour objectif de travailler sur les façons d'exprimer la réception d'information avec le dispositif « FLEURON ». Comme nous l'avons déjà analysé, les façons pour exprimer la réception d'informations dans les manuels sont assez limitées. Alors que sur « FLEURON », il existe davantage de façons plus variées pour réaliser cet acte langagier.

La séquence se compose de 4 phases :

1. Le petit test avant la séquence

Tout d'abord, nous demandons aux apprenants de jouer un jeu de rôle concernant la demande de chemin. Les raisons pour lesquelles nous choisissons cette situation tiennent au fait que tous les groupes d'apprenants ont déjà connu des moyens pour réaliser cette activité. Elle est adaptée aux apprenants débutants. D'ailleurs, il est inévitable que dans cette interaction, le

demandeur du chemin doit exprimer des réceptions d'information, quand l'interlocuteur donne des instructions. Cette activité peut être enregistrée pour analyser les méthodes des apprenants utilisées à réaliser l'expression de la réception d'information.

2. La phase d'introduction

- L'enseignant sélectionne un passage de l'enregistrement du jeu de rôle effectué par les apprenants et une vidéo similaire sur Fleuron : « explication d'un itinéraire »². Dans cette vidéo, la situation de communication est la même que celle de jeu de rôle. Une personne demande le chemin à un passager inconnu. L'enseignant montre tous les deux en cours et invite les apprenants à comparer les deux interactions.
- Ensuite, nous introduisons les objectifs du cours en disant que nous allons enrichir les connaissances sur l'expression de la réception d'informations en pratiquant une façon inédite d'apprendre le français, dans l'intention de motiver et intéresser les apprenants.
- Nous présentons ce que c'est le corpus, le concordancier et l'apprentissage sur corpus en montrant des exemples sur « FLEURON ». Nous présentons brièvement la plateforme « FLEURON ». Quant à cette présentation, nous décidons de l'expliquer en chinois. A cause du niveau des apprenants, nous supposons qu'il est difficile pour eux de comprendre un domaine non familier et professionnel en français.

3. La phase d'observation et d'analyse

Nous observons une interaction dans laquelle les expressions de la réception d'informations sont relativement variées. Considérée comme la ressource déclencheur, cette vidéo est présélectionnée par l'enseignant. L'analyse porte principalement sur les aspects suivants :

- a) Qui sont les locuteurs ? Pourquoi cette interaction ?
- b) Quel ton est utilisé dans cette interaction ? Ton familier, ton standard ou ton soutenu ?
- c) Comment les deux locuteurs expriment-ils la réception d'information ? Par quelles expressions et méthodes (linguistiques et paralinguistiques) ?
- d) Dans quelle séquence apparaît l'expression de la réception d'information ? (Quand devons/pouvons-nous exprimer la réception d'information ?)
- e) Quelles sont les particularités de chaque expression de la réception d'information ?

² Le lien de vidéo :

https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=150&categorie=23&pageencours=/ressources_list.php&refpage=5&idprofil=0&motcle=

Nous avons sélectionné la vidéo « Carte d'étudiant perdue »³ dans le secteur « démarches administratives ». Dans cette interaction, une étudiante vient au bureau administratif pour refaire sa carte d'étudiant qui est perdue. Les façons d'exprimer la réception d'information sont très variées dans cette vidéo. Il s'agit non seulement des marqueurs discursifs qui apparaissent très rarement dans les manuels traditionnels tels que « nickel », « trop cool » ... Dans cette interaction, il existe également d'autres façons pour exprimer la réception d'information, par exemple, répéter l'information de l'interlocuteur, faire un commentaire...

La vidéo est visionnée 4 fois (ou plus) pour répondre à ces 5 questions. La vidéo est sous-titrée. Cette démarche est guidée par l'enseignant avec une fiche pédagogique (voir l'annexe 1). Cette analyse peut servir d'exemple d'analyse d'une interaction, pour préparer à la phase suivante où ils vont exercer les analyses de manière autonome.

4. La phase d'apprentissage sur corpus

Pendant le processus précédent, nous constatons que « quand même » semble une expression non familière pour tous les deux groupes. Ils ne savent pas de quoi s'agit-il dans une interaction. Donc, nous choisissons « quand-même » comme le sujet de l'apprentissage sur corpus. 2 apprenants du groupe débutant et 2 apprenants du groupe intermédiaire possède une fiche d'accompagnement (voir l'annexe 3) qui les aident à analyser les résultats. Le reste des apprenants de ces deux groupes sont libres d'effectuer les analyses qu'ils veulent. Ils peuvent noter tous les points qu'ils trouvent intéressants. Chaque apprenant est invité à écrire leur conclusion sur papier et à me déposer à la fin du cours.

2.6.3. Entretien individuel après la séquence

Cet entretien se déroule deux jours après la séquence pédagogique. Chaque participant est invité à faire un entretien avec l'enseignant face à face. Sauf que 2 apprenants qui sont absents à cause des choses imprévues le font en ligne sur la plateforme WeChat. Nous enregistrons chaque entretien. Tous les entretiens se déroulent en chinois. Dans chaque entretien, nous abordons principalement les questions suivantes :

³ Le lien de vidéo :

[https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=213&categorie=12&pageencours=/ressources_list.php&refpage=1&idprofil=0&motcle=.](https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=213&categorie=12&pageencours=/ressources_list.php&refpage=1&idprofil=0&motcle=)

1. Pensez-vous que « faire de la sociolinguistique de corpus » (ce qu'on a fait dans le cours, nous avons analysé comment exprimer la réception d'information) est une bonne façon pour améliorer votre compétence d'interaction ? pourquoi ?

你认为通过实际材料做社会语言学的分析（比如课上我们分析如何表达信息的接收）能帮助我们提高交际能力吗？为什么？

2. Dans le processus d'apprentissage sur corpus avec le site FLEURON, quelles sont vos difficultés ? (L'utilisation du site ? La difficulté d'analyse ? La doute sur les résultats...)

在第二个阶段，大家自主分析 quand même 的交际用法的时候，你碰到的主要困难是什么？（比如不知道如何使用网站？或者分析上的困难？对结果的不确定等... ..）

3. Pensez-vous que la fiche d'accompagnement vous aide à mieux analyser ? pourquoi ? (Seulement à ceux qui avaient la fiche pédagogique.)

你认为我之后发的那个表格对你分析有帮助吗？为什么？（只对有表格的人问）

4. Pensez-vous que la comparaison entre votre jeu de rôle et la vraie situation de communication est une activité importante pour vous sensibiliser à l'importance de la compétence d'interaction ? pourquoi ?

你认为课堂上一开始的角色扮演：向一个陌生人问路。然后与母语者相同的交流场景做对比 这个能引起你们对交际能力的重视吗？为什么？

5. Pensez-vous que la présentation des outils et du principe de corpus et d'apprentissage sur corpus est nécessaire ? Pourquoi ?

你认为对 corpus 和 apprentissage sur corpus 的原理的介绍有必要吗？为什么？

6. Pendant ce processus, pensez-vous que l'accompagnement de l'enseignant est indispensable ? Pensez-vous que vous pouvez le faire en autonomie ? Pourquoi ?

你认为这个学习过程需要老师在场指点帮助吗？你觉得你能自主完成吗？为什么？

CHAPITRE 3 RESULTATS

3.1. Données recueillies

Nous avons recueilli principalement trois types de données : les résultats du questionnaire, les écrits de la conclusion sur « quand même » des participants et les enregistrements audio de l'entretien individuel.

Comme nous l'avons mentionné, en guise de pré-enquête, un questionnaire sur la perception de la compétence d'interaction est appliqué avant la séquence pédagogique auprès des apprenants qui suivent les cours hors ligne à l'Alliance. Nous avons utilisé une plateforme⁴ en ligne pour recueillir et analyser les données.

Le deuxième type de données regroupe les écrits de la formalisation et de la conclusion de l'analyse sur « quand même » des apprenants après avoir essayé eux-mêmes l'apprentissage sur corpus avec FLEURON. Ces écrits nous permettent de comparer les résultats des individus.

Le troisième type de données regroupe les enregistrements audio de : 1) le jeu de rôle joué par les apprenants dans l'activité de sensibilisation ; 2) l'entretien individuel après la séquence pédagogique. L'enregistrement de la conversation imitée dans le jeu de rôle nous permet, dans un premier temps, d'effectuer une analyse conversationnelle sur la réception d'informations pour repérer les compétences déjà maîtrisées par les apprenants. Dans un deuxième temps, nous nous en servons pendant la séquence pédagogique pour introduire le sujet et sensibiliser les apprenants à l'importance du sujet travaillé.

Après la séquence pédagogique, nous menons un entretien individuel avec chaque participant pour parler de leurs impressions et de leurs commentaires concernant « faire de la sociolinguistique de corpus » ainsi que les activités d'accompagnement. Chaque entretien dure environ de 5 à 10 minutes.

⁴ Le site de la plateforme utilisée : <https://www.wjx.cn/?source=baidu&plan=问卷星（正常）PC&keyword2=问卷星品专标题>

Le questionnaire en ligne : <https://www.wjx.cn/vj/mphPx6X.aspx>

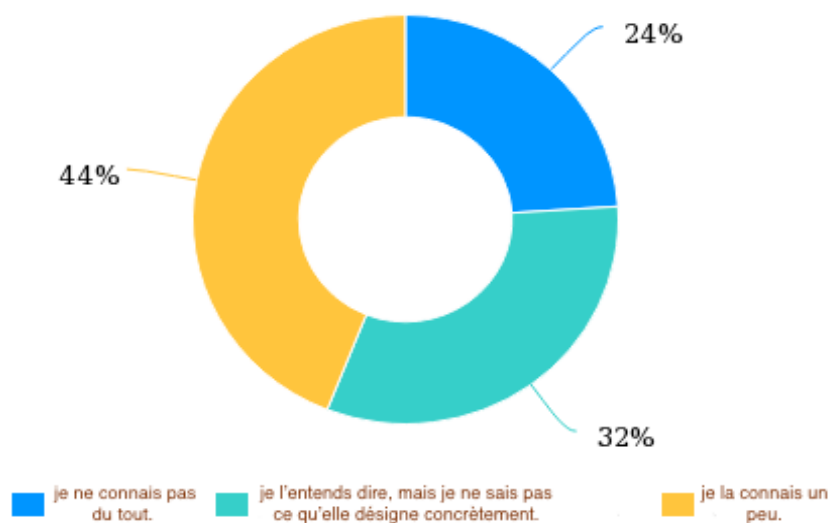
3.2. Résultats obtenus

3.2.1. Questionnaire sur la perception de la compétence d'interaction

Nous avons reçu 25 questionnaires remplis. Ils ont été remplis par 9 apprenants qui ont participé à la séquence pédagogique, ainsi que par 16 autres apprenants de l'Alliance qui suivent les cours en ligne et en présentiel.

Parmi ces 25 apprenants, 8 apprenants sont de niveau A1, 12 apprenants sont de niveau A2 et 5 apprenants sont de niveau B1. La plupart des étudiants apprennent le français pour faire des études à l'étranger (18 sur 25).

Quant à la première question : connaissez-vous la compétence d'interaction ? Presqu'un quart d'apprenants répondent ne pas connaître du tout la compétence d'interaction. Seulement une moitié d'apprenants (44 %) annoncent qu'ils la connaissent un peu. Aucun apprenant ne choisit « je la connais bien ».



Quant à l'explication de la compétence d'interaction par le participant lui-même, 8 apprenants sur 25 pensent que la compétence d'interaction consiste à comprendre, à se faire comprendre et à transmettre les informations. Plusieurs disent que la compétence d'interaction consiste à « s'exprimer » :

	D'après vous, qu'est-ce que c'est la compétence d'interaction ? Décrivez-la avec quelques phrases.
A1	使用一种语言表达自身想法意见的清晰度及对他人表达的理解能力 Pouvoir utiliser une langue pour exprimer ses idées et ses points de vue et comprendre ce que les autres expriment.
A2	能够准确表达意思达到有效交流。 Pouvoir s'exprimer de manière précise et communiquer de manière efficace.
A3	可以表达清楚自己想表达的内容 Pouvoir exprimer de manière claire ce que l'on veut dire.
A4	能把学到的语言在特定情景灵活使用, 有效表达自己想法并传达意思。 Pouvoir pratiquer la langue dans des contextes spécifiques et de manière flexible. Pouvoir exprimer nos idées efficacement et transmettre les informations.
A5	分享信息 交流文化 partager l'information et la culture.
A6	传达信息的能力, 能够清晰表达自己并让他人听懂的能力, 同时也理解他人信息 la capacité à transmettre les informations, à s'exprimer de manière claire, à comprendre et à se faire comprendre
A7	与旁人对话的能力, 让他人能明白自己的意思 传达自己的想法。还包括情商高地读懂他人的意思 la capacité à communiquer avec les autres, à se faire comprendre et à transmettre ses idées.
A8	使对方准确理解你的意思 faire comprendre à l'interlocuteur exactement ce que tu veux dire.

Alors qu'environ une moitié d'apprenants (11 sur 25) donnent une explication très vague et souligne que la compétence d'interaction est simplement la compétence de communication.

	D'après vous, qu'est-ce que c'est la compétence d'interaction ? Décrivez-la avec quelques phrases.
A9	能够进行对话交谈 pouvoir faire les dialogues et communiquer avec les autres
A10	能与当地人很好的交流 pouvoir bien communiquer avec les natifs
A11	可以日常生活, 准确表达情感, 与他人交流 pouvoir vivre en France, exprimer les émotions de manière précise et communiquer avec les autres
A12	开口与对方交流 pouvoir communiquer avec les autres
A13	首先敢说, 再是会说 oser parler et pouvoir parler
A14	用别的语言去交流 communiquer par une autre langue
A15	相互沟通的能力 即通过肢体、口语等相互交流的能力 la capacité à se communiquer par les gestes et les paroles
A16	沟通交流能力 la capacité à communiquer
A17	我认为语言的交际能力是与人交往沟通的能力。其中既包含了闲聊与事务性的交流, 也包含了深度交流讨论的能力。 Je pense que la compétence d'interaction est la capacité à communiquer et à s'entendre avec les autres, non seulement dans des discussions familiales et professionnelles et également dans des discussions profondes
A18	就是沟通能力? C'est simplement la compétence de communication ?
A19	沟通 communication

Trois personnes mentionnent les facteurs de l'environnement et du contexte :

	D'après vous, qu'est-ce que c'est la compétence d'interaction ? Décrivez-la avec quelques phrases.
A20	流畅沟通, 并根据不同场景选择合适的词语和表达。 Pouvoir communiquer de manière courante et choisir les bons mots et bonnes expressions en fonction du contexte
A21	人在社会交往中适应环境需求而运用的一种语言能力 la capacité à pratiquer la langue pour s'adapter à l'environnement
A22	社交场合中运用语言的能力 la capacité à pratiquer la langue dans des contextes sociaux

A travers ces réponses, nous pouvons dire que la compréhension sur la compétence d'interaction chez les apprenants reste superficielle. La plupart d'entre eux n'avait pas une connaissance profonde sur l'essentiel de l'interaction humaine. Comme nous l'avons insisté, ils ont une vision plutôt monologue sur la compétence d'interaction, tout en négligeant les rôles joués par le contexte et l'interlocuteur dans une interaction. D'après eux, une bonne compétence d'interaction réside dans une bonne compétence de compréhension et d'expression.

Quant à la question : êtes-vous d'accord avec la proposition « La grammaire et le vocabulaire sont les parties les plus importantes dans l'apprentissage d'une langue étrangère. » ? Les réponses sont intéressantes. 11 personnes en sont d'accord et 14 personnes n'en sont pas d'accord. Nous remarquons que 62.5% des apprenants de niveau A1 pensent que la grammaire ou le vocabulaire est la partie la plus importante dans l'apprentissage. Pour les apprenants de niveau A2, ce pour-cent baisse à 50% tandis qu'aucun apprenant de niveau B1 est d'accord avec cette proposition.

Même si la description de la compétence d'interaction par participants eux-mêmes ne témoigne pas de bonne compréhension de la compétence d'interaction, la question à choix multiples reçoit plus de résultats satisfaisants. Seulement 2 apprenants pensent que « pendant les communications quotidiennes, toujours utiliser les phrases longues et compliquées » montre une bonne compétence d'interaction. Seulement 3 personnes trouvent que « ce qu'on dit n'a aucune faute grammaticale » montre une bonne compétence d'interaction. Les options favorables sont toutes choisies par plus de la moitié des apprenants.

options	nombre	pourcentage
L'interlocuteur trouve que vous êtes poli et convenable pendant la communication professionnelle.	20	80%
Vous pouvez toujours faire comprendre votre interlocuteur même si le vocabulaire vous manque.	24	96%
Pendant les communications quotidiennes, vous utilisez toujours les phrases longues et compliquées.	2	8%
Vous pouvez choisir la façon de parler adaptée à l'identité de l'interlocuteur et à l'objectif de communication.	20	80%
Vous pouvez ajuster votre façon de parler pendant l'interaction en tenant compte le déroulement de l'interaction et l'interlocuteur (son attitude, ses paroles, son utilisation de registre, sa capacité à comprendre, etc.)	17	68%
Vous pouvez agir sur ce que l'interlocuteur dit. Par exemple, compléter l'information, demander de répétition et d'explication...	16	64%
En tous les cas, ce que vous dites n'a presque aucune faute grammaticale.	3	12%
Vous pouvez utiliser des marqueurs discursifs, comme alors, ben, en fait, du coup, pour rendre votre parole plus spontanée et courante ou pour atteindre un certain objectif de communication.	16	64%
Vous pouvez identifier les informations impliquées dans la parole ou les conduites de l'interlocuteur.	15	60%
nombre de participant	25	

A propos de l'enseignement de la compétence d'interaction en classe de FLE, la majorité (21 sur 25) des apprenants disent que l'enseignement de la compétence d'interaction fait partie du cours. Cependant, les thèmes principaux restent le jeu de rôle (mentionné par 3 personnes), l'explication de la culture et de la gastronomie française (mentionné par 2 personnes) ainsi que

la mise en évidence des différences entre ton familier, courant et soutenu et des expressions familiales (mentionné par 5 personnes).

Au sujet des moyens appliqués par les apprenants eux-mêmes pour améliorer la compétence d'interaction, 7 personnes expliquent qu'ils améliorent leur compétence d'interaction en pratiquant la langue : parler en français avec les camarades et les enseignants surtout les enseignants français. 7 personnes améliorent leur compétence d'interaction en regardant les films et les séries françaises. Le reste des apprenants ne donnent pas une réponse claire.

Quant à la question 12 sur la stratégie de communication, presque tous les apprenants se prétendent appliquer des stratégies pour contourner l'obstacle :

options	nombre	pourcentage
négliger ce mot, ne pas dire ce mot, même si le sens de la phrase sera incomplet.	5	20%
expliquer ce mot par ce que vous savez dire.	21	84%
expliquer ce mot par des gestes et des actions.	20	80%
expliquer ce mot par des gestes et des actions.	10	40%
nombre de participant	25	

La moitié d'apprenants découvrent la culture et la société française à travers les cours à l'Alliance (12 apprenants le mentionnent). La moitié (13 apprenants le mentionnent) les connaissent en regardant des vidéos et des vlogs concernant la culture française.

Les vlogs et les films français sont les documents les plus populaires chez les apprenants en dehors de classe (13 sur 25 apprenants le mentionnent). Une autre grande catégorie de documents favorisée par les apprenants sont des journaux français et des radios : *le Monde*, *le Figaro*, *RFI*, *Français Culture*... (9 sur 25 apprenants le mentionnent). Il est indispensable de mentionner une plateforme chinoise très connue des apprenants qui est baptisée « 每日法语听力 » (« écouter le français quotidiennement »). Cette application rassemble de nombreuses ressources audio et vidéos françaises comme des radios françaises, des émissions télévisées, des bandes-annonces des films français...

Ce questionnaire nous permet de connaître globalement la perception des apprenants sur la compétence d'interaction et l'état actuel de l'apprentissage de la compétence d'interaction. La connaissance des apprenants sur la compétence d'interaction reste à augmenter et à enrichir. L'attention et l'importance accordée à la compétence d'interaction ne sont pas suffisante chez les apprenants et les enseignants. Cependant, grâce au développement informatique, les

apprenants peuvent, dans leur vie quotidienne, employer les documents authentiques tels que des films et des émissions télévisées. Néanmoins, peu d'entre eux les utilise dans le but d'améliorer la compétence d'interaction. « Faire de la sociolinguistique de corpus » sera une façon inédite pour eux.

3.2.2. L'enregistrement du jeu de rôle joué par les apprenants

Nous avons enregistré au total 5 paires (3 paires débutants et 2 paires intermédiaires). Un apprenant joue le rôle de quelqu'un qui demande son chemin. Un autre apprenant joue le rôle d'un passant qui indique le chemin. Ce qui nous surprend, c'est que presque aucun apprenant, qui joue la personne qui demande le chemin, exprime la réception d'information lorsque leur partenaire donne des informations indicatives. Souvent, la personne qui indique le chemin donne en un coup toutes les indications. L'échange entre deux personnes s'avère très peu interactif. Les séquences de la salutation, du remerciement et de la prise de congé sont parfois négligées et l'enseignant doit les leur rappeler. Je cite ici la transcription d'un jeu de rôle comme exemple :

A1 : excuse-moi je veux aller au stade comment je peux comment je peux y arriver

A2 : vous allez tout droit jusqu'à ca ca ca ca cati cantine et tournez à droite et continue
à gauche et le stade se trouve avant la rue Qiushi

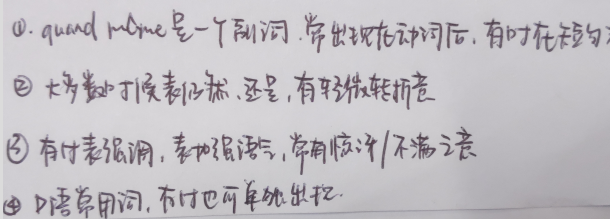
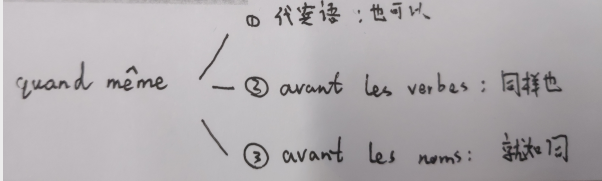
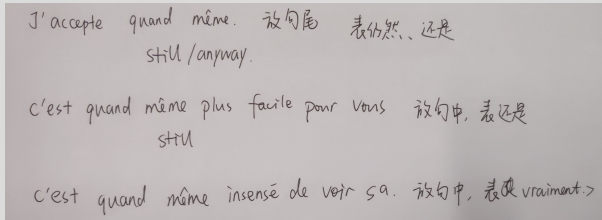
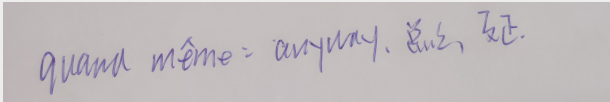
A1 : ah merci merci merci

Cependant, quand je leur demandais la différence entre leur jeu de rôle et la vidéo « explication d'un itinéraire », ils ont très vite trouvé que la personne qui demandait le chemin dans la vidéo exprimait toujours des réactions. Ils ont très vite compris que dans la vidéo, les tours de parole des deux locuteurs étaient plus intenses que leur production.

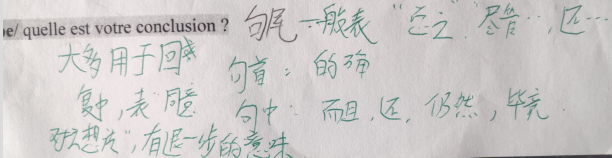
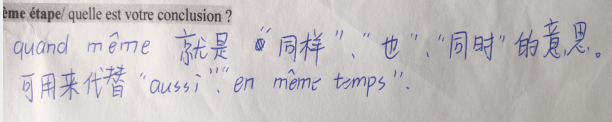
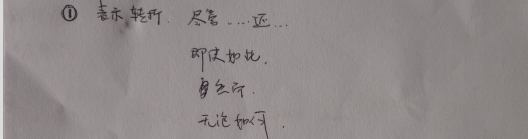
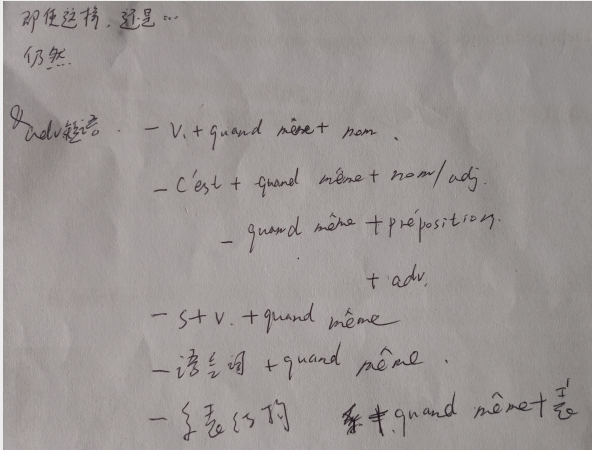
Ils peuvent également trouver de manière autonome les méthodes et les expressions de la réception d'information dans la vidéo sélectionnée (« carte d'étudiant perdue »). Ce qui nous surprend, c'est qu'à part des marqueurs discursifs comme « oui », « d'accord », « ouais », les apprenants des deux groupes, arrivent à trouver les autres méthodes pour exprimer la réception d'information : répéter l'information et faire un commentaire.

3.2.3. Les résultats d'analyse sur « quand même »

J'ai demandé aux apprenants d'écrire la conclusion qu'ils avaient obtenue après avoir pratiqué « faire de la sociolinguistique de corpus ». J'ai reçu au total 8 écrits. Je les traduis en français. Un apprenant débutant (D5) qui ne possédait pas la fiche pédagogique a abandonné.

Les écrits des apprenants débutants	
Apprenants auxquels la fiche pédagogique est attribuée	<p>D1</p>  <ol style="list-style-type: none"> 1. Quand même est un adverbe. Il apparaît souvent après le verbe. Quelquefois, il se trouve à la fin de la phrase. 2. La plupart du temps, il veut dire « malgré » « encore ». Il a un sens léger de concession. 3. Quelquefois, il veut souligner quelque chose ou renforcer le ton. Il exprime souvent une surprise ou un mécontentement. 4. C'est une expression fréquente à l'oral. Il est parfois utilisé tout seul.
	<p>D2</p>  <ol style="list-style-type: none"> 1. Quand même peut remplacer le complément d'objet, ça veut dire « on peut aussi » 2. Quand même se place avant les verbes, ça veut dire « aussi », « encore ». 3. Quand même se place avant les noms, ça veut dire « comme »
Apprenants qui n'ont pas la fiche pédagogique	<p>D3</p>  <ol style="list-style-type: none"> 1. Quand même se place en fin de phrase, ça veut dire « still », « anyway ». 2. Quand même se place au milieu de la phrase, ça veut dire « still » 3. Quand même se place au milieu de la phrase, ça veut dire « vraiment »
	<p>D4</p>  <ol style="list-style-type: none"> 1. Quand même : anyway, il veut dire « encore » « en tout cas »

Les écrits des apprenants intermédiaires

Apprenants auxquels la fiche pédagogique est attribuée	<p>I1</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quand même se place en fin de phrase, ça veut dire « en tout cas », « malgré » et « encore ». 2. Quand même se place au début de la phrase, ça veut dire « effectivement » 3. Quand même se place au milieu de la phrase, ça veut dire « de plus », « encore », « malgré » 4. Quand même est utilisé la plupart du temps dans une réponse, pour être d'accord avec l'idée de l'autre. Il a un sens de concession.
	<p>I2</p> 	<p>Quand même veut dire « même », « aussi » et « en même temps ». Il peut remplacer « aussi » et « en même temps »</p>
Apprenants qui n'ont pas la fiche pédagogique	<p>I3</p> 	<p>Quand même montre une concession. Il veut dire « malgré », « or » et « en tous cas ».</p>
	<p>I4</p> 	<p>Quand même veut dire « malgré » et « encore ».</p> <p>Il est adverbe. La structure de l'utilisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbe + quand même + non/adj - C'est + quand même + nom/adj/préposition/adv - Sujet + verbe + quand même - Mot d'exclamation + quand même - Etre + quand même + attribut

Nous pouvons constater que la plupart des apprenants sont arrivés à trouver le sens de « quand même » : malgré, en tout cas, encore... Quelques apprenants utilisent l'anglais pour l'expliquer. Cependant, nous n'avons pas trouvé de grandes différences dans les analyses entre

les niveaux. Pour mieux visionner les aspects abordés par les apprenants, nous avons élaboré le tableau suivant :

	La place de « quand même »	Le sens de « quand même »	Le synonyme	La fonction langagière	Nature
D1	√	√		√	√
D2	√	√			
D3	√	√	√		
D4		√			
I1	√	√		√	
I2		√	√		
I3		√			
I4		√			

Parmi ces cinq aspects, la place et le sens sont les points que je rappelle à tout le monde. Globalement, il n'existe pas un grand écart entre ceux qui ont la fiche pédagogique et ceux qui ne l'ont pas. Cependant, force est de constater que D1 et I1 accordent tous à la fonction langagière de « quand même » dans l'interaction, par exemple, pour exprimer une surprise, une

concession, etc. Les autres apprenants se limitent à trouver son sens. Il semble qu'ils ne soient pas conscients d'analyser l'implication émotionnelle et interactionnelle derrière une expression. D1 évoque également que « quand même » est une expression fréquente dans l'interaction. De plus, parmi les apprenants qui possèdent la fiche pédagogique, la précision de l'analyse n'est pas la même. Évidemment, les apprenants D1 et I1 sont plus avancés dans l'analyse que les apprenants D2 et I2. Ce qui est intéressant à noter, c'est que l'apprenant I4 a pris beaucoup de temps pour analyser la structure grammaticale de « quand même ». Nous pouvons trouver également de fausses conclusions chez les apprenants, par exemple, celle de D2 qui pense que « quand même » peut remplacer le complément d'objet.

3.2.4. Entretien individuel

A travers l'entretien individuel, nous rendons compte que la perception de cette démarche varie d'un apprenant à l'autre. Certains apprenants ont bien compris la démarche et mènent une réflexion plus profonde. En revanche, quelques apprenants (la minorité) ne comprennent pas encore le principe de cette démarche.

Quant à la première question : Pensez-vous que « faire de la sociolinguistique » est une bonne façon pour améliorer votre compétence d'interaction ? Pourquoi ?

Tous les apprenants montrent que « faire de la sociolinguistique de corpus » est favorable à l'amélioration de la compétence d'interaction. Cependant, leur perception sur l'utilité de cette façon d'apprendre se diversifie.

La plupart des apprenants indiquent que cette façon leur permet d'être confronté aux vraies interactions entre des Français, ce qu'ils ne peuvent pas trouver dans les manuels. Beaucoup d'entre eux ont noté les spécificités de l'oral des corpus ainsi que les expressions fréquentes à l'oral négligé souvent en cours. Nous pouvons examiner les exemples suivants :

Apprenant	Témoignage	Traduction en français
D4	这种方法能让我们看到法国人的一些真实用语，比书面用语更加口头一点。	Cette façon nous permet de regarder les vraies expressions utilisées par les Français. C'est une langue orale au lieu de la langue écrite.
D3	会教一些比较口语的，教科书没有讲过的这种。 我：主要是可以让你们与大量的一些实际的材料相接触是吗？ D3 : 嗯	Cette façon nous enseigne le français oral qui n'existe pas dans les manuels. Moi : ça veut dire que cette façon vous permet de mettre en contact avec les documents authentiques ? D3 : oui
D5	就是当我搜索一个词的时候她会出来很多我用过的，或者我没用过的句子，一些很日常的一些语句，我们很难接触到的一些。	Quand je cherche un mot, beaucoup de phrases que j'ai déjà utilisées ou pas encore utilisé vont s'afficher. Ce sont des phrases très quotidiennes que nous ne pouvons pas voir (dans nos cours).

D1	所以一个是它的真实性可以更好的服务于使用交流这一块。然后第二个就是我们也可以找到相应的资源去支持这个学习的过程我觉得挺好的	Cette façon est utile premièrement grâce à son authenticité qui nous présente la vraie communication. Deuxièmement, les corpus nous fournissent les ressources correspondantes pour soutenir cet apprentissage. Je pense que cette façon d'apprendre est très bénéficiaire.
-----------	---	---

Un apprenant a une connaissance plus approfondie sur « faire de la sociolinguistique de corpus », il révèle qu'en mettant en évidence la logique derrière l'interaction, nous pourrions mieux les pratiquer dans notre vie quotidienne.

Apprenant	Témoignage	Traduction en français
D2	因为在我们日常交际的一些深层逻辑就包含一些社会语言学的内容。将这些深层逻辑解析出来再加以分析的话有助于我们在日常生活中应用这些逻辑，帮助我们进行完善日常的这样一个活动。	J'ai l'impression que oui (cette démarche peut améliorer notre compétence d'interaction), parce que la logique derrière notre interaction quotidienne comprend également des contenus sociolinguistiques. Après que nous les décortiquons et les analysons, nous pouvons mieux les pratiquer dans notre interaction quotidienne. Cela nous aide à favoriser nos interactions quotidiennes.

Deux apprenants mettent en avant que le fait de découvrir des règles par nous-mêmes nous impressionne plus que la simple présentation dans les manuels :

Apprenant	Témoignage	Traduction en français
I4	因为可以自己动手查那些，然后看那个例句包括那个视频，印象会更深刻而且能同时了解它的意思和用法。	Nous pouvons les consulter par nous-mêmes et nous pouvons regarder son cotexte et la vidéo correspondante. Comme ça, nous allons avoir une impression plus forte. En même temps, nous pouvons connaître son sens et son usage.

D1	<p>相对于普通的说纸笔上面不管是学语法阅读还是写作来说的话，可能交际这方面的需求更多地体现在学习知识语境下面的一些语料，然后根据语料去生成自己对于它的用法的一个理解会比单纯的书上讲解有效很多。</p>	<p>Par rapport aux apprentissages de la grammaire et de la compréhension écrite ou de la production écrite, l'aspect interactif nécessite plus d'apprentissage avec des corpus sous des contextes. De plus, d'après ces corpus, nous allons former notre propre compréhension de l'usage (d'un mot/d'une expression). Cela est beaucoup plus effectif que la simple présentation dans les manuels.</p>
-----------	---	--

Quant à la deuxième question, selon les réponses des apprenants, nous remarquons que leur difficulté de la pratique d'apprentissage sur corpus vient principalement de l'incertitude sur les résultats et de l'analyse. Certains apprenants ne s'habituent pas à faire les analyses en autonomie et revendiquent un retour et une validation de la part de l'enseignant :

Apprenant	Témoignage	Traduction en français
I2	<p>……但是如果在看完视频分析之后老师在根据这个视频再讲一讲可能会更好。</p>	<p>... mais ce serait mieux si l'enseignant pouvait nous donner une réponse et une conclusion après que nous l'avons analysé par nous-mêmes.</p>
I4	<p>最大的是对结果的不确定，因为是猜测的，没有确认的意思什么的。</p>	<p>La plus grande difficulté est que je n'étais pas sûr des résultats de mon analyse, parce que c'était seulement ce que j'ai deviné et je n'avais pas de moyen pour les confirmer.</p>

Certains apprenants expriment leur difficulté pour mener les analyses. Cette difficulté consiste en la compréhension des vidéos et du cotexte et en l'ambiguïté du sens. A travers les témoignages des apprenants, nous constatons que la plupart du temps, le sens reste le premier et le seul élément à analyser.

Apprenant	Témoignage	Traduction en français
D2	我感觉最大的困难是有时候某一个词组可能意思比较广泛，在有些情况下我们可能很难很精准的把握这个短语具体的意思，我们只能模糊的猜。	Je pense que la difficulté réside dans le fait que certaines expressions ont plusieurs sens. Dans certains cas, nous avons de la difficulté à saisir le sens concret de cette expression. Nous ne pouvons que deviner le sens de manière très vague.
I2	看那个视频不好分析，它那些话不能完全懂。	Il est difficile d'analyser en regardant les vidéos. Je ne peux pas comprendre tous les énoncés.

Deux apprenants mentionnent l'intervention de la langue maternelle dans ce processus. Ils ont l'habitude de traduire les énoncés en chinois. Cela montre qu'il leur manque les stratégies pour mener une analyse sociolinguistique.

Apprenant	Témoignage	Traduction en français
D5	有的按照中文的话有点难以理解	Il est difficile de comprendre certains énoncés, si je les analyse selon la logique chinoise.
I2	你让我分析的话可能我第一反应是要把它翻译成中文，就是我会先翻译成母语，好理解一些。但是其实翻译成母语的话，有些句子翻译成中文不会那么严谨。翻译成中文再去看这个表达的意思反而还不好理解一些。	Ma première réaction est de les traduire en chinois. Traduire en langue maternelle m'aide à comprendre. Mais les phrases traduites en chinois sont moins rigoureuses que celles en français. Et il est plus difficile de comprendre si je traduis en chinois.

Deux apprenants mentionnent que ce processus nécessite beaucoup d'observations. Il est un peu long. Sous un autre angle, ces deux réponses montrent qu'ils ont compris l'essentiel de « data-driving learning »

Apprenant	Témoignage	Traduction en français
D2	最主要的问题是时间不够，这个东西最好的办法还是，因为你需要大量的余料来积累你对某一个词汇的语义和概念，在这个有限的时间内我可能只能发现这个词的用法的一部分	Le problème principal est que le temps est insuffisant. Parce que tu as besoins de regarder de nombreux corpus pour accumuler l'usage et la notion pour une expression. Dans un temps limité, je ne peux qu'en découvrir une partie.
I2	可能说单纯的两三条分析不出来什么特别有用的信息……一个就是上下问可能要花时间去读，二个就是那个语料要多吸收一点才能产生出一个实际效果。	Seul une ou deux occurrences ne nous donneront pas des informations utiles... La première chose est qu'il faut du temps pour lire les cotextes. La deuxième chose est qu'il faut observer le plus de corpus possibles pour parvenir à un résultat effectif.

Par rapport à la perception des apprenants sur l'activité de sensibilisation : la comparaison entre le jeu de rôle réalisé par les apprenants et la vraie situation de communication, nous dirions qu'une telle activité est nécessaire pour augmenter l'importance accordée à la compétence d'interaction dans la vraie situation de communication. Cette comparaison attire non seulement leur attention sur l'aspect interactionnel mais elle permet aussi aux apprenants de mettre en question leur façon traditionnelle d'apprendre. En effet, la plupart des apprenants montre que l'interaction des natifs est plus naturelle et spontanée que la leur. Aussi, ils ressentent le défaut des manuels : ce qu'ils ont appris dans les manuels ne suffit pas à leur permettre d'être confrontés à des vraies situations de communication dans le pays cible. Un apprenant mentionne également cette comparaison leur fait ressentir la grande différence entre le français écrit et le français oral :

Apprenant	Témoignage	Traduction en français
D4	通过那个对比感觉真的区别挺大的，书面用语和口语区别挺大，如果我们做口语练习的话会写一些完整的句子，会尽量避免一些语法错误嘛，写一些很工整的句子。但是视频里面真实的对话其实并不这样。	A travers cette comparaison, j'ai senti une grande différence (entre notre production et celles des natifs) et une grande différence entre le français écrit et oral. Parce que quand nous faisons les exercices oraux, nous essayons toujours d'écrire les belles phrases

		grammaticalement correctes. Mais dans la vidéo, ce n'est pas le cas.
I2	能感受到差距，因为明显人家很自然。还有一些用词。他会一直回应用一些语气词，可能是我们正常上这种课不会去教，也不是不会去教，而是不会很强调这种东西	Je peux ressentir l'écart (entre nous et les natifs). Évidemment, les natifs sont plus naturels que nous. Il (le locuteur) répond toujours avec des marqueurs discursifs. Cela n'est pas enseigné en cours. Ce n'est pas qu'on n'enseigne pas, mais l'enseignant ne souligne pas ce genre de chose.
I4	我觉得就是它们那边比较重视有个 reaction，有一个反应。	Je pense qu'ils attachent plus d'importance à la réaction. Il faut une réaction.
D2	确实让我们意识到和实际交流我们还有很大的区别。主要在于自己表达的时候，也在努力地想用什么样的结构，其实是没有考虑到互相交际互相相应和的这种关系的。但在实际的问题的情况下其实是双方就彼此的信息表达一种确认。	C'est vrai qu'elle (la comparaison) nous fait prendre la conscience de la différence entre notre jeu de rôle et la vraie interaction. C'est principalement parce que quand je m'exprime, je prends en compte principalement les structures grammaticales. Effectivement, je n'ai pas considéré l'interaction et la réaction face aux instructions des autres. Mais, en réalité, quand nous demandons le chemin, la confirmation des informations est indispensable.

En ce qui concerne la fiche d'accompagnement, son utilité principale, d'après les apprenants, réside dans sa visualisation. La majorité des apprenants mentionnent que cette fiche leur permet de faire des notes et d'organiser leur analyse. Elle sert comme un carnet de bord :

Apprenant	Témoignage	Traduction en français
D4	我感觉最重要的一点就是可以避免遗忘。	J'ai l'impression que le point le plus important est qu'elle nous évite d'oublier (les résultats).

D1	它是一种把输入，通过语料输入的东西转化成一种可以用来分析用来总结，然后把我们的眼睛看到的一个对话分解成不同部分不同功能不同结果，就会比较可视化吧。	Elle transforme notre input par les corpus en quelque chose qu'on peut utiliser à analyser et à résumer. De plus, elle nous permet de diviser la conversation qu'on regarde en différentes parties, différentes fonctions et différents résultats. C'est plus visuel et directe.
-----------	---	--

D'après deux apprenants, la fiche d'accompagnement leur donne également des pistes et des idées d'analyse :

Apprenant	Témoignage	Traduction en français
I2	它提供了一种整理信息内容，分类的这样一种思路，那种思路还挺不错的。	Elle propose une idée d'organiser les informations et de les catégoriser. Cette idée n'est pas mal.
D1	就是知道往哪看吧。	(Avec la fiche d'accompagnement) je sais où je regarde.
I1	我是按照上面的问题来想的，帮助我思考问题。	Je fais les analyses selon les questions sur cette fiche, elle m'aide à réfléchir.

La présentation de corpus et d'apprentissage sur corpus ainsi que des outils est primordiale pour les apprenants qui ne connaissent pas cette façon d'apprendre. D'un côté, un site totalement en français est difficile à comprendre pour les débutants. D'un autre côté, il est favorable de savoir l'utilité des corpus, ce qui les motive plus à s'engager dans ce processus.

Apprenant	Témoignage	Traduction en français
D4	我觉得很有必要，因为对于这种初学者用这种全法语的网站还是很不好理解的。	Je pense qu'elle (la présentation) est nécessaire. Parce que pour les débutants comme nous, il est difficile de comprendre les sites en français.
I4	有必要，就是了解了原理后才能更好的使用那个网站，就是更能接受吧，	Elle est nécessaire, car connaître le principe nous aide à mieux l'utiliser. Nous l'acceptons plus facilement. Nous

	就是我们为什么用那个网站，用那个网站的好处是什么。	savons pourquoi on l'utilise et quels sont ses intérêts.
D5	示范还是有必要的。就是每一个菜单是什么样子的，大概会搜出什么东西来，因为进入一个新的网站你并不知道他能够给你什么。	La démonstration est nécessaire. (Nous devons savoir) à quoi ressemble les onglets et ce qu'ils vont s'afficher. Parce que quand tu entres dans un site complètement nouveau, tu ne sais pas ce qu'il va t'apporter.

Quant à la dernière question : est-ce que vous pouvez faire ce genre d'analyse par vous-même ? Est-ce que vous avez besoin de la présence de l'enseignant ? La perception des apprenants est très différente. La plupart des apprenants revendiquent la présence d'un enseignant. Certains apprenants montrent que la présence de l'enseignant est nécessaire pour donner un retour et des explications sur le sens. Parmi ces réponses, nous avons l'impression que certains apprenants préfèrent un cours traditionnel que l'apprentissage en autonomie. De plus, un apprenant n'a pas compris le principe de « faire de la sociolinguistique de corpus » et le considère simplement comme la compréhension écrite.

Apprenant	Témoignage	Traduction en français
D4	肯定还是需要老师的帮助吧，因为有时我们可能对视频里面意思的理解可能并不是很精准，就是老师帮助，而且有时候我们遇到的一些用语可能会用错场合这种。	Il faut certainement les aides de la part de l'enseignant. Parce que quelquefois, nous n'avons pas une compréhension précise de la vidéo. Parfois, nous allons peut-être utiliser l'expression dans une situation inappropriée.
I4	在家肯定不能百分百理解，自己弄的话也就能懂一半吧，如果老师能够在讲一下文章的意思，就是结合上下文吧 就是个阅读理解吧	Si je fais ça chez moi, je ne pourrai pas comprendre (l'expression) cent pour cent. Si l'enseignant peut expliquer l'article... Moi : <i>l'article ?</i> Le cotexte, c'est comme une compréhension orale.

D'après un apprenant, le rôle de l'enseignant pourrait également être assumé par les fiches pédagogiques ou les autres outils informatiques :

Apprenant	Témoignage	Traduction en français
D1	自主学习 <i>quand même</i> 的前提是你有那个表格, 就是要有一个机器还是什么告诉你往哪看你能分析出一个结果, 需要事前的辅助, 就是事后的话, 不管是老师还是机器还是什么就是有人告诉你去核对你学习的对不对……。所以肯定需要辅助, 这个辅助可能是老师, 在条件允许的情况下也可能是工具.	Il faut la fiche pédagogique d'accompagnement lors de l'apprentissage en autonomie. Il faut une machine ou d'autres choses pour vous dire où regarder afin de parvenir aux résultats. Après l'apprentissage, il faut une chose ou un enseignant pour confirmer vos réponses. Donc, il faut absolument un accompagnement, qu'il soit un enseignant ou un outil.

Un apprenant pense que les résultats de l'analyse sont différents quand l'enseignant est présent ou absent :

Apprenant	Témoignage	Traduction en français
D4	两种方式不一样, 有老师的话, 她会给你指出一些暗示她会给你指出一些方向, 在查询的时候自然而然会根据老师的一些思路去查询。老师教授的话达成一个教学目标会更快一些。那如果你只想不求其意的整体获得一种观感, 或者对某个东西又个大体的了解的话那我觉得在家做也可以。	Les deux façons sont différentes. Quand l'enseignant est présent, il va t'indiquer des indices et des pistes. Lors de l'analyse, nous allons les consulter selon les pistes données. Donc, cette façon va atteindre plus vite un objectif pédagogique. Mais si tu veux seulement avoir un aperçu ou une impression sur une certaine expression sans savoir leur usage précis, je pense qu'on peut le faire chez soi.

Tandis que deux apprenants pensent qu'ils peuvent le faire en autonomie, sauf que la première fois, l'enseignant doit les accompagner.

Apprenant	Témoignage	Traduction en français
D4	我觉得第一次需要指点一下，后面就可以独立完成。	Je pense que pour la première fois, nous avons besoin de quelqu'un pour nous aider, mais après, nous pouvons le faire en autonomie.
I1	我觉得听力如果可以听得更清楚一些的话我觉得还是可以的，还是不需要老师来帮助的。	Je pense que si les vidéos sont plus claires à comprendre, nous pouvons le faire sans aides de l'enseignant.

Après avoir présenté toutes les données recueillies, nous pouvons constater que la perception des apprenants sur « faire de la sociolinguistique de corpus » ainsi que les activités d'accompagnement n'est pas tout à fait la même, même très différente. Globalement, les apprenants adoptent une attitude positive envers cette nouvelle façon d'apprendre. Nous allons préciser les réponses aux problématiques dans la partie suivante.

CHAPITRE 4 DISCUSSION

4.1. Réponses aux problématiques

Après avoir analysé les données obtenues par la pré-enquête sur la compétence d'interaction, nous pouvons conclure les points suivants :

La connaissance sur la compétence d'interaction des apprenants reste vague et insuffisante.

Selon les descriptions des apprenants sur la compétence d'interaction, nous remarquons que la plupart des apprenants ont une notion vague sur la compétence d'interaction. Beaucoup d'apprenants pensent que pourvoir comprendre et faire comprendre est suffisant pour interagir. Très peu d'apprenants mentionnent les facteurs du contexte et de l'interlocuteur, sans parler du fait d'utiliser les différentes méthodes pour répondre aux différentes situations d'interaction. Cependant, à travers la question à choix multiple, nous pouvons voir que la plupart d'apprenants sont conscients de distinguer la compétence linguistique de la compétence d'interaction. Aussi, pour la question sur la stratégie de contournement, la plupart des apprenants prétendent mettre en œuvre des stratégies pour réparer les troubles dans la communication. En fait, sans doute que les apprenants font preuve de la compétence d'interaction dans la vie quotidienne. Or, ils ne savent pas qu'il s'en agit. Il en ressort qu'il leur manque une métacognition sur la compétence d'interaction. En résumé, la connaissance des apprenants sur la compétence d'interaction reste à augmenter, surtout sur le plan sociolinguistique. D'ailleurs, il faut attirer l'attention des apprenants sur l'aspect interactionnel dans la vie quotidienne.

Le niveau de français pourrait affecter la perception des apprenants sur la compétence linguistique.

Pour les apprenants débutants (A1 et A2), la plupart d'entre eux considère que le vocabulaire et la grammaire sont les éléments les plus importants dans l'apprentissage du français. Il est possible que cela s'explique par le fait qu'au début de l'apprentissage, ils possèdent moins de connaissances linguistiques. Leurs difficultés viennent principalement du manque de vocabulaire ou de l'incapacité à faire une phrase complète, tandis que les apprenants de niveau intermédiaire commencent à se rendre compte que le vocabulaire et la grammaire servent à communiquer et à interagir avec l'interlocuteur. Comme un apprenant de B1 déclare : « l'essentiel de la langue est la communication et l'interaction. Qu'on maîtrise suffisamment de vocabulaire ou pas, il n'aura pas toujours d'influences sur notre compétence d'interaction. »

L'enseignement et l'apprentissage de la compétence d'interaction se concentrent principalement sur l'aspect social et culturel.

Les rituels des français et la culture française sont les facteurs les plus fréquents dans le cours de FLE. Aussi, les registres de politesse et les différents tons sont mentionnés par les apprenants. Les apprenants les connaissent à travers les cours, des vidéos et des vlogs. Cependant, l'aspect linguistique et sociolinguistique dans l'interaction semble être le parent pauvre. Peu d'importance est attachée aux détails d'une interaction, y compris la séquentialité d'une interaction, les stratégies employées par les locuteurs, etc. De plus, les apprenants sont conscients que pratiquer la langue avec un natif est un bon moyen pour améliorer la compétence d'interaction.

Les corpus oraux semblent être ignorés par les apprenants.

En effet, la plupart des apprenants sont en contact avec des documents authentiques tels que des films et des séries françaises, des vlogs français, des journaux français... Cependant, aucun d'entre eux ne mentionne les corpus oraux. De plus, la façon d'utiliser ces documents est plutôt l'imitation. De ce fait, nous pouvons supposer qu'apprendre avec les corpus est une façon inédite pour les apprenants.

Après la réalisation de l'expérimentation de « faire de la sociolinguistique de corpus », nous donnons les réponses suivantes aux trois problématiques posées :

Comment cette démarche peut améliorer la compétence d'interaction des apprenants ?

En nous appuyant sur les témoignages des apprenants, cette démarche peut améliorer la compétence d'interaction grâce aux aspects suivants :

Premièrement, les documents authentiques présentés par le site « FLEURON » augmentent l'importance accordée par les apprenants à la compétence d'interaction. Les différences évidentes et saillantes entre les conversations fabriquées dans les manuels et la situation de communication authentique permettent aux apprenants de mettre en question les supports traditionnels et l'importance excessive accordée au français écrit.

Deuxièmement, les documents authentiques permettent aux apprenants d'être mis en contact avec les vraies situations de communication, ce qui est difficile à trouver dans les manuels. Les corpus leur proposent un support d'analyse même s'ils ne sont pas dans le pays de la langue cible.

Troisièmement, dans l'activité de sensibilisation (comparer le jeu de rôle et la vraie interaction) et d'analyse de manière sociolinguistique des corpus (carte d'étudiant perdue), les apprenants ont réussi à ressentir les particularités de la vraie interaction et à découvrir les diverses façons pour exprimer la réception d'information. « Faire de la sociolinguistique de corpus » permet aux apprenants de découvrir la logique et les règles qui régissent une interaction humaine et de les appliquer dans leur propre vie quotidienne. Cependant, être exposé aux documents authentiques ne suffit pas. Cette découverte nécessite un guide d'attention, c'est-à-dire qu'il faut quelqu'un qui attire leur attention à l'aspect interactionnel ou les apprenants doivent être conscients d'y faire attention. Ce guide peut venir de l'enseignant ou d'un échec d'interaction (comme le jeu de rôle le montre). Cette démarche pourrait développer la métacognition des apprenants envers l'interaction humaine.

Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants pendant l'apprentissage sur corpus ?

D'après les apprenants, les plus grandes difficultés résident dans l'absence de retour, l'appréhension du sens précis du sujet étudié et l'intervention de la langue maternelle. En combinant avec les résultats de leur analyse, cette perception fait preuve d'un autre défaut de l'analyse des apprenants : trouver le sens en chinois ou en anglais reste le seul élément et la seule importance de l'analyse. Or, l'implication émotionnelle et fonctionnelle dans l'interaction est souvent négligée par les apprenants. Nous considérons que ce manque de conscience à l'usage interactionnel pourrait être compensé par l'entraînement. L'analyse sociolinguistique doit être un objectif d'apprentissage. Il est normal que les apprenants qui n'ont jamais fait le travail de sociolinguiste soient perplexes dans cette activité inédite pour eux. La revendication du retour montre que les apprenants ne sont pas encore habitués à l'auto-apprentissage. Ils ressentent une insécurité.

Comment les enseignants peuvent-ils mieux accompagner les apprenants dans cette démarche ? Pour ce faire, quelles sont les pratiques pédagogiques qui doivent être mises en place ?

Nous avons montré que les trois activités lancées dans la séquence pédagogique sont utiles et favorables pour aider les apprenants à s'engager dans cette démarche.

L'activité de sensibilisation dans laquelle nous avons comparé le jeu de rôle des apprenants et la vraie situation de communication présentée par la vidéo s'avère très favorable

pour augmenter la conscience des apprenants sur la compétence d'interaction. D'une part, cette comparaison met en évidence les défauts interactionnels dans la production des apprenants, ce qui est évident et très frappant après avoir visionné la vidéo. Cette activité incite les apprenants à réfléchir sur leur ancienne culture d'apprentissage : accorder une importance excessive aux connaissances linguistiques, avoir trop peur de faire des fautes grammaticales tout en négligeant les aspects interactionnels... D'autre part, en guise d'activité d'introduction, cette activité incite la motivation des apprenants et annonce les intérêts des activités suivantes.

La présentation des outils, du principe de corpus et d'apprentissages sur corpus est nécessaire pour la première fois. Face à cette démarche qui implique des connaissances un peu spécifiques dans le domaine linguistique, les apprenants doivent savoir les utilités et les qualités de cette façon d'apprendre. La présentation des sites et des différents onglets du site facilite le bon déroulement de leur analyse.

En ce qui concerne la fiche d'accompagnement, même si l'écart entre l'analyse de ceux qui avaient une fiche d'accompagnement et ceux qui ne l'avaient pas n'est pas aussi évidente que nous imaginons, nous remarquons une tendance à accorder l'attention à l'aspect langagier et interactionnel de l'expression chez les apprenants ayant la fiche d'accompagnement. Il semble qu'en plus du sens et de la place de « quand même », ils ont remarqué des aspects plus variés comme ses fonctions interactionnelles, sa fréquentation, etc. (voir I1 et D1). Ce genre d'analyse arrive rarement aux apprenants qui n'avaient pas la fiche pédagogique. De ce fait, nous pensons que la fiche d'accompagnement pourrait mieux accompagner les apprenants dans l'analyse grâce à son caractère de guidage. Elle donne des pistes et des idées d'analyse aux apprenants. D'ailleurs, cette fiche pédagogique est considérée comme un bon support d'enregistrement pour visualiser, organiser et clarifier leur processus d'analyse.

A part les trois activités mises en place pendant la séquence pédagogique, beaucoup d'apprenants revendiquent un retour ou une validation des résultats. Ce besoin d'avoir une validation serait lié à leur habitude d'apprentissage dans un cours traditionnel. Ils ne seraient pas encore habitués à une telle façon d'apprendre. L'importance ici est de former la compétence d'apprendre en autonomie tout en prenant en compte qu'apprendre à apprendre est un processus progressif.

Quant à la réalisation de l'apprentissage sur corpus, nous n'avons pas montré que le niveau de l'apprenant pouvait influencer les résultats de l'apprentissage sur corpus. Les raisons

tiennent peut-être aux faits que 1) l'apprentissage sur corpus exige principalement des compétences générales comme la compétence d'analyse, la compétence de conclusion etc. Ces compétences ne varient pas en fonction du niveau de français ; 2) la difficulté linguistique se réduit grâce au support de vidéo et de sous-titre. A l'aide de vidéo et sous-titre, plus d'attention est accordée à l'image, au ton et aux gestes des locuteurs. La difficulté de la compréhension se minimise.

Globalement, la différence de la perception et de la performance dans l'analyse chez les individus est très notable. Il est évident que certains s'accoutument mieux que les autres à cette façon d'apprendre. La perception sur son utilité varie également d'un apprenant à l'autre. Par contre, tous les apprenants trouvent que « faire de la sociolinguistique de corpus » est utile pour améliorer leur compétence d'interaction. La plupart des apprenants estiment positivement les trois activités d'accompagnement proposées pendant la séquence pédagogique surtout la comparaison entre leur jeu de rôle et la vraie situation de communication. Cependant, nous nous rendons compte que pour pouvoir faire cette démarche en autonomie, il y a encore du chemin à parcourir. L'enseignant doit mettre en place un accompagnement en amont ou d'autres outils informatiques pour subvenir aux besoins des apprenants en leur donnant des aides sur le plan à la fois technique et émotionnel.

4.2. Conseils didactiques

En nous appuyant sur les résultats de cette recherche, nous conseillons aux enseignants d'accorder plus d'importance à la formation et à l'acquisition de la compétence d'interaction des apprenants. Cette formation ne se cantonne pas dans la présentation des rituels et de la culture des français, mais aussi dans les particularités de l'interaction humaine : des différentes séquences dans l'interaction ; la prise de tour de parole ; les stratégies de l'interaction... « Faire de la sociolinguistique de corpus » s'avère une démarche très bénéfique à cette formation.

Cependant, « faire de la sociolinguistique de corpus » est compliqué à faire en autonomie, non seulement à cause du manque de technique d'analyse, mais aussi en raison de la perception de la compétence d'interaction chez les apprenants. De ce fait, premièrement, les enseignants doivent faire comprendre l'importance de la compétence d'interaction et l'utilité de cette façon d'apprendre. Comme nous l'avons proposé, comparer la production des apprenants et la vraie situation de communication est une activité efficace pour atteindre cet objectif. Deuxièmement, faire des analyses sociolinguistiques est sans doute difficile pour les apprenants qui ont peu de connaissances sur la méthodologie. Les entraînements aux analyses sociolinguistiques pourraient être déployés dans les activités quotidiennes des cours. Par exemple, l'enseignant pourrait attirer l'attention sur l'aspect interactionnel d'un dialogue et du jeu de rôle joué par les apprenants... Le troisième point concerne l'auto-apprentissage qui est également un processus compliqué et progressif. Il exige l'apprentissage. Comme Holec (1990) l'a expliqué, apprendre à apprendre porte sur cinq aspects : définition d'un objectif, sélection d'un support, choix des techniques d'utilisation des supports, détermination des conditions de réalisation de l'apprentissage et évaluation des résultats.

En résumé, « faire de la sociolinguistique de corpus » n'est pas une activité simple pour les apprenants. Il faut de nombreuses préparations et entraînements en amont. Les trois activités proposées dans la recherche se révèlent utiles sur différents plans. Elles sont recommandées aux enseignants pour s'adapter aux besoins didactiques. La séquence pédagogique menée dans cette recherche n'est qu'un exemple.

4.3. Limites à la recherche

Même si notre recherche nous permet de mieux comprendre en quelque sorte la perception de « faire de la sociolinguistique de corpus » chez les apprenants chinois, nous ne pourrions pas négliger les contraintes et les limites de cette recherche.

Premièrement, nous avons effectué la séquence pédagogique dans une salle informatique de l'Alliance. Cependant, cela n'empêche pas des dysfonctionnements d'internet. Pendant la pratique de l'apprentissage sur corpus, des apprenants se plaignent de la lenteur d'internet. Cela aurait des influences sur leur analyse et leur motivation.

Deuxièmement, le nombre de nos participants n'est pas conséquent. Ainsi, il est difficile de parvenir à une conclusion générale. Cependant, nous pouvons quand même discerner quelques règles à travers l'expérimentation. Une expérimentation qui a plus de participants doit être envisagée pour confirmer notre conclusion.

Plus d'expérimentations concernant « faire de la sociolinguistique de corpus » dans le domaine didactique doivent être menées. Cette façon d'aborder la compétence d'interaction reste peu exploitée, surtout en Chine. Plus d'activités d'accompagnement pourraient être créées et expérimentées pour mieux guider les apprenants dans cette démarche. Le programme à long terme sur la formation de la compétence d'interaction en utilisant la démarche « faire de la sociolinguistique de corpus » doit être envisagé.

CONCLUSION

Après avoir réalisé l'expérimentation auprès des apprenants de l'Alliance Française de Wuhan, nous avons une connaissance plus profonde sur la mise en pratique de la démarche « faire de la sociolinguistique de corpus ». Cette expérimentation permet aux apprenants de connaître une façon d'apprendre inédite. En effet, ils reconnaissent tous l'utilité de cette démarche pour améliorer la compétence d'interaction. D'un côté, les corpus leur permettent d'être mis en contact avec les vraies situations de communication. D'un autre côté, en faisant les analyses sociolinguistiques, nous pouvons mettre en évidence la logique de l'interaction. Le fait de la faire découvrir par les apprenants eux-mêmes les impressionne plus que la présentation insipide dans les manuels.

Cependant, nous pouvons constater que la perception des apprenants n'est pas toujours la même. Leur capacité d'adaptation à cette démarche n'est pas la même non plus. Dans la phase de l'analyse conversationnelle sur l'expression de la réception d'information, à l'aide du guide de l'enseignant, les apprenants ont réussi à trouver eux-mêmes des marqueurs discursifs et d'autres façons pour exprimer la réception d'information. Cependant, pendant la phase d'apprentissage sur corpus où les instructions de l'enseignant diminuent, certains apprenants comprennent vite le principe de cette démarche et peuvent bien accomplir l'analyse sur « quand même » par eux-mêmes tandis que certains apprenants restent perplexes devant les vidéos et pensent que l'analyse consiste seulement en un exercice de traduction et de compréhension écrite. De ce fait, nous pensons que faire les analyses sociolinguistiques nécessite entraînement et apprentissage. Nous remarquons également que l'apprentissage en autonomie fait partie des éléments importants pour réussir cette démarche. Apprendre à apprendre doit être un sujet de formation.

En effet, l'importance accordée à la compétence d'interaction par les apprenants joue également un rôle primordial. Grâce à l'activité de sensibilisation, les apprenants peuvent comparer de manière directe l'écart entre leur jeu de rôle imaginé et la vraie interaction des natifs. A travers cette comparaison, les apprenants font tout de suite attention à l'aspect interactionnel de la réelle situation de communication. Ils mettent en question leur ancienne culture d'apprentissage – accorder trop d'importance aux aspects linguistiques dans une interaction. Ils remarquent également les défauts de leurs manuels : les conversations fabriquées sont simplifiées par rapport aux vraies situations de communication. Cette activité est essentielle pour introduire cette démarche. La présentation du principe des corpus est nécessaire pour faire comprendre l'utilité de cette démarche. Elle propose également des aides sur le plan

technique. Quant à la fiche d'accompagnement, les apprenants pensent qu'elle leur permet d'organiser leurs idées, d'enregistrer les informations et qu'elle propose les pistes d'analyse.

Pour résumer, ce mémoire montre que « faire de la sociolinguistique de corpus » est privilégié par les apprenants. Pendant ce processus, ils augmentent l'importance accordée à la compétence d'interaction qui était souvent négligée pendant leur ancien apprentissage. Cependant, ce n'est pas tous les apprenants qui ont une perception adaptée à cette démarche. Certains pensent que ce n'est qu'une compréhension écrite. De plus, ce n'est pas tous les apprenants qui étaient capables de réaliser cette démarche en autonomie. L'incertitude sur les résultats, la difficulté d'analyse et la difficulté de compréhension constituent tous les obstacles qui imposent l'accompagnement. Les trois activités d'accompagnement proposées dans ce mémoire s'avèrent bénéficiaires sur les différentes dimensions. Il est souhaitable qu'un programme à long terme qui expérimente cette démarche soit mis en place.

Bibliographie

Abé, D., Carton, F., Cembalo, S. M. & Régent, O. (1979). Didactique et authentique: du document à la pédagogie. *Mélanges pédagogiques*, 10, 1-14.

Alberdi, C., Etienne, C. & Jouin-Chardon, É. (2018). Les apports des corpus d'interactions naturelles en situation de classe : enjeux et pratiques. *Action Didactique*, 1, 55-70. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad1/Alberdi-Etienne-JouinChardon.pdf>

André, V. (2017). Un corpus multimédia pour apprendre à interagir en situations universitaires en France. *Actes de l'ATPF « Enseigner le français : s'engager et innover »*, p.292-315. En ligne : http://www.atpf-th.org/Actes_du_Colloque.pdf

André, V. (2018). Nouvelles actions didactiques : faire de la sociolinguistique de corpus pour enseigner et apprendre à interagir en français langue étrangère. *Action Didactique*, 1, 71-88. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad1/Andre.pdf>

Bardovi-Harlig, K., Mossman, S. & Su, Y. (2017). The effect of corpus-based instruction on pragmatic routines. *Language Learning & Technology*, 21(3), 76–103

Barraja-Rohan A-M. (2011). Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. *Language Teaching Research*, 15(4):479-507. doi:10.1177/1362168811412878

Boulton, A. & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.

Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en français langue étrangère : authenticité et pédagogie. *Mélanges Crapel* 31, 16-33.

Debaisieux, J.-M. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges Crapel* 31, 35-56.

Di Vito, S. (2013). L'utilisation des corpus dans l'analyse linguistique et dans l'apprentissage du FLE. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (68-69), 159-176.

Dolz-Mestre, J., Pasquier, A. & Bronckart, J-P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? *Etudes de linguistique appliquée*, no. 92, p. 23-37.

Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. In: *Modern Language Journal*, 81, 285-300.

Waring, H.-Z. (2018). Teaching L2 interactional competence: problems and possibilities, *Classroom Discourse*, 9:1, 57-67, DOI: 10.1080/19463014.2018.1434082

Hellermann, J. (2008). *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon, U.K. (Multilingual Matters).

Tyne, H. (2009). Corpus oraux par et pour l'apprenant. *Mélanges CRAPEL, Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues*, 31, pp.91-111. hal-00416544

Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In Pride, J.B. & Holmes, J. (eds), *Sociolinguistics*, London, Penguin, 269-293.

Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S., Berger, E. & Louis-Agassiz, E. (2009). Identification et observabilité de la compétence d'interaction : le désaccord comme microcosme actionnel. In: *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée VALS/ASLA VALS-ASLA*, 89, 121-142.

Lee, W.-Y. (1995). Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, 49/4, p. 323-328.

Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials. *Classroom Concordancing, English Language Research Journal*, 4, 1-16.

Delahaie, J. (2017). Constitution et exploitation de corpus d'interactions verbales pour le FLE : problèmes et programme, *Linx*, 68-69, p. 95-114.

Kasper, G. (2006). Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA Review*, 19, 83-99.

Vyatkina, N. & Boulton, A. (2017). Corpora in language teaching and learning. *Language Learning and Technology*, University of Hawaii, 21 (3), pp.1 - 8. hal-01237582

Ochs, E., Schegloff, E. A. & Thompson, S. (eds.) (1996): *Interaction and grammar*. Cambridge (Cambridge University Press).

Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. In: *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée VALS/ASLA*, 84, 9-45.

Pekarek Doehler, S. (2019, mars). Pourquoi amener les élèves à interagir à l'oral ? [Conférence]. Conférence de consensus, Lyon. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_PEKAREKDOEHLER_MEF-v2.pdf

Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interactions en langue étrangère (AILE)*, 12. Accessible en ligne : <https://journals.openedition.org/aile/934>

Seedhouse, P. (2005). Conversation Analysis and language learning. *Language Teaching*. 38. 165 - 187. 10.1017/S0261444805003010.

Sert, O. & Seedhouse, P. (2011). Introduction: Conversation Analysis in Applied Linguistics. *Research on Youth and Language*, 2011, 5(1), 1-14.

Sidnell, J. (2010). *Conversation Analysis- an introduction*. West Sussex, UK: Wiley- Blackwell.

Sinclair, J. (1996). *Preliminary recommendations on corpus typology*. EAGLES Document TCWG- CTYP/P. Récupéré de <http://www.ilc.pi.cnr.it/EAGLES/corpus/typ/corpus/typ.html>.

Sinclair, J. (éd.) (2004), *Teaching and Learning Corpora*, Amsterdam, John Benjamins.

Skogmyr Marian, K., Petitjean, C. & Doehler, S. (2017). Le développement de la compétence d'interaction en langue seconde : état des lieux et illustrations empiriques. *Revue française de linguistique appliquée*, 2(2), 127-145. <https://doi.org/10.3917/rfla.222.0127>

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA (Harvard University Press).

Wong, J. & Waring, H.-Z. (2010). *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy*. New York, NY: Routledge.

Young, R. (2008). *Language and Interaction: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.

Annexes

Annexe 1 Questionnaire sur la compétence d'interaction en langue

1. 您的年龄段： [单选题] * **Votre tranche d'âge :**

- 18 岁以下
moins de 18 ans
- 18~25
- 26~30
- 31~40
- 41~50
- 51~60
- 60 以上
plus de 60 ans

2. 您的法语水平： [单选题] * **Votre niveau de français :**

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1 及以上 **C1 et plus**

3. 您学习法语的时间： [单选题] * **Depuis combien de temps apprenez-vous le français ?**

- 三个月以内 **depuis 3 mois**
- 三个月至半年 **depuis 3 mois à 6 mois**
- 半年至一年 **depuis 6 mois à un ans**
- 一年以上 **depuis plus d'un ans**

4. 您为什么学法语？ [单选题] * **Pourquoi vous apprenez le français ?**

- 出国留学 **pour les études**
- 个人兴趣 **par passion**
- 工作需要 **pour le travail**
- 移民 **pour émigrer**

5. 您是否去过法国： [单选题] * **Êtes-vous déjà allé en France ?**

- 是 **oui**
- 否 **non**

6. 您了解什么是语言的交际互动能力吗？ [单选题] * **Est-ce que vous connaissez la compétence d'interaction en langue ?**

- 完全不了解 **non, pas du tout.**
- 只是听说过，并不知道具体指什么 **je l'entend dire, mais je ne sais pas ce qu'elle désigne concrètement.**
- 了解一点 **je la connais un peu.**
- 很了解 **je la connais bien.**

7. 请用几句话描述您认为什么是语言的交际互动能力。 [填空题] * **D'après vous, qu'est-ce que c'est la compétence d'interaction ? Décrivez-la avec quelques phrases.**

8. “语法和单词是语言学习中最重要的部分”。您同意以下说法吗？请说明理由。 **« La grammaire et le vocabulaire sont les parties les plus importantes dans l'apprentissage d'une langue étrangère. » Êtes-vous d'accord avec cette proposition ? Justifiez votre réponse.**

9. 课堂上，老师会教授交际互动能力的相关知识吗？若会，请举例说明。 **Pendant les cours, est-ce que votre professeur vous enseigne des connaissances sur la compétence d'interaction ? Si oui, citez des exemples.**

10. 您认为以下哪些表现是语言互动交际能力不错的体现。 [多选题] * **Quelles propositions suivantes pensez-vous font partie de la compétence d'interaction ?**

- 工作上的沟通让对方觉得十分礼貌得体。 **L'interlocuteur trouve que vous êtes poli et convenable pendant la communication professionnelle.**
- 虽然词汇量不够但总能让对方明白自己想表达的东西。 **Vous pouvez toujours faire comprendre votre interlocuteur même si le vocabulaire vous manque.**
- 日常交流都用很长很复杂的句型。 **Pendant les communications quotidiennes, vous utilisez toujours les phrases longues et compliquées.**

能够根据对话者和对话目的选择合适的说话方式。 *Vous pouvez choisir la façon de parler adaptée à l'identité d'interlocuteur et à l'objectif de communication.*

能够根据对话的情况（对话顺利与否，对话者的态度，对话者的理解表达能力等...）中途调整自己的说话方式和内容。 *Vous pouvez ajuster votre façon de parler pendant l'interaction en tenant compte le déroulement de l'interaction et l'interlocuteur (son attitude, ses paroles, son utilisation de registre, sa capacité à comprendre, etc.)*

能够根据对方的话语做出反应，比如补充对方的信息，请求解释和重复等。
Vous pouvez agir sur ce que l'interlocuteur dit. Par exemple, compléter l'information, demander de répétition et d'explication...

说的句子在任何情况下几乎都没有语法错误。 *En tous les cas, ce que vous dites n'a presque aucune faute grammaticale.*

会正确使用一些小词比如 *alors, ben, en fait, du coup*...使对话更流畅或达到某个沟通目的。 *Vous pouvez utiliser des marqueurs discursifs, comme alors, ben, en fait, du coup, pour rendre votre parole plus spontanée et courante ou pour atteindre un certain objectif de communication.*

能够辨认对方话中的隐藏信息。 *Vous pouvez identifier les informations impliquées dans la parole ou les conduites de l'interlocuteur.*

12. 请举例说明平时您都怎样提高自己的法语交际互动能力。请详细填写。[填空题] *
D'habitude, comment améliorez-vous votre compétence d'interaction ? Citez quelques exemples.

13. 当您不知道如何用法语表达自己想表达的一个物品，您会： [多选题] * *Quand vous ne savez pas comment exprimer un objet en français pendant une communication, vous allez :*

跳过这个词不说 *négliger ce mot, ne pas dire ce mot.*

用自己会的词去解释 *expliquer ce mot par ce que vous savez dire.*

用肢体语言去演示 *expliquer ce mot par des gestes et des actions.*

求助对话者 *faire appel à l'interlocuteur.*

14. 您了解法国的生活习惯，社交礼仪以及肢体语言吗？比如打招呼问好的方式，道别的方式，餐桌礼仪等。 [单选题] * *Est-ce que vous connaissez les habitudes de la vie*

quotidienne des français et les rituels de la société française. Par exemple, les façons de saluer, de prendre congé ; les bonnes manières à la table...

不了解 je ne connais pas

不是很了解，只是知道一些最基本的 je ne connais pas trop, je ne connais que les choses fondamentales.

很了解 je les connais bien.

15. 您通过什么渠道了解？ [填空题] * Par quelles voies les connaissez-vous ?

16. 除了课堂学习外，您会接触其他的法语材料吗？比如法语电影，法语 vlog，法语网站等。如果会，请列举。 [单选题] * A part les cours du français, utilisez-vous les autres documents en français ? Par exemple, des films français, des vlogs français, des sites français ...

会 oui

不会 non

17. 若会，请列举： [填空题] si oui, citez des exemples.

Annexe 2 Fiche pédagogique dans la phase d'analyse et d'observation
(carte d'étudiant perdue)

Analyser l'interaction : carte d'étudiant perdue

1/Regardez la première fois la vidéo, répondez aux questions suivantes :

1. Qui sont les deux locuteurs ?

2. Pourquoi cette interaction ?

3. Quel ton utilisé dans cette interaction ? Entourez la réponse.
 A. Ton familier B. Ton courant C. Ton soutenu

2/Regardez la deuxième et la troisième fois la vidéo, remplissez le tableau suivant :

Comment les deux locuteurs expriment la réception d'information ?

<i>Étudiante</i>			
Les expressions/les autres façons	Quand cette expression est-elle utilisée ? / Dans quelle séquence ?	A part l'expression de la réception d'information, quelle est sa fonction supplémentaire dans la séquence ?	Quels gestes qui l'accompagnent ?

--	--	--	--

Agent

Les expressions/les autres façons	Quand cette expression est-elle utilisée ? / Dans quelle séquence ?	A part l'expression de la réception d'information, quelle est sa fonction supplémentaire dans la séquence ?	Quels gestes qui l'accompagnent ?

Annexe 3 Fiche d'accompagnement pendant l'apprentissage sur corpus

Fiche d'accompagnement : apprentissage sur corpus

« quand même »

La première étape/ saisissez « quand même » dans le concordancier, parcourez et observez les résultats qui s'affichent. 将 **quand même** 输入到 concordancier 里，浏览观察结果。

Le nombre d'occurrences **quand même** 出现的数量 :

La place de « quand même » **quand même** 的位置 :

Les mots qui apparaissent souvent avec « quand même » 经常和 **quand même** 一起出现的词 :

La deuxième étape/ choisissez au hasard plusieurs occurrences (au moins 6 vidéos) à observer de près et remplissez le tableau suivant (vous pouvez le remplir en chinois) : 随机选择几个 **quand même** (至少六个视频)，仔细观察，然后填写以下表格 (可用中文填写) :

Titre de vidéo 视频的名字	Qui sont les interlocuteurs ? Pourquoi cette interaction ? 参与者是谁? 这个交流是为了?	Le ton : Soutenu/ Standard/ Familier ?	Quelle est la place de « quand même » ? Quand même 在句中的位置。	Quand utilise-t-on « quand même » ? / Dans quelle séquence apparaît « quand même » ? 什么时候使用 Quand même ? 在交流的哪一个片段中使用 Quand même ?	Quelle est la fonction de « quand même » ici dans la séquence ? Quand même 在这个交流片段中的作用是什么?	Y a-t-il des mots qui peuvent remplacer « quand même » ici ? 有什么词或者句子可以在这里替换 quand même ?

La troisième étape/ quelle est votre conclusion ? 你的结论是什么？

Annexe 4 Powerpoint pour présenter les corps et l'apprentissage sur corpus

FAIRE DE LA SOCIOLINGUISTIQUE DES CORPUS

DOCUMENT PÉDAGOGIQUE

MU XIAOMAN

QU'EST-CE QUE C'EST LES CORPUS ?

CORPUS : 语料库

- a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language. (Sinclair (1996, p. 4)
- 语料库指经科学取样和加工的大规模电子文本库，其中存放的是在语言的实际使用中真实出现过的语言材料。
- Différents types de corpus : corpus écrits et corpus oraux.
- McEney, Xiao & Tono (2006) 对语料库必须具备的特性进行了概括，认为语料库必须：1) 是机器可读的电子文本；2) 是真实发生的语言（口语或书面语）；3) 是经过严格的取样而得来的（而不是随意收集而来的）语言样本；4) 目的是为了代表一种语言或语言变体。

CORPUS ÉCRITS (EXEMPLES)

- <https://www.linguee.fr/>
- Le Monde (1998) dans Lextutor : <https://lxtutor.ca/conc/fr/>
- Des écrits scientifiques dans ScienQuest : <https://corpora.aiakide.net/scientext20/>
- Corpus de littérature : <https://www.cnrtl.fr/concordance/>

CORPUS ORAUX (EXEMPLES)

- CLAPI : <http://clapi.icar.cnrs.fr/>
- ESLO : <http://eslo.huma-num.fr/>
- Ofrom : <http://www.ll.unine.ch/>
- Fleuron <https://fleuron.atilf.fr/>

CONCORDANCIER

- Le concordancier nous permet de rechercher une occurrence dans les corpus.

Exemple : apprendre

- Nous pouvons observer les résultats : les phrases qui comprennent « apprendre » pour connaître les usages de ce mot.
 - Ça c'est ce qu'on appelle « data-driving learning ». En français, on l'appelle « l'apprentissage sur corpus » (Boulton, Tyne 2014).
- Pour les corpus oraux, nous pouvons écouter ou regarder un extrait d'une interaction ou une interaction complète. À part des usages linguistiques d'une certaine expression ou d'un certain mot, nous pouvons également observer son usage au niveau sociolinguistique.

PLATEFORME : FLEURON

- But/objectif : Français Langue Etrangère Universitaires Ressources et Outils Numériques
- Ressources multimédias
 - Sous-titre + transcription
 - Description
- Concordancier
- Sa fonctionnalité : cette plateforme peut nous permettre de travailler :
 - Grammaire/vocabulaire
 - Compréhension orale
 - **Sur des connaissances interactionnelles**
 - ...