



UFR Sciences Humaines et Sociales
Master 2 Français Langue Étrangère

**DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES EN INTERACTION
ORALE GRÂCE À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE SUR
CORPUS ORAUX AUPRÈS DE MIGRANTS ADULTES :**

**QUELLE GESTION DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES NIVEAUX ET
DES BESOINS EN FRANÇAIS LANGUE D'INTÉGRATION ?**

Mémoire de Master présenté par
Julia Kaiser
sous la direction de
Mme Virginie André, Maître de Conférences HDR en Sciences du langage

Année universitaire 2019-2020

REMERCIEMENTS

Nous tenons tout d'abord à remercier Virginie André, directrice de ce mémoire. Ses conseils et son soutien nous ont été précieux tout au long de notre démarche. Elle est par ailleurs l'enseignante qui est parvenue à susciter notre curiosité et notre intérêt pour (entre autres) la sociolinguistique des interactions verbales, les spécificités de l'oral et les exploitations didactiques de corpus oraux.

Nous remercions tous les apprenants du GRETA Lorraine-Ouest, ceux de Bar-le-Duc, ceux de Verdun, qui ont accepté de participer à nos expérimentations et de nous fournir toutes les informations dont nous avons besoin pour mener à bien notre recherche. Travailler à leurs côtés a été pour nous un enrichissement à tous points de vue, et un réel plaisir.

Nous remercions chaleureusement Géraldine Muzzolini, Conseillère en Formation Continue au GRETA Lorraine-Ouest, qui nous a permis d'effectuer ce stage au sein du dispositif OFII et nous a toujours offert les moyens d'effectuer notre recherche dans les meilleures conditions possibles. Nous remercions également infiniment Mesdames Isabelle Bresson et Béatrice Voisin, formatrices FLE du GRETA Lorraine-Ouest, pour les possibilités qu'elles nous ont offertes d'intervenir et de recueillir nos données, pour leur aide, mais également pour leurs grandes qualités humaines.

Nous remercions également tous les enseignants étant intervenus au cours de ce Master, pour le dévouement qu'ils portent à leur profession, la richesse et la variété de leurs connaissances, et souvent l'originalité avec laquelle ils les transmettent. Nous remercions également Madame Cornélia Comsa, documentaliste du CRAPEL, qui nous a à maintes reprises été d'une grande aide pour la recherche de ressources bibliographiques dans le cadre de ce mémoire et tout au long de ce Master.

Enfin, nous tenons à remercier l'ensemble de nos proches, famille et amis, dont la présence, l'aide et le soutien nous ont été extrêmement précieux tout au long de nos études. Nous leur sommes reconnaissante pour la valeur et la confiance infaillible qu'ils nous accordent, qui nous ont permis de vaincre nos doutes et de mener à bien notre formation.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	
TABLE DES MATIERES	
INTRODUCTION	1
I. CADRE THÉORIQUE DE L'ETUDE.....	2
1. Dénomination des apprenants et du champ éducatif.....	2
1.1. Qui sont les migrants ?.....	2
1.2. La place du public migrant en didactique.....	3
1.2.1. Débuts : de l'alphabétisation au FLE/FLS.....	3
1.2.2. Apparition du FLI.....	3
1.2.3. Apparition du FL2I.....	4
2. Documents authentiques.....	5
2.1. Définir les documents authentiques.....	5
2.2. Pourquoi utiliser des documents authentiques ?.....	5
2.3. Écart entre la recherche et les pratiques réelles.....	7
3. Corpus.....	8
3.1. Définition.....	8
3.2. L'exploitation de corpus en linguistique.....	8
3.3. L'exploitation de corpus en didactique.....	9
3.3.1. Origines.....	9
3.3.2. État des lieux.....	9
4. L'enseignement-apprentissage de l'interaction orale (IO).....	11
4.1. Qu'est-ce que l'IO ?.....	11
4.2. Qu'est-ce qu'apprendre à interagir à l'oral ?.....	11
5. L'enseignement-apprentissage de l'IO grâce aux corpus oraux.....	13
5.1. Pourquoi ?.....	13
5.2. Comment ?.....	14
5.3. Quelle gestion de l'hétérogénéité des niveaux et des besoins des apprenants ?.....	15
5.4. Échantillons vs. exemples.....	16
II. DESCRIPTION GENERALE DE L'ETUDE.....	17
1. Précisions sur les conditions particulières de l'étude.....	17
2. Description de la structure.....	17
3. Description du public.....	17
III. PROJET INITIAL.....	21
IV. EXPERIMENTATIONS EN PRESENTIEL : PORTAIL FL2I.....	22
1. Présentation du site.....	22
2. Présentation générale des expériences menées.....	22
3. Résultats.....	23
3.1. Avec le groupe de Bar-le-Duc.....	23
3.2. Avec le groupe de Verdun.....	25
4. Discussion.....	26

V. EXPERIMENTATIONS A DISTANCE : FLEURON ET CLAPI-FLE	28
1. Présentation des sites	28
2. Présentation générale des expériences menées	28
2.1. Déroulement pratique des séances.....	28
2.2. Objectifs et méthodologie.....	29
3. Résultats	32
3.1. Séance 1 : Demander des informations à l'oral.....	32
3.2. Séance 2 : Inviter quelqu'un à l'oral.....	44
3.3. Séance 3 : Exprimer son avis, son accord ou son désaccord à l'oral.....	49
4. Discussion	60
CONCLUSION	64
BIBLIOGRAPHIE	66
SITOGRAFIE	69
ANNEXES	70
Annexe 1 : Fiches de travail proposées aux apprenantes : Séance 1.....	70
Annexe 2 : Fiches de travail proposées aux apprenantes : Séance 2.....	76
Annexe 3 : Fiche de travail proposée aux apprenantes : Séance 3.....	78
Annexe 4 : Conventions de transcription des échanges.....	79

INTRODUCTION

Ce mémoire concerne l'exploitation didactique de corpus oraux. Son objectif est de proposer des pistes d'exploitation de corpus oraux pour l'enseignement-apprentissage de l'interaction orale (IO). De manière générale, l'enseignement-apprentissage de l'oral est délaissé en classe de langue (André, 2019a). Comme dans la plupart des autres domaines de recherche en didactique des langues, la recherche sur l'exploitation de corpus a d'abord concerné l'enseignement-apprentissage de l'écrit, notamment avec les études de Johns (1991). Aujourd'hui encore, il existe très peu de recherche sur la didactique de l'oral en lien avec les corpus, et encore moins sur l'enseignement-apprentissage de l'IO dans ce cadre.

Les expérimentations de ce mémoire sont menées au sein d'une formation en Français Langue d'Intégration (FLI), auprès d'un public de migrants adultes. Les travaux concernant le public FLI sont peu nombreux en didactique des langues (Adami, 2012a) et très peu d'expériences scientifiques sur la base de corpus, qu'elles concernent l'écrit ou l'oral, ont été menées auprès de migrants adultes. Notre terrain de recherche est l'une des formations mise en place par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII). Les expérimentations se déroulent auprès de différents groupes d'apprenants du GRETA Lorraine-Ouest.

Nous nous intéressons ici à l'hétérogénéité des niveaux de langue et des besoins des apprenants en FLI, et proposons des pistes d'exploitation de corpus oraux pour le travail de l'IO en lien avec ces aspects. Cette problématique est née du constat que le public FLI présente des spécificités, et notamment une grande hétérogénéité des groupes d'apprenants à plusieurs niveaux (Vicher *et al.*, 2011). Le public concerné par notre étude n'échappe pas à cette hétérogénéité. Or selon Boulton et Tyne (2014, p. 74), « tout travail sur corpus doit être adapté au public cible, dans toute sa complexité, et doit permettre une certaine souplesse ».

Après une présentation des éléments théoriques en lien avec le public concerné, nous reviendrons sur l'usage des documents authentiques pour l'enseignement-apprentissage des langues, que nous jugeons indispensable. Nous définirons ensuite les corpus, ensembles de documents authentiques, expliciterons les origines de leur exploitation en didactique et leurs différents usages pour l'enseignement-apprentissage des langues.

Puis, nous décrirons l'aptitude complexe qu'est l'IO et évoquerons la manière dont les corpus oraux peuvent participer au développement de compétences dans cette aptitude, en insistant particulièrement sur certaines pistes qui permettent une gestion des niveaux et des besoins des apprenants.

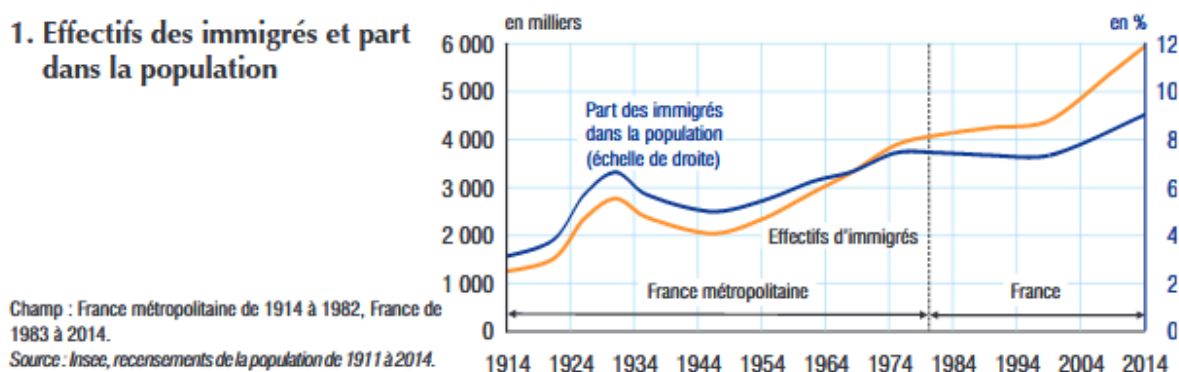
La phase expérimentale s'est déroulée en deux parties : des expérimentations en présentiel à partir d'une activité du Portail FL2I (Français Langue d'Intégration et d'Insertion) et des expérimentations à distance à partir des corpus FLEURON et CLAPI-FLE. Nous expliquerons d'abord en quoi le Portail FL2I peut permettre une adaptation aux niveaux et aux besoins des apprenants et présenterons nos expérimentations effectuées en ce sens. Puis, à partir de tous nos éléments théoriques, nous tenterons de proposer une méthodologie adaptée à l'exploitation de corpus oraux, qui soit systématiquement applicable pour le travail de l'IO et qui permette une adaptation aux divergences de niveaux et de besoins des apprenants. Nous expliquerons en quoi les corpus FLEURON et CLAPI-FLE sont des outils particulièrement adaptés à cette démarche. Enfin, nous présenterons nos expérimentations effectuées à partir de cette méthodologie.

I. CADRE THÉORIQUE DE L'ETUDE

1. Dénomination des apprenants et du champ éducatif

1.1. Qui sont les migrants ?

Les apprenants concernés par notre étude sont des migrants. Un migrant est défini par l'Organisation Internationale pour les Migrations (2019, p. 132) comme « une personne qui se déplace de son lieu de résidence habituelle à un autre, que ce soit à l'intérieur d'un même pays ou au-delà d'une frontière internationale, de manière temporaire ou permanente, et pour une variété de raisons »¹. En 2015, la population totale d'immigrés en France était selon l'INSEE de 6,17 millions. Depuis les années 1950 l'effectif d'immigrés en France ne cesse d'augmenter, comme l'indique le graphique de l'INSEE ci-dessous² :



Pour Adami, le terme « migrant » « ne correspond pas à une catégorie sociale aux contours sociologiques et culturels définis » (2009a, p. 13-14). En France, les origines géographiques, sociolinguistiques, sociales, les niveaux de scolarisation, les parcours dans le pays d'accueil et les parcours individuels de vie des migrants sont en effet très diversifiés (Adami, 2012b). Un exemple de description de cette diversité a été proposé par Bruley-Meszáros (2008). L'étude concerne une association parisienne qui propose entre autres de la formation linguistique à un public migrant. L'auteur met au jour le fait que les apprenants de cette association ont différentes nationalités, différents lieux d'habitation, différents niveaux de scolarisation, et sont insérés professionnellement ou non.

En ce qui concerne les niveaux de scolarisation des migrants dans leur pays d'origine, une idée reçue courante est que les migrants sont majoritairement faiblement scolarisés. Si en 2013, environ 60 % des migrants présents en France avaient « un niveau inférieur ou égal au brevet des collèges français ou au niveau 5 de l'Éducation Nationale. » (Adami et André, 2013, p. 138), d'autres données plus récentes amènent des nuances à ce sujet. Par exemple, les immigrés en provenance du Royaume-Uni, de Chine, de Belgique, d'Allemagne, de Roumanie, du Vietnam, de Pologne et du Sénégal sont plus souvent diplômés du supérieur que les personnes nées en France (Ichou et Goujon, 2017).

En outre, et surtout depuis le début du printemps arabe en 2010, certains migrants fuient les situations dangereuses dans lesquelles ils se trouvent dans leur pays d'origine (notamment la Syrie, l'Irak, le Yémen, l'Afghanistan). Bon nombre d'entre eux (1 million en décembre 2015) ont fui vers

¹ « An umbrella term, not defined under international law, reflecting the common lay understanding of a person who moves away from his or her place of usual residence, whether within a country or across an international border, temporarily or permanently, and for a variety of reasons. » (IOM, 2019, p. 132).

² Source du graphique : INSEE (2017). France, portrait social. Disponible à l'adresse : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3197289>

l'Europe (Buber-Ennser *et al.*, 2016). Ces réfugiés³, qui constituent cette nouvelle vague d'immigration, sont moins concernés par un niveau de scolarisation faible. En effet, la situation économique de ces personnes « joue un rôle important dans la distance qu'elles parcourent car elle détermine leur capacité à financer le voyage et notamment la rétribution de nombreux passeurs nécessaire à la traversée de multiples frontières. Or, en général, la situation économique et le niveau d'instruction sont fortement liés. » (Ichou et Goujon, 2017, p. 3)

1.2. La place du public migrant en didactique

En France, il existe peu de recherche en didactique des langues sur la formation linguistique des migrants dans la mesure où celle-ci a mis du temps à être considérée comme un champ éducatif et didactique spécifique. Cette situation est liée aux choix de politiques migratoires successives de l'État français.

1.2.1. *Débuts : de l'alphabétisation au FLE/FLS*

Pour parler de l'immigration en France jusqu'en 1975, Noiriél (2006) parle de « noria », terme illustrant les allers et venues de personnes qui ne s'installent pas durablement en France. L'immigration concerne alors surtout des jeunes hommes seuls, travailleurs immigrés venant combler le besoin de main d'œuvre en France. La formation linguistique de ce public débute dans les années 1960 de manière relativement clandestine, c'est-à-dire en dehors de toute prise en charge par l'État. Elle consiste surtout en des cours d'alphabétisation puisque les migrants sont alors majoritairement analphabètes ou très faiblement scolarisés. Ces cours sont assurés par des syndicats comme la CGT, des associations proches de ces syndicats, le Parti Communiste Français ou encore des associations chrétiennes (Adami, 2012a).

Pendant des années, l'État oscille entre une volonté d'insérer les migrants dans la société et une volonté de les inciter à repartir dans leur pays. C'est seulement à partir des années 1980 que la France décide de mettre réellement en place des moyens d'accueil des migrants. Elle fait alors le choix d'une politique d'intégration, ce qui n'est pas le cas de tous les pays : les migrants doivent s'intégrer à la société française s'ils veulent vivre en France. Pour autant, les spécificités du public migrant ne sont pas de suite prises en compte en didactique. En effet, jusqu'aux années 1990-2000, ce public est inclus dans les champs éducatifs du FLE (Français Langue Étrangère) et du FLS (Français Langue Seconde).

1.2.2. *Apparition du FLI*

En 2011 paraît le référentiel FLI (Français Langue d'Intégration) (Vicher *et al.*, 2011). Les auteurs de ce référentiel considèrent que les champs du FLE et du FLS ne permettent pas de prendre en compte les spécificités des publics migrants, qu'ils décrivent entre autres de la manière suivante :

- Les migrants se trouvent en situation d'immersion linguistique, en milieu homoglotte dans leur pays d'accueil : ils sont confrontés à la langue française en permanence dans leur vie de tous les jours. Quelle que soit la structure de formation dans laquelle ils apprennent le français, les migrants sont donc davantage confrontés à la langue en milieu naturel qu'en milieu guidé (Adami, 2009a ; 2012a).
- Ils ont pour projet de « s'installer durablement ou définitivement en France » (Vicher *et al.*, 2011).

Partant de ces spécificités, les auteurs proposent un inventaire des objectifs et des contenus spécifiques que doit prendre en compte une formation en FLI. Notamment, ils mettent l'accent sur l'objectif essentiel de la formation qui est de permettre l'intégration des apprenants :

³ En France, les migrants obtiennent le statut de réfugiés si leur demande d'asile est acceptée.

« l'apprentissage de la langue française n'est pas simplement conçu comme la maîtrise « technique » d'un code de communication mais comme le moyen et la fin d'une intégration sociale, économique et citoyenne des personnes qui ont choisi la France comme terre d'accueil » (Vicher *et al.*, 2011, p. 7).

Simultanément à cette nouvelle dénomination FLI sont créés deux dispositifs officiels visant l'intégration des migrants par la langue. Le premier est le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI)⁴, mis en place entre l'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration, opérateur de l'État) et les migrants nouvellement arrivés en France qui souhaitent y rester. Ce contrat permet aux migrants d'accéder à une formation linguistique et citoyenne en échange du respect des droits et devoirs de la République. Le second est le Diplôme Initial de Langue Française (DILF), permettant aux migrants de certifier un niveau A1.1.

En outre, le référentiel évoque aussi la question de l'hétérogénéité des groupes tant que spécificité du public FLI. Nous avons déjà mentionné que les migrants sont un public hétérogène à différents niveaux. Dans les structures de formation, les disparités des biographies sociolinguistiques (Vicher *et al.*, 2011) des apprenants se ressentent. En effet, les niveaux de scolarisation, la confrontation préalable avec le français dans son pays d'origine, le temps déjà passé en France, l'apprentissage préalable d'autres langues que le français, le travail personnel effectué en dehors des cours, etc. sont autant de facteurs qui ont une influence sur le niveau de français des apprenants dans les groupes. En FLI, les groupes d'apprenants peuvent aller de personnes analphabètes, c'est-à-dire ne sachant « ni lire ni écrire, aucune langue que ce soit, [n'ayant] jamais été scolarisé ou si peu et/ou dans des conditions pédagogiques et sociales telles qu'[elles sont] dans l'incapacité de déchiffrer le moindre message écrit hors contexte. » (Adami, 2009a, p. 26-27) à des personnes très diplômées et maîtrisant plusieurs langues à l'oral comme à l'écrit.

L'hétérogénéité des niveaux de langue des apprenants entraîne logiquement une hétérogénéité des besoins : dans un même groupe, certains seront déjà en capacité d'agir dans des situations particulières car ils auront déjà acquis des pratiques langagières employables dans ces situations, tandis que d'autres non.

Ainsi, cette hétérogénéité « est une caractéristique majeure en formation d'adultes que les intervenant(e)s doivent savoir gérer. » (Vicher *et al.*, 2011, p. 9).

1.2.3. Apparition du FL2I

En 2012, Adami et André proposent de regrouper divers apprenants au sein du champ éducatif du FL2I (Français Langue d'Intégration et d'Insertion). Ils rappellent que les champs du FLE et du FLS « ne correspondent pas à la réalité des apprenants [migrants], à la situation sociolinguistique ou à la situation d'apprentissage » (Adami et André, 2012, p. 281) pour des raisons historiques, institutionnelles, professionnelles et didactiques, et notamment justement parce qu'ils ne prennent pas en compte le fait que les migrants doivent s'intégrer à la société française.

Pour ces auteurs, différents apprenants peuvent être concernés par l'insécurité langagière. Celle-ci est considérée comme un continuum : « Il existe différents degrés d'insécurité langagière, répartis le long d'un continuum allant d'une insécurité totale (des migrants non francophones analphabètes en situation exolingue par exemple) jusqu'à des formes très variées d'insécurité partielle comme tout natif peut en connaître pendant sa vie » (Adami et André, 2012, p. 286). En d'autres termes, l'opposition natifs/non-natifs n'est pas suffisante pour rendre compte de la formation linguistique des adultes. Ces publics sont en effet tous concernés par l'insécurité langagière bien qu'à des degrés variables, et certaines de leurs situations d'insécurité langagière peuvent être similaires. Ils peuvent donc être rassemblés en un seul grand champ éducatif.

⁴ Le CAI est devenu le CIR (Contrat d'Intégration Républicaine) en 2016.

Cela n'empêche pas de prendre en compte les spécificités de chaque public, y compris du public FLI et donc de « distinguer les approches didactiques destinées spécifiquement aux migrants » (Adami et André, 2012, p. 285).

Concrètement, les formations FLI doivent nécessairement fournir aux apprenants des outils leur permettant de faire face aux situations concrètes rencontrées dans leur vie quotidienne, sociale et professionnelle. Pour cela, il est indispensable d'utiliser des documents authentiques en formation (Adami, 2009b).

2. Documents authentiques

2.1. Définir les documents authentiques

On peut diviser les documents utilisés dans le cadre l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en deux grandes catégories : les documents authentiques et les documents non-authentiques, aussi appelés documents didactiques ou documents pédagogiques. Il existe de nombreuses définitions de l'authenticité. Gilmore (2007, p. 98) en relève huit différentes dans la recherche, et conclut que « l'authenticité peut être située dans le texte lui-même, dans les participants, dans la situation sociale ou culturelle et les propos de l'acte communicatif, ou dans une combinaison de tout cela »⁵.

En France, la recherche en didactique des langues sur les documents authentiques commence dans les années 1970. On définit alors les documents non-didactiques comme « tout document en langue étrangère dont la finalité n'est pas l'enseignement de cette langue » (Duda *et al.*, 1972, p. 2). Ces documents peuvent être aussi bien écrits que sonores selon Pieron (1978). Ces définitions sont reprises plus tard par Holec, qui considère le document authentique comme « tout document non-construit à des fins d'enseignement / apprentissage de la langue » (Holec, 1990, p. 67).

Des débats ont lieu quant à la potentielle authenticité totale ou non des documents. Pour Abe *et al.* (1979, p. 4), « [...] le document authentique est une sorte de photographie d'un discours donné à un moment donné dans un endroit donné ». Ainsi, une fois privés de leurs contextes d'énonciation, les documents sont-ils toujours authentiques ? C'est le problème régulièrement soulevé par certains chercheurs (notamment Chambers, 2009 ; Adami, 2009b). Pour Adami, « Puisqu'ils sont produits dans des situations de communication par essence contextualisées dans le temps, dans l'espace et surtout dans une relation d'interlocution déterminée, les documents ne sont plus authentiques dès lors qu'ils en sont extraits » (Adami, 2009b, p. 166). Dans le même ordre d'idées, le fait même d'employer le mot « document » remet en cause leur authenticité : « Ils ne deviennent des documents que parce qu'ils sont extraits et abstraits de la réalité dont ils procèdent » (Adami, 2009b, p. 166).

2.2. Pourquoi utiliser des documents authentiques ?

Dans ce mémoire, nous faisons le choix de considérer l'usage des documents authentiques en didactique comme pertinent et indispensable. D'abord, une possible réponse aux réflexions de Chambers (2009) et Adami (2009b) ci-dessus est la prise en compte de la distinction entre texte et discours, proposée par Widdowson (1979 ; 2003, cité par Braun, 2008). Le texte est isolé de sa situation de communication tandis que le discours se produit dans des situations de communication concrètes. Pour Widdowson, « Les personnes rendent un texte réel en le réalisant en tant que discours, c'est-à-dire en le reliant à des contextes spécifiques et à des valeurs et attributs culturels

⁵ « authenticity can be situated in either the text itself, in the participants, in the social or cultural situation and purposes of the communicative act, or some combination of these » (Gilmore, 2007, p. 98)

communs. Et cette réalité ne voyage pas avec le texte »⁶. Mauranen (2004, p. 93) va également dans ce sens en affirmant : « l'authenticité n'est pas une caractéristique objective des textes, mais une caractéristique que les usagers apportent aux textes, de par leur capacité et leur volonté à les recontextualiser »⁷. Cette vision impliquerait donc que ce soit les apprenants qui rendent les documents authentiques en les recontextualisant, en les authentifiant eux-mêmes.

Ensuite, l'usage de tels documents pour l'enseignement-apprentissage des langues se justifie par le fait que les documents non-authentiques ne reflètent pas la réalité de la langue. Les dialogues de méthodes sont un bon exemple de documents non-authentiques. Selon Carton, ils sont « élaborés dans une langue qui n'est ni vraiment de l'écrit, ni vraiment de l'oral, et [...] comportent des simplifications, voire des invraisemblances discursives. » (Carton, 1995, p. 68). Giroud et Surcouf (2016) ont réalisé une étude sur des enregistrements audio-visuels de dix manuels de FLE pour débutants, se revendiquant tous de l'approche communicative ou de la perspective actionnelle et revendiquant souvent l'authenticité ou l'aspect réel des documents qu'ils proposent. Leur confrontation avec des phénomènes de l'oral révélés par les études sur corpus oraux montre que « l'oral proposé aux apprenants dans ces manuels s'avère peu représentatif du français parlé par les natifs. » (Giroud et Surcouf, 2016, p. 1).

Holec a beaucoup contribué au développement des arguments en faveur de l'usage de documents authentiques, notamment en affirmant que « l'acquisition de savoirs langagiers implique que l'apprenant soit mis en contact avec des discours en langue étrangère » (Holec, 1990, p. 67). Le schéma suivant illustre le point de vue de Holec sur l'utilité des documents authentiques pour l'acquisition :

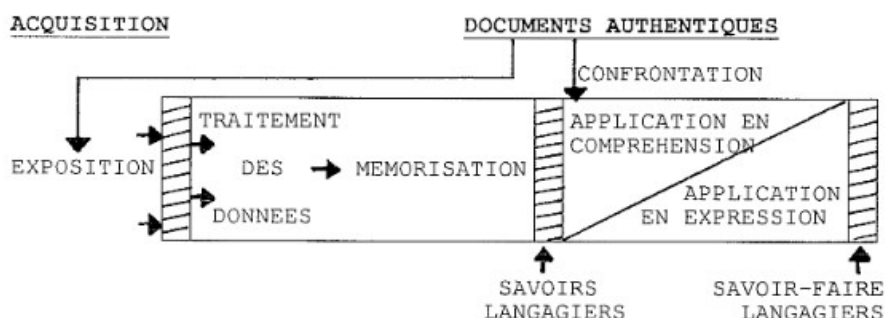


Fig 1: Schéma sur l'utilité des documents authentiques pour l'acquisition de Holec (1990, p. 69)

Ainsi, l'apprenant peut construire des hypothèses sur la langue qu'il peut ensuite vérifier avec des données réelles. Suite à la mémorisation des savoirs langagiers ainsi acquis et à leur mise en application concrète, les savoirs langagiers peuvent devenir des savoir-faire langagiers. Ainsi, les documents authentiques offrent à l'apprenant « les moyens d'acquérir les savoirs dont il aura besoin pour fonctionner langagièrement en situation « réelle » » (Holec, 1990, p. 68). Si le discours auquel l'apprenant est confronté n'est pas authentique, il ne sera pas préparé convenablement aux situations réelles de communication.

Pour conclure, nous défendons l'idée que pour apprendre une langue, les apprenants doivent être confrontés à la langue réelle en formation. Comme certains auteurs (Abe *et al.*, 1979 ; André, 2018), nous considérons que les documents authentiques permettent ce contact avec l'utilisation réelle de la

⁶ « People make a text real by realizing it as a discourse, that is to say by relating it to specific contexts and communal cultural values and attributes. And this reality does not travel with the text. » (Widdowson, 2003, cité par Braun, 2008).

⁷ « authenticity is not an objective characteristic of texts, but one which users bring to texts, by their ability and willingness to re-contextualise them » (Mauranen, 2004, p. 93)

langue. Nous retenons donc les définitions de Abe *et al.* (1979, p. 2), pour qui le document authentique est un « énoncé produit dans une situation réelle de communication » et de Morrow (1977, cité par Giroud et Surcouf, 2016), qui le définit comme « Un morceau de langue réelle, produit par un locuteur ou un scripteur réel pour une audience réelle et désigné pour transmettre un message réel d'un certain type »⁸.

Quel que soit le public concerné, les documents authentiques seront toujours plus bénéfiques pour l'apprentissage que des documents qui ne correspondent pas à la réalité à laquelle les apprenants sont ou seront réellement confrontés, dans leur vie quotidienne, sociale et professionnelle. L'usage de ces documents constitue encore plus une nécessité dans le cadre des formations FLI puisque les migrants sont en situation totale d'immersion en France. Ils sont donc confrontés en permanence à des documents authentiques en dehors de la salle de cours. Adami va ainsi jusqu'à considérer les documents authentiques dans ce cadre non comme un moyen d'apprentissage mais comme « un objectif en soi » (Adami, 2009b, p. 164).

2.3. Écart entre la recherche et les pratiques réelles

Comme nous venons de le mentionner, en France l'usage des documents authentiques est prôné depuis les années 1970 par la recherche. Toutefois, cette démarche n'est pas toujours appliquée en classe de langue (André, 2020). Les raisons à cela sont diverses :

- Les documents authentiques sont difficiles d'accès pour les enseignants (André, 2020), particulièrement les documents authentiques oraux et vidéos (André, 2016) ;
- Les enseignants ont souvent une approche biaisée de ces documents, pensant qu'ils peuvent être trop « difficiles » pour les apprenants, surtout pour les débutants. Holec (1990) lève ce doute en expliquant qu'un document n'est ni facile ni difficile en soi, mais que c'est l'exploitation qui en est faite, les tâches demandées aux apprenants, les consignes qui doivent varier en fonction du niveau des apprenants. Cette vision du document authentique trop difficile est aussi renforcée par une erreur courante consistant à penser que l'on doit toujours aller dans le détail d'un document, notamment en compréhension : comprendre est trop souvent assimilé à tout comprendre (chaque phrase, chaque mot). Or, même en L1, on ne réalise jamais une telle performance ;
- Les enseignants pourraient éprouver une réticence à cette nouvelle approche compte tenu du fait que de nombreux changements ont régulièrement lieu en didactique (Gilmore, 2007) ;
- Les éditeurs pourraient être un obstacle possible à l'apparition de documents authentiques dans les manuels, pour cause de risques économiques dus à la publication de manuels innovants (Gilmore, 2007) ;
- Le manque de communication entre chercheurs et enseignants dans le domaine de la didactique pourrait aussi être un facteur de ce retard sur le terrain (Gilmore, 2007).

Pour résumer, l'usage de documents authentiques en formation est fondamental, surtout en FLI. Mais il n'est pas toujours appliqué dans la réalité matérielle du terrain pour toutes ces raisons.

Comme nous allons le voir, les corpus font partie d'une technologie exploitable en didactique, dont l'exploitation se situe dans la continuité de l'usage de documents authentiques.

⁸ « An authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort ». (Morrow, 1977, cité par Giroud et Surcouf, 2016).

3. Corpus

3.1. Définition

Les corpus sont définis par McEnery *et al.*, comme « une collection informatisée de textes authentiques (y compris de transcriptions de langue parlée) échantillonnée pour être représentative d'un genre particulier ou de variations langagières » (McEnery *et al.*, 2006, cités par Debaisieux, 2009, p. 42), ou encore par Sinclair (1996) ou Blanche-Benveniste (2000) comme « une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques et extralinguistiques explicites pour servir d'échantillon d'emplois déterminés d'une langue » (André, 2018, p. 73-74).

En d'autres termes, un corpus est un regroupement de textes écrits ou oraux authentiques, d'échantillons de langue rassemblés selon un critère spécifique. Par exemple, le corpus Scoledit rassemble des copies d'élèves de langues maternelles (<http://www.scoledit.org/scoledit/>), le British National Corpus (BNC) rassemble des textes en anglais britannique essentiellement écrits (<http://bncweb.lancs.ac.uk/bncwebSignup/user/login.php>), le corpus TCOF (Traitement de Corpus Oraux en Français) est un corpus oral de français parlé (<https://www.cnrtl.fr/corpus/tcof/>).

3.2. L'exploitation de corpus en linguistique

Les corpus ont d'abord été constitués et exploités par des linguistes. La possibilité nouvelle d'observer une grande quantité de données réelles en langue donne en effet lieu à l'apparition du domaine d'étude de la linguistique de corpus, dès la première moitié du XX^{ème} siècle (Xu et Zhang, 2016 ; Sinclair, 2004). On peut ainsi mener des études sur la langue réelle et non plus sur des exemples inventés.

Pour faciliter ce travail des chercheurs sur les données, les corpus peuvent être outillés notamment par des concordanciers. Un concordancier est un outil de recherche d'occurrences d'une chaîne de caractères sur corpus. Souvent, les résultats de la recherche sur concordancier apparaissent sous forme de « KWIC » (KeyWord In Context). Les mots-clefs recherchés occupent chacun une ligne et apparaissent les uns sous les autres, au centre de la page, encadrés à droite et à gauche par un certain nombre de mots. Ces mots, dont le nombre est parfois réglable sur le concordancier, peuvent être appelés le cotexte droit et gauche de la chaîne de caractères recherchée.

A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
A: dans	lequel	vous trouverez de façon
E2: donc je peux choisir et n'importe	lequel	
A: pour ce que vous pouvez trouver dans le quartier dans	lequel	vous êtes
A: alors	lequel	E: euh
E: je comprends pas	lequel	des deux je dois
A: c'est	lequel	donnez-moi le nom de l'enseignement E: euh ah d'accord aventure des signes

Fig 2: Exemple de recherche : « lequel » sur le concordancier du corpus FLEURON (<https://fleuron.atilf.fr>)

3.3. L'exploitation de corpus en didactique

3.3.1. *Origines*

Rapidement, le domaine d'étude de la linguistique de corpus suscite l'intérêt des didacticiens. Selon Tyne (2009), l'origine de l'utilisation de corpus dans l'apprentissage des langues débute dans les années 1990 avec le « paradigme « TaLC » (Teaching and Learning Corpora) ». En effet, « Le processus de « découverte de faits sur la langue » a été rapidement reconnu comme hautement pertinent pour l'apprentissage de la langue »⁹ (Breyer, 2011, p. 1).

L'idée est que l'apprenant de L2 peut agir pareil à un linguiste face aux données. A l'origine, cette approche a notamment été développée par Johns (1991), qui l'a nommée le « data-driven learning » (DDL)¹⁰. Johns, en proposant à ses apprenants d'analyser des lignes de concordances, défend l'idée que « L'apprenant de langue est aussi, fondamentalement, un chercheur dont l'apprentissage a besoin d'être guidé par un accès à des données linguistiques – d'où le terme « data-driven learning » (DDL) »¹¹ (Johns, 1991, p. 2). Les trois étapes du DDL selon Johns sont l'observation (ou identification), la classification et enfin la généralisation.

Dans ce cadre, l'enseignant n'est plus considéré comme l'unique détenteur du savoir mais « doit apprendre à devenir un directeur et coordinateur de la recherche initiée par l'apprenant » (Johns, 1991, p. 3)¹². L'apprenant occupe ainsi une plus grande responsabilité dans son apprentissage, et le nouveau rôle de l'enseignant est de faciliter le travail de recherche de l'apprenant : « l'enseignant agit comme un expert en apprentissage plutôt que comme un expert en langue »¹³ (Bernardini, 2004, p. 28).

Une autre manière de procéder pour l'apprenant peut être de faire des hypothèses puis de les vérifier grâce aux données des corpus en observant les régularités de la langue, avant d'intégrer les résultats obtenus à leur modèle général (Boulton et Tyne, 2014). L'apprenant peut donc procéder à diverses analyses sur un concordancier : les régularités de la langue (Debaisieux, 2009) comme les collocations récurrentes, la fréquence d'utilisation d'un mot, les contextes d'utilisation d'un mot (André, 2016).

3.3.2. *État des lieux*

Selon André (2019a), les corpus exploitables en didactique sont de différentes natures :

- Les « corpus de linguistes », évoqués ci-dessus, sont exploitables en termes de DDL. Grâce à ces données et à un concordancier, les apprenants peuvent vérifier leurs hypothèses sur la langue ;
- Les « sous-corpus de linguistes », composés d'une sélection d'interactions dans un corpus de linguistes selon des critères linguistiques et pragmatiques correspondant à un objectif

⁹ « At an early stage of the development of corpus linguistics, a strong and continuing bond to language learning and teaching was formed. The process of 'discovering facts about language' was quickly recognised as highly relevant for language learning. » (Breyer, 2011, p. 1)

¹⁰ « DDL » est traduit en français par Apprentissage Sur Corpus ou ASC (Boulton et Tyne, 2014) ou par « apprentissage conduit par les données » (André, 2020). On trouve aussi l'expression « classroom concordancing » dans la recherche anglophone.

¹¹ « the language-learner is also, essentially, a research worker whose learning needs to be driven by access to linguistic data - hence the term "data-driven learning" (DDL) to describe the approach. » (Johns, 1991, p. 2)

¹² « The second main effect of DDL is on the role of the teacher, who has to learn to become a director and coordinator of student-initiated research. » (Johns, 1991, p.3)

¹³ « The teacher acts as a learning expert rather than a language expert. » (Bernardini, 2004, p. 28)

d'apprentissage ;

- Les « corpus par domaine », comme par exemple le corpus FLEURON (<https://fleuron.atilf.fr>) pour le FOU (Français sur Objectif Universitaire) qui propose des ressources multimédias destinées aux étudiants qui souhaitent faire un séjour universitaire en France (André, 2016) ;
- Les « corpus par public », comme ceux que l'on peut trouver sur portail FL2I (<https://fli.atilf.fr/>). On ne peut négliger ce corpus dans le cadre de notre recherche. Adami et André (2013) présentent ce site comme un corpus de documents authentiques adapté aux besoins du public migrant. Il s'agit de documents authentiques oraux et écrits, en lien avec des situations bien spécifiques. Des exploitations didactiques de ces documents sont proposées sous forme de séquences d'activités aussi bien en compréhension écrite et orale qu'en production / interaction écrite et orale. Un des objectifs du portail FL2I est « d'offrir un outil souple et adapté au public hétérogène des migrants » (Adami et André, 2013, p. 154).
- Les « corpus spécifiques par objectif » : « Le terme corpus est également utilisé pour désigner un nombre restreint de documents permettant de travailler un point particulier de la langue » (André, 2019a, p. 217).

Beaucoup d'articles à propos de l'exploitation de corpus à des fins didactiques sont parus à partir des années 1990 (Boulton, 2007; Boulton et Tyne, 2014), mais il existe aujourd'hui encore un écart entre la recherche et l'application sur le terrain dans les pratiques enseignantes (Breyer, 2011).

Pour résumer brièvement l'état de la recherche sur corpus de manière générale à ce jour, on pourrait affirmer que :

- Les corpus écrits sont plus nombreux que les corpus oraux, notamment en France. Selon Boulton et Tyne (2014), les corpus oraux ne sont pas nombreux et constituent une faible proportion des corpus. De plus ils rassemblent souvent des émissions de radio ou de télévision et non des situations sociales « ordinaires ». Or comme l'indique Adami (2009b, p. 167) « les oraux d'origine médiatique sont produits dans des situations de communication formelle qui limitent voire annulent toute spontanéité. Les oraux d'origine médiatique ne peuvent prétendre représenter l'oral spontané des interactions interindividuelles ordinaires. » ;
- Les exploitations didactiques de corpus écrits sont plus nombreuses que les exploitations didactiques de corpus oraux. Comme l'indique Mauranen (2004, p. 89) : « comme c'est le cas dans beaucoup d'autres expériences d'enseignement en linguistique et en langue, les premiers pas ont été fait quasiment exclusivement dans le domaine de l'écrit »¹⁴. Les premières expériences de Johns ont en effet eu lieu uniquement sur l'écrit, et Boulton et Tyne (2014) ont recensé 116 études sur corpus et indiquent que l' « usage le plus fréquent de corpus en tant que ressource concerne l'expression écrite » (Boulton et Tyne, 2014, p. 179) ;
- Même si de nombreuses expériences sur corpus existent en didactique, il n'existe pas de méthodologie arrêtée sur leur usage, ni de certitude sur leurs bénéfices concrets pour l'acquisition dans n'importe quelle situation didactique. Comme l'indiquent Boulton et Tyne (2014, p. 191) : « En fin de compte, quels que soient les arguments, quels que soient les résultats des recherches, on ne peut pas connaître d'avance la réussite de l'ASC dans un nouveau contexte avec de nouveaux apprenants. On ne peut que l'essayer. »

¹⁴ « as it is familiar from many other linguistic and language teaching enterprises, the first steps have been taken almost exclusively in the written domain. » (Mauranen, 2004, p. 89)

Par ailleurs, Chambers (2009), dans le même ordre d'idées qu'au sein des débats sur la potentielle authenticité absolue ou non des documents, évoque le problème des exemples isolés de leurs contextes par le concordancier qui ne peuvent donc pas être totalement authentiques. Nous reviendrons plus loin sur les pistes qui permettent de remédier à ce problème.

4. L'enseignement-apprentissage de l'interaction orale (IO)

4.1. Qu'est-ce que l'IO ?

Il existe plusieurs définitions de l'IO. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), se fonde sur divers apports théoriques pour décrire l'interaction (orale et écrite) ainsi :

« Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18).

Dans la même perspective, l'interaction orale est décrite plus loin de la manière suivante :

« L'interaction orale se différencie de plusieurs manières de la simple juxtaposition des activités de parole et d'écoute.

- Les processus réceptif et productif se chevauchent. Pendant qu'il traite l'énoncé encore inachevé du locuteur, l'interlocuteur planifie sa réponse sur la base d'hypothèses quant à la nature de cet énoncé, de son sens et de son interprétation.
- Le discours est cumulatif. Au fur et à mesure que l'interaction progresse, les participants convergent dans la lecture de la situation, élaborent des attentes et se concentrent sur les points pertinents. Ces opérations se reflètent dans la forme des énoncés produits. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 75)

L'IO est donc une aptitude complexe : c'est une combinaison des aptitudes de compréhension et de production orale, mais elle repose également sur l'élaboration d'hypothèses, l'anticipation des messages suivants, la planification de réponses et la co-construction du discours. Ce dernier point rejoint la vision des linguistes interactionnistes pour qui dans une interaction, plusieurs participants ou interactants construisent les énoncés collectivement et s'influencent mutuellement (Kerbrat-Orecchioni, 1998).

4.2. Qu'est-ce qu'apprendre à interagir à l'oral ?

Selon André, savoir interagir de façon appropriée consiste à maîtriser les pratiques langagières « qui permettent d'accomplir des activités langagières dans des situations de communication particulières » (André, 2018, p. 74). Le CECRL de 2001 et sa version actualisée de 2008 proposent des descripteurs allant des niveaux A1 à C2 pour toutes les aptitudes et dans différents contextes. Il indique ce que doivent maîtriser les apprenants de chaque niveau dans différentes situations, y compris en IO. Par exemple, pour le niveau A2 et dans la catégorie « Discussion informelle (entre amis) » on trouve des descripteurs comme « Peut discuter du programme de la soirée ou du week-end », « Peut exprimer son accord et son désaccord à autrui », etc. Ces descripteurs équivalent à des activités langagières que les apprenants doivent savoir accomplir. Cependant, le CECRL n'indique pas de méthodologie particulière à adopter pour l'enseignement-apprentissage de ces activités langagières en classe de langue.

Dans la perspective actionnelle défendue par le CECRL, la langue est considérée comme un outil permettant d'agir avec autrui, et non comme un code abstrait, déconnecté de la réalité. Il s'agit d'une approche sociolinguistique qui se situe dans la continuité de celle de Hymes (1972 ; 1984). Ce dernier a en effet défendu la prise en compte de l'influence de facteurs socioculturels dans la linguistique, en considérant la langue comme située dans un contexte et non comme une abstraction idéaliste composée uniquement de règles de grammaire. De même qu'un enfant acquiert dans sa L1 une compétence grammaticale, il acquiert une compétence d'usage ou compétence de communication : « dans la matrice de développement où est acquise la connaissance des phrases d'une langue, les enfants acquièrent également la connaissance d'un ensemble de façons dont ces phrases sont utilisées » (Hymes, 1984, p. 77). Il existe différents styles de parole, qui varient en fonction de différents paramètres de la situation de communication. Ces paramètres sont descriptibles notamment grâce au modèle S-P-E-A-K-I-N-G (Hymes, 1972).

Le CECRL met l'accent sur l'importance de l'enseignement-apprentissage de l'IO : « On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18). Malgré cela, en classe de langue, l'oral est de manière générale moins travaillé que l'écrit. Selon André (2019a, p. 210), « La didactique de l'oral est un objet complexe souvent délaissé : l'enseignement et l'apprentissage de l'oral passent fréquemment après ceux de l'écrit, quelle que soit la langue enseignée ou apprise et le FLE ne fait pas exception. »

Même lorsque l'oral est pris en compte en classe de langue, son enseignement-apprentissage est trop souvent calqué sur la norme écrite, généralement valorisée par rapport à la langue parlée, elle-même trop souvent considérée comme « lieu de déviance » (Debaisieux, 2009, p. 43). Pour illustrer les conséquences de telles pratiques didactiques, on peut notamment citer une étude de Delahaie et Flament-Boistrancourt (2013), qui ont analysé des pratiques orales en français d'apprenants de FLE en les comparant à des productions de natifs, et ont remarqué que « le non-natif produit le plus souvent un oral qui déploie une syntaxe caractéristique de l'écrit, ce que Blanche-Benveniste (1997 : 9) appelle « la langue du dimanche » » (Delahaie et Flament-Boistrancourt, 2013, p. 80). En d'autres termes, l'enseignement-apprentissage de l'IO a une importance capitale dans le cadre de la perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001 ; 2008), mais elle est peu pratiquée en classe de langue et lorsqu'elle l'est, elle est trop souvent calquée sur la norme écrite.

Or, malgré les représentations négatives qui circulent à son sujet, l'oral n'est pas d'une langue déviante mais tout simplement un code différent du code écrit (Kerbrat-Orecchioni, 1998). L'observation de transcriptions de données orales suffit à constater cette différence entre l'oral et l'écrit. De même, la recherche en analyse des interactions a permis de mettre au jour différents phénomènes spécifiques à l'oral. Zorzi (2001, p. 85) affirme que la recherche sur la description du langage parlé peut être considérée comme utile pour l'enseignement-apprentissage de l'oral car une meilleure compréhension du fonctionnement du langage parlé peut aider à développer les compétences de compréhension et de production des apprenants. Pour Debaisieux (2009, p. 43), « ces données apportent un éclairage nouveau sur certaines caractéristiques du discours oral que la didactique ne peut ignorer ».

C'est pourquoi en premier lieu, si l'écrit doit être travaillé à partir de documents écrits, l'oral doit de la même manière être étudié grâce à des documents oraux, pour permettre une confrontation de l'apprenant à la langue orale réelle. De plus, les activités d'IO mises en place en classe de langue doivent être en adéquation avec les besoins communicatifs des apprenants. Par exemple, dans une situation de communication de type interaction dans un restaurant entre un client et un serveur, il n'est pas pertinent pour l'apprenant d'apprendre à produire le discours du serveur s'il n'est jamais amené à avoir ce rôle dans la vie réelle : il devra donc apprendre à comprendre le discours du serveur et à produire celui du client (Carton, 1995).

Ainsi, la didactique de l'oral ne peut se réduire à considérer l'oral et l'écrit comme des codes équivalents, ni à considérer l'enseignement-apprentissage de la grammaire traditionnelle à partir de documents écrits comme suffisant pour apprendre à interagir. Elle doit avoir lieu à partir de la langue réelle et correspondre aux rôles sociaux qu'auront les apprenants dans les situations de communication réelles.

Nous allons le voir, les corpus oraux sont un outil utilisable et adaptable à l'enseignement-apprentissage de l'IO puisqu'ils permettent un accès à la langue orale réelle ainsi qu'à ses variations selon des critères sociolinguistiques.

5. L'enseignement-apprentissage de l'IO grâce aux corpus oraux

5.1. Pourquoi ?

Pour l'enseignement-apprentissage de l'IO, les corpus oraux et concordanciers « permettent une alternative à l'utilisation des manuels de langue » (André, 2018, p. 80). En exploitant les données de corpus, les apprenants peuvent « observer et [...] s'approprier des comportements interactionnels rarement décrits dans des manuels de FLE. » (André, 2016, p. 76). La valeur ajoutée du recours aux corpus oraux pour l'enseignement-apprentissage de l'IO par rapport aux manuels de langues et même aux documents authentiques isolés repose sur plusieurs points.

- Ils permettent de figer le discours réel, ce qui facilite son observation. Ils offrent ainsi un accès direct aux caractéristiques du discours réel (Mauranen, 2004) ;
- Ils permettent d'observer ce qui est courant dans la langue (Mauranen, 2004) ;
- Ils permettent à l'apprenant de découvrir le fonctionnement de certains éléments langagiers : l'apprenant peut faire « des recherches sur le fonctionnement de certains phénomènes langagiers, en cotexte et en contexte » (André, 2020, p.75) ;
- Ils permettent une confrontation de l'apprenant à la variation : « la diversité des productions va à l'encontre d'un modèle unique et permet aux apprenants de constater à quel point les productions effectives sont diversifiées par rapport au modèle singulièrement appauvri des méthodes de langue ou des présentations grammaticales traditionnelles » (Debaisieux, 2009, p. 50). L'apprenant peut ainsi prendre conscience de la diversité des genres de l'oral ;
- Ils offrent un accès aux sens les plus fréquents d'un mot, qui ne correspond pas forcément à celui du dictionnaire ou de notre première intuition (Debaisieux, 2009) ;
- Ils permettent la construction par l'apprenant d'une « grammaire de l'oral » (Debaisieux, 2009, p. 50), qui pourra se rapprocher de celle de la L1 de l'apprenant, davantage que la grammaire proposée dans les manuels ;
- Les corpus sont selon Aston (2001, p. 14) particulièrement pertinents pour le travail de « l'attestedness » car ils permettent d'observer les tendances d'un item en particulier à être récurrent dans des contextes particuliers. L'attestedness est l'une des composantes de la compétence de communication selon Hymes (1972), avec la grammaticalité linguistique, la faisabilité psychologique et l'appropriation sociologique. Elle consiste à savoir s'il est approprié d'employer un mot dans la situation présente ou non¹⁵. Certains corpus permettent

¹⁵ Par ailleurs, les corpus ont parfois été évoqués comme permettant potentiellement de développer l'autonomie de l'apprenant (Aston, 2001 ; Breyer, 2011 ; Ciekanski, 2014 ; Houin et Tyne, 2011). Mais le champ de recherche de l'autoformation en langue est très spécifique et ce mémoire ne s'y inscrit pas.

de faire des observations sur différentes situations, donc de constater les différences d'usages d'une situation à l'autre. Pour André (2019b, p. 155) : « la répétition de l'observation des situations de communication, c'est-à-dire l'observation des données en corpus, amène l'apprenant à prendre conscience des phénomènes interactionnels, de leur forme et de leur fonction, et à acquérir des compétences socio-interactionnelles ». En d'autres termes, l'apprenant peut faire lui-même de la sociolinguistique de corpus (André, 2018), en observant les variations de la langue en contexte.

Pour observer les variations de la langue orale selon des critères sociolinguistiques, l'apprenant doit pouvoir « authentifier » les données de corpus par lui-même. L'annotation des corpus peut permettre cette authentification des pratiques langagières observées. André (2020) divise les données de corpus en deux catégories : les données primaires, qui sont les enregistrements ou les vidéos, et les données secondaires, qui sont la transcription des données primaires et les métadonnées (description des données primaires). Ces métadonnées peuvent permettre à l'apprenant de prendre en compte les contextes d'apparition d'un mot en fonction de différents paramètres de la situation de communication. C'est le cas par exemple du corpus FLEURON, dont « Les ressources vidéo [...] sont décrites par un résumé d'un point de vue sociolinguistique, reprenant les éléments du modèle S-P-E-A-K-I-N-G (Hymes 1972) afin que les apprenants puissent faire le lien entre les pratiques langagières repérées et les éléments contextuels, en comparant différentes interactions. » (André et Ciekanski, 2018, p. 4).

En prenant en compte ces données secondaires, l'apprenant peut « authentifier » le texte par lui-même en le remplaçant dans son contexte d'énonciation (Braun, 2008). La langue étudiée se rapproche alors davantage du discours que du texte selon la différenciation de Widdowson (1979 ; 2003, cité par Braun, 2008).

Enfin, en ce qui concerne spécifiquement le public FLI Adami (2009b, p. 167) considère que les corpus oraux représentent une ressource pertinente : « Dans le domaine de la formation des adultes migrants, la possibilité de travailler sur de l'oral spontané est une véritable opportunité parce que c'est bien là que se situent les besoins des apprenants qui y sont confrontés en permanence. Moins l'oral sur lequel ils vont travailler en situation d'apprentissage guidé est proche de la réalité interactionnelle qu'ils vivent tous les jours, et moins ils risquent de comprendre et de s'investir dans une formation qui ne leur apporte pas ce dont ils ont un besoin urgent : comprendre et se faire comprendre le mieux et le plus vite possible dans les interactions du quotidien pour s'insérer et s'intégrer. »

5.2. Comment ?

Si peu d'expériences ont été menées en didactique sur les corpus oraux, encore moins ont eu lieu sur leur exploitation à des fins d'enseignement-apprentissage de l'IO. En ce qui concerne l'exploitation didactique de corpus oraux, on trouve notamment des études sur l'enseignement-apprentissage de la compréhension orale (Boulon, 2009 ; mémoires de master de Janot, 2017 et Varinot, 2017) ou de compétences culturelles (Xu et Zhang, 2016).

Pour l'enseignement-apprentissage de l'IO, les études utilisent différentes méthodologies : proposition aux apprenants d'une liste d'éléments langagiers tels que des marqueurs de l'oral à rechercher sur concordancier, pour permettre une observation et progressivement une recherche indépendante sur corpus par l'apprenant (André et Ciekanski, 2014 ; Zorzi, 2001), constitution de corpus par et pour l'apprenant pour le travail de la compétence sociolinguistique (Tyne, 2009), ou encore expérimentation sur le travail en autonomie face aux données de corpus (Houin et Tyne, 2011)¹⁶.

¹⁶ Toutes ces recherches ont été effectuées auprès d'étudiants.

Boulton et Tyne (2014) décrivent deux approches distinctes de l'Apprentissage Sur Corpus (ASC) de manière générale :

- L'approche indirecte, c'est-à-dire sans contact direct entre l'apprenant et le concordancier, mais en passant par des exercices conçus pour l'apprenant par l'enseignant à partir de données de corpus ;
- L'approche directe, c'est-à-dire que l'apprenant est directement confronté au corpus et éventuellement au concordancier.

Par ailleurs, selon André (2018), les corpus oraux peuvent être utilisés de deux manières pour l'enseignement-apprentissage de l'IO :

- Faire de l'analyse des interactions verbales avec les apprenants : avec l'aide de l'enseignant, l'apprenant procède à l'analyse d'une ressource transcrite, tour de parole par tour de parole. Les apprenants peuvent observer et analyser le fonctionnement des interactions, repérer des caractéristiques spécifiques de l'oral grâce aux données de corpus ;
- Outiller le corpus avec un concordancier : l'apprenant peut alors procéder à la recherche d'un élément langagier en particulier qui lui pose question puis à l'analyse de chaque ligne de concordance pour comprendre son fonctionnement.

Ces deux méthodes peuvent être combinées : il est en effet possible de passer par des recherches dans le concordancier pour étudier un mot qui pose problème à l'apprenant dans l'interaction. Elles ont été testées concrètement par André (2019b ; 2020) auprès de migrants adultes et d'étudiants étrangers, sous formes d'activités collectives ou individuelles. Quelques réflexions positives sur la réception des apprenants au travail sur corpus ont ainsi pu être dégagées :

- Les apprenants sont parfois amenés à se décomplexer. En effet, les énoncés des corpus ne sont pas normatifs comme ceux des dialogues artificiels des manuels, ce qui permet de relativiser la qualité de ses propres productions (André, 2020) ;
- Ils sont souvent réceptifs aux nouvelles technologies que sont les corpus et concordanciers (André, 2020) ;
- Ils considèrent parfois comme bénéfique l'aspect « réel » de la langue à laquelle ils sont confrontés grâce aux corpus (André, 2019b).

Ainsi, comme pour les autres exploitations de corpus, il n'existe pas de méthodologie arrêtée sur l'usage des corpus oraux pour l'enseignement-apprentissage de l'IO, ni de certitude absolue sur leurs bénéfices concrets pour l'acquisition de cette aptitude. D'autres expériences doivent être menées, et c'est justement dans cette perspective que s'inscrit ce mémoire.

5.3. Quelle gestion de l'hétérogénéité des niveaux et des besoins des apprenants ?

Selon André (2018), tous les apprenants peuvent observer des données de corpus à des fins d'apprentissage. Mais s'ils sont amenés à choisir ce qu'ils veulent rechercher dans un concordancier, les apprenants recherchent des pratiques langagières différentes selon leur niveau : « Les apprenants de FLE les plus avancés recherchent prioritairement des petits mots de l'oral ou des connecteurs, mais les moins avancés recherchent des pratiques interactionnelles ayant des valeurs pragmatiques qu'ils ne maîtrisent pas. » (André, 2019b, p. 205). Dans les expériences menées par André, on observe effectivement que lors d'une activité collective d'analyse de l'interaction, les phénomènes relevés par les apprenants varient de la sorte en fonction de leur niveau.

Que ce soit dans le cadre de l'analyse d'une interaction verbale ou de l'utilisation d'un

concordancier, le degré d'accompagnement de l'enseignant sera lui aussi amené à varier en fonction du niveau de l'apprenant.

En ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité des niveaux, Abe *et al.* (1979) défendaient déjà l'idée que « la richesse et la diversité des documents authentiques permettent une adéquation aux besoins des apprenants ». Il en va de même pour les corpus, qui sont même parfois désignés pour permettre une recherche de ressources en fonction d'un besoin particulier, nous y reviendrons.

5.4. Échantillons vs. exemples

Un dernier point à prendre en compte dans le cadre de l'ASC est l'importance de considérer les données de corpus comme des échantillons de langue, et non comme des exemples à suivre systématiquement. Encourager les apprenants à adopter cette attitude reviendrait à les encourager à user des corpus de la même manière qu'on le fait trop souvent par rapport aux documents non-authentiques. Les énoncés des documents non-authentiques sont en effet habituellement présentés à l'apprenant comme l'unique norme à employer dans la situation concernée (Breyer, 2011).

Cette nécessaire attitude de relativisation des données authentiques était déjà défendue par Abe *et al.* (1979) : « Chaque document étant spécifique d'une situation unique, il apparaîtra comme entièrement relatif. Au contraire, les textes didactiques risquent d'apparaître comme une norme, comme la seule façon de réaliser un énoncé dans une situation donnée. » (Abe *et al.*, 1979, p. 5).

Dans le même ordre d'idées en ce qui concerne l'apprentissage sur corpus, Aston (2001) affirme : « Nous devons bien sûr résister à la tentation de tirer des conclusions générales d'un si petit nombre de citations : les linguistes de corpus doivent analyser des milliers de lignes de concordances pour établir l'usage d'un mot »¹⁷ (Aston, 2001, p. 9).

Cette problématique rejoint celle de la représentativité des données, souvent soulevée par les auteurs (Delahaie, 2013 ; Debaisieux, 2009). Même si McEnery et al (2006) considèrent les corpus comme « une collection informatisée de textes authentiques (y compris de transcriptions de langue parlée) échantillonnée pour être représentative d'un genre particulier ou de variations langagières », à partir de quelle quantité de données peut-on considérer qu'un corpus est représentatif des pratiques langagières employables dans un genre particulier ?

Pour résumer, les apprenants peuvent vérifier leurs hypothèses sur la langue grâce aux corpus, par exemple en constatant qu'un mot ou un énoncé est employable dans une situation de communication donnée, ou analyser le fonctionnement d'un élément langagier grâce à un concordancier, mais ils ne peuvent pas considérer les données de corpus comme le seul modèle à suivre dans une situation. Par exemple, l'absence d'occurrence d'un mot dans un corpus donné ne signifie pas l'interdiction systématique d'employer ce mot. De même, un apprenant ayant découvert des fonctionnements possibles d'un élément langagier ne doit pas forcément considérer que ce sont les seuls fonctionnements possibles de cet élément.

¹⁷ « We should of course resist the temptation to draw general conclusions from such a small number of citations: corpus linguists may analyze thousands of concordance lines in trying to establish the uses of a word. » (Aston, 2001, p. 9)

II. DESCRIPTION GENERALE DE L'ETUDE

1. Précisions sur les conditions particulières de l'étude

Avant de présenter la partie expérimentale de ce mémoire, nous tenons à préciser que l'étude n'a pas pu se dérouler dans des conditions optimales compte tenu des événements particuliers survenus cette année. En effet, à l'origine, les expérimentations mises en place auraient dû se dérouler entièrement en présentiel, sur une durée de quatre mois. Cependant, le GRETA a dû fermer ses portes à compter du 16 mars 2020 en raison de l'épidémie de coronavirus. A ce moment, nous n'avons pas effectué la moitié de notre stage et nous ne savons pas si la structure allait pouvoir rouvrir avant la fin de notre convention ou non.

Nous avons néanmoins pu mener deux courtes expérimentations en présentiel avant cette période. Néanmoins, à ce moment, notre problématique précise n'était pas encore déterminée. Par la suite, notre lieu de stage a mis en place des cours en visioconférence, sur le logiciel ZOOM, uniquement pour les apprenants A2. Cependant nous avons été mise en courant très tardivement de cette mise en place (la veille pour le lendemain). Nous avons alors décidé de réaliser nos expérimentations sur CLAPI-FLE et FLEURON par ce biais, mais nous n'avons pas pu fournir un travail d'une aussi grande qualité que nous l'aurions souhaité.

Les expérimentations menées présentent donc des manques au niveau méthodologique, qui seront détaillés tout au long de leur rapport. Elles n'ont pas d'autre prétention que de fournir des pistes d'exploitation de corpus oraux pour le travail de l'IO.

2. Description de la structure

Notre terrain d'étude se situe au GRETA Lorraine-Ouest (antennes des villes de Bar-le-Duc et de Verdun, en Meuse). Les GRETA (groupements d'établissements) sont un réseau national français de structures de formations continues pour adultes. Les formations se déroulant au GRETA sont commandées et financées par différents organismes extérieurs. La formation en FLI au sein de laquelle se sont déroulées nos expérimentations est l'une des formations mises en place par l'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration), dont l'appel d'offre a été obtenu en partenariat par le GRETA et l'ALAJI¹⁸ en Lorraine en 2019.

En France, l'OFII est l'opérateur officiel de l'État qui s'occupe de l'immigration : s'ils souhaitent s'installer en France, les migrants nouvellement arrivés doivent signer avec un agent de l'OFII un Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) qui leur donne, entre autres, accès à cette formation en français. L'agent peut prescrire 100, 200, 400 ou 600 heures de formation linguistique à une personne en fonction de son niveau estimé.

La formation OFII est une formation en FLI. Son appel d'offre correspond globalement aux besoins listés par le référentiel FLI. Son objectif est donc clairement l'intégration des apprenants. Elle doit correspondre aux besoins concrets des apprenants en terme de vie pratique, publique et professionnelle.

3. Description du public

Les apprenants ayant participé à nos expérimentations sont deux groupes d'apprenants A1 et un groupe d'apprenantes A2. Ces niveaux sont ceux qui sont attribués aux apprenants suite à un test de positionnement linguistique effectué par l'OFII lors de l'entretien au cours duquel le CIR est signé. Mais cela nous donne en réalité peu d'informations sur le niveau de langue réel de chacun. Dans certaines antennes du GRETA ou de l'ALAJI, il arrive que les apprenants A1 soient divisés en

¹⁸ Lien vers le site de l'association : <https://www.alaji.fr/>

groupes en fonction du nombre d'heures de formation prescrits par l'OFII, ce qui permet peut-être de constituer des groupes au sein desquels les niveaux sont moins hétérogènes, mais ce n'est pas le cas au GRETA Lorraine-Ouest.

Les expérimentations se sont déroulées auprès de 20 apprenants au total : 8 dans le groupe A1 de Bar-le-Duc, 7 dans le groupe A1 de Verdun et 5 dans le groupe A2.

Les biographies sociolangagières des apprenants de notre étude sont très diversifiées. Nous avons pu recueillir avec l'aide des formatrices quelques informations sur les apprenants, qui sont récapitulées dans le tableau ci-dessous.

Nom	Sexe	Pays d'origine	Statut de réfugié	Niveau de scolarisation	Insertion professionnelle	En France depuis ...	Langues apprises (L1 et L2)	Apprentissage du français dans le pays d'origine
Groupe A1 (Bar-le-Duc)								
M1	M	Syrie	Oui	Jusqu'à 16 ans (presque fin du lycée)	Non	1 an	Arabe, anglais, kurde, turc	Non
F	F	Syrie	Oui	Jusqu'à 12 ans (fin de la primaire)	Non	1 an	Arabe, turc, kurde	Non
K1	F	Syrie	Oui	Jamais scolarisée	Non	10 mois	Arabe	Non
A	M	Syrie	Oui	Jusqu'à 15 ans (2 ans avant la fin du secondaire)	Non	10 mois	Arabe, anglais	Non
M2	M	Syrie	Oui	Jusqu'au collège	Non	10 mois	Arabe	Non
M3	M	Syrie	Oui	Jusqu'au collège	Non	10 mois	Arabe	Non
K2	F	Syrie	Oui	Jusqu'à 13 ans (début du secondaire)	Non	10 mois	Arabe	Non
M4 ¹⁹	M	Syrie	Oui	Jusqu'à 13 ans (début du secondaire)	Non	1 an	Arabe, turc, kurde	Non
Groupe A1 (Verdun)								
MS	M	Afghanistan	Oui	Jusqu'à 10 ans (2 ans avant la fin de la primaire) et un an et demi en Suède	Non	2 ans	Pachto	Non

¹⁹ Malgré le niveau de scolarisation qu'il déclare, nous avons pu constater que cet apprenant a de très grandes difficultés à l'écrit, de l'ordre de celles d'une personne analphabète.

O	M	Afghanistan	Oui	Jamais scolarisé	Non	2 ans	Pachto	Non
AF	M	Afghanistan	Oui	Jusqu'à 25 ans (diplômé du supérieur en droit et politique)	Non	3 ans	Dari, anglais, turc, indien	Non
Y	M	Soudan	Oui	Jusqu'à 12 ans (fin de la primaire)	Non	3 ans	Arabe, anglais, four	Non
A	M	Soudan	Oui	Jusqu'à 15 ans (1 an avant la fin du secondaire)	Oui (peintre en bâtiment)	3 ans	Arabe	Non
M	F	Thaïlande	Non	Jusqu'à 18 ans (fin du secondaire)	Non (sauf travaux saisonniers en arboriculture)	1 an	Thaï, anglais	Non
L	F	Albanie	Oui	Jusqu'à 15 ans (2 ans avant la fin du secondaire)	Non	7 ans	Albanais	Oui
Groupe A2								
A	F	Gabon	Non	Jusqu'en fin de troisième	Parfois intérim à l'hôpital (aide-soignante)	3 ans	L1 : français et téké (une langue régionale du Gabon)	Oui (l'apprenante était francophone dans son pays d'origine)
B	F	Albanie	Oui	Diplômée du supérieur en anglais (Bac + 5, niveau Master). L'apprenante était professeure d'anglais dans son pays d'origine.	Traductrice bénévole au Centre d'Accueil des Demandeurs d'Asile (CADA)	11 mois	L1 : albanais L2 : anglais, italien et allemand	Non
F	F	Maroc	Non	Jusqu'à 10 ans (fin de la primaire)	Non	2 ans et 10 mois	L1 : arabe (dialectal marocain) L2 : arabe classique, berbère (à l'oral)	Non

G	F	Brésil	Non	Diplômée du supérieur (Bac + 5, (niveau Master). L'apprenante était enseignante en lycée dans son pays d'origine. Elle a également effectué presque deux ans d'université dans une autre filière (en lien avec l'administration).	Non (retraîtée)	7 ans	L1 : portugais L'apprenante a aussi des notions d'italien, d'espagnol et d'anglais	Non
H	F	Corée du Sud	Non	Diplômée du supérieur. L'apprenante était dentiste dans son pays d'origine.	Non	2 ans et 4 mois	L1 : coréen L2 : anglais et des notions de japonais	Non

Sans surprise, ces disparités de biographies sociolangagières font que les niveaux de langue des apprenants sont très hétérogènes. Compte tenu des conditions particulières de notre étude, nous n'avons pas pu mettre en place de dispositif permettant d'évaluer précisément les niveaux de chacun. Cependant, des observations sur le terrain nous ont permis de constater des écarts de niveaux :

- Les apprenants des deux groupes A1 présentent un continuum de niveaux allant de personnes analphabètes (deux personnes) et articulant à peine quelques mots à l'oral à des personnes avec qui il est possible de tenir une conversation assez fluide, et qui peuvent produire et comprendre des textes courts ;
- Les niveaux des apprenantes du groupe A2 sont également différents, surtout à l'oral. L'une des apprenantes (A) est francophone. Il est donc possible de tenir des discussions ordinaires avec elle. Les autres apprenantes ont également un niveau assez élevé en IO pour permettre des discussions. Seule l'une des apprenantes (H) est extrêmement discrète à l'oral et répond aux questions par quelques mots seulement, mais il est difficile de déterminer si cela est dû à sa timidité ou à un faible niveau.

III. PROJET INITIAL

Notre projet initial s'inscrivait déjà dans l'optique de proposer des pistes d'exploitation de corpus oraux adaptées à l'hétérogénéité des besoins et des niveaux des apprenants. L'idée était d'une part d'utiliser certains corpus existants correspondant aux besoins des apprenants (cette première partie aurait donc globalement correspondu à ce que nous avons mis en place ici, mais dans de meilleures conditions), mais aussi et surtout de constituer un petit corpus oral à partir de besoins récurrents repérés. Cela s'inscrivait dans la réflexion de Braun (2008), pour qui les corpus doivent suivre une demande immédiate de contenu particulier. S'il était impossible de constituer un corpus pour chaque besoin évoqué par les apprenants, il était possible de satisfaire le besoin évoqué le plus souvent.

Nous avons donc interrogé les apprenants des différents groupes (deux groupes de A1 et deux groupes de A2) sur leurs besoins à l'oral avec des questions de type : « Est-ce qu'il vous arrive de rencontrer des difficultés dans votre vie pour parler aux gens ? Par exemple dans les magasins, à la poste... ? Par exemple pour demander ou pour expliquer des choses... ? ». Lors de cette enquête, plusieurs apprenants avaient évoqué leurs difficultés lors de consultations chez le médecin, notamment pour expliquer leurs symptômes. Il était donc envisageable à ce moment de filmer et d'enregistrer des consultations dans des cabinets médicaux pour constituer notre corpus et de le transcrire.

Cette démarche nous semblait d'autant plus pertinente que les documents authentiques oraux et vidéos sont rares. Comme l'indique André (2016, p. 73) : « Ce type de documents fait cruellement défaut. Les enseignants adoptant une démarche didactique fondée sur l'utilisation de documents authentiques déplorent fréquemment le manque de ressources montrant des situations de communication réelles. Quel que soit le public cible, les documents authentiques oraux et surtout vidéos sont les plus difficiles à trouver et aussi les plus coûteux à recueillir, en termes de temps, de recherche de locuteurs, de déplacements, de traitements techniques et de préoccupations juridiques. ». De plus, au sein même des corpus oraux, les interactions dans les cabinets médicaux constituent un manque (André, 2019a). Ce nouveau corpus aurait donc pu être rendu public pour pouvoir être utilisé par d'autres formateurs et profiter à d'autres apprenants. Certaines de nos vidéos auraient d'ailleurs peut-être pu trouver leur place dans le dispositif FLEURON, dans la catégorie « Vie en dehors du campus » ou « Santé ».

IV. EXPERIMENTATIONS EN PRESENTIEL : PORTAIL FL2I

1. Présentation du site

Le Portail FL2I (<https://fli.atilf.fr/>) est un corpus par public (André, 2019b). Il est adapté aux besoins des publics migrants. Adami et André (2013) le présentent comme « un corpus de documents authentiques [qui] permet de proposer aux formateurs un panel de documents et d'activités par niveau (ceux du Cadre européen commun de référence pour les langues – CECRL) pouvant être choisis en fonction de chaque apprenant » (Adami et André, 2013, p. 143). Selon eux, le Portail doit permettre entre autres « d'offrir un outil souple et adapté au public hétérogène des migrants » (Adami et André, 2013, p. 154). Le Portail FL2I propose donc des documents authentiques oraux et écrits, ainsi que des fiches d'activités permettant de les exploiter.

Celles-ci sont conçues sous forme de séquences scénarisées (Divoux, 2017), c'est-à-dire à partir de situations concrètes de la vie courante. Les étapes du déroulement de chaque situation sont découpées en différentes activités de CO, CE, PO ou PE. On trouve par exemple des fiches d'activités intitulées « Problème de lave-linge », « Je prends le train » ou encore « J'ai oublié mes clés ». La démarche du Portail FL2I s'inscrit donc dans une perspective actionnelle : la langue n'est pas enseignée en tant que code mais bien à des fins de réalisation d'actions concrètes. En outre les activités permettent de favoriser l'intégration des apprenants, en les formant à « participer aux interactions transactionnelles, interpersonnelles, professionnelles et médiatisées qu'ils rencontrent » (Adami et André, 2013, p. 5).

A notre connaissance, aucun travail de recherche sur l'exploitation concrète de ce corpus n'a été mené. Nous proposons ici un rapport sur deux expériences mises en place au cours du stage, à partir de l'activité d'expression orale proposée dans la fiche intitulée « Je fais les courses » (<https://fli.atilf.fr/wp-content/uploads/2017/04/7.4-Je-fais-les-courses.pdf>). Ces expériences ont eu lieu auprès des deux groupes de niveau A1 (de Bar-le-Duc et de Verdun). Il s'agit bien entendu de deux groupes d'apprenants en particulier : aucune conclusion générale ne peut être tirée de l'analyse effectuée ci-dessous.

2. Présentation générale des expériences menées

Cette fiche a été choisie avec la formatrice. Nous avons décidé de la mettre en place avec les deux groupes d'apprenants A1, jugeant qu'elle correspondait à un besoin concret des apprenants. A ce moment, notre problématique de recherche n'était pas encore arrêtée : nous n'avons pas pris en compte l'hétérogénéité des besoins des apprenants pour ces premières expériences.

L'ensemble de la fiche d'activité a été effectuée avec les apprenants :

- Une activité de découverte en CO à partir d'une vidéo authentique sur le thème du gaspillage alimentaire (questions générales) ;
- Une activité de CO à partir d'une vidéo authentique d'échanges entre des clients et des vendeurs au marché (QCM) ;
- Une activité de CE à partir d'une recette de pâte à crêpes (repérage d'éléments sur le document) ;
- Une activité de CE à partir d'un extrait de catalogue de supermarché (recherche des ingrédients nécessaires à la réalisation de la pâte à crêpes) ;
- Une activité de PE (écriture d'une liste de courses pour réaliser la recette) ;
- Une activité de CE à partir de photos authentiques d'affiches de rayons d'une grande surface (QCM pour repérer où trouver les ingrédients nécessaires) ;
- Une activité de CE à partir d'un ticket de caisse (recherche des ingrédients).

L'activité d'expression orale intervient tout à la fin de la fiche. Elle consiste en un nouveau visionnage de la vidéo authentique d'échanges entre des clients et des vendeurs au marché pour effectuer un repérage des pratiques langagières permettant d'effectuer une requête pour procéder à un achat au marché. A la suite de cela, nous avons mis en place avec la formatrice présente un entraînement sous forme de jeu de rôle. Chacun leur tour, les apprenants ont dû prendre le rôle d'un client demandant quelque chose à un vendeur au marché, à partir des ingrédients d'une nouvelle recette proposée sur la fiche. Avec la formatrice, nous avons pris le rôle des vendeuses. En effet, comme nous l'avons mentionné en partie théorique, dans ce genre d'activités les apprenants ne doivent en aucun cas prendre un rôle qu'ils n'auront jamais dans la vie réelle, ce dans un souci de cohérence entre la formation et son application concrète (Carton, 1995). A l'issue de cet entraînement, une prise de notes collective sur les pratiques langagières à employer dans la situation concernée a eu lieu grâce à l'espace prévu à cet effet à la fin de la fiche. Nous avons projeté cet espace au tableau et avons noté les pratiques langagières au fur et à mesure que les apprenants rappelaient les éléments abordés.

Les deux séances ont été entièrement filmées à l'aide d'un smartphone et d'une caméra de type GoPro, chacun placé à un endroit différent de la pièce afin de permettre une vue d'ensemble de tous les apprenants.

3. Résultats

3.1. Avec le groupe de Bar-le-Duc

Avec ce groupe, la première partie de l'activité (nouveau visionnage de la vidéo pour effectuer un repérage des pratiques langagières permettant de demander à acheter quelque chose) a eu lieu directement après la seconde activité de CO, donc plutôt vers le début de la séance, car la formatrice qui nous accompagnait a demandé aux apprenants s'ils avaient repéré comment les personnes demandaient à acheter quelque chose dans la vidéo à ce moment-là.

La première pratique langagière à repérer était « je vais vous prendre ». La plupart des apprenants ne parvenaient pas à comprendre, même après trois écoutes du passage en question. Seulement certains ont proposé « je veux prendre ». La formatrice leur a alors fourni la réponse et leur a expliqué la raison de la présence du mot « vous » dans l'énoncé. Nous avons ensuite précisé aux apprenants que la présence de ce « vous » n'était pas obligatoire, ce qui a fait le lien avec la pratique suivante à repérer qui était « je vais prendre ». La réponse a également été fournie aux apprenants assez rapidement, avant qu'ils aient le temps de faire des hypothèses, sans doute car nous avons pensé qu'ils ne parviendraient pas à la repérer eux-mêmes en raison de la difficulté qu'ils exprimaient à comprendre le document. A la fin, nous avons précisé aux apprenants qu'ils pouvaient aussi employer « je voudrais ».

Tout à la fin de la séance a eu lieu le jeu de rôle prévu. Chaque apprenant a demandé un ingrédient différent de la recette proposée. Nous les avons laissés libres d'utiliser les formules de leur choix, pour pouvoir constater si oui ou non les apprenants réutilisaient les pratiques langagières présentes dans la vidéo (« je vais vous prendre » et « je vais prendre »). Cela n'a pas été le cas : les apprenants ont employé « je voudrais » ou ont directement effectué leur requête avec des énoncés de type « bonjour, deux tomates s'il-vous-plaît ». Une raison possible à cela est que la formule « je voudrais » était déjà connue et employée des apprenants, et donc peut-être plus rassurante pour eux.

Nous avons ensuite effectué le récapitulatif des pratiques langagières employables dans cette situation en commun. Deux apprenants ont alors proposé d'écrire « je vais vous prendre » et un autre « je vais prendre ». L'un des apprenants qui a proposé « je vais vous prendre » a même réinsisté sur la prononciation employée dans la vidéo, avec élision du schwa : [ʒvɛvʊpʁɑ̃dʁ]. Une

discussion collective a également permis de préciser l'importance d'énoncés tels que « bonjour », « s'il-vous-plaît », « merci », « au revoir », « bonne journée / soirée / après-midi » dans cette situation. Ces éléments langagiers ont également été pris en note.

En outre, certains apprenants ont fait des hypothèses au cours de la prise de notes, qui peuvent être résumées ainsi :

– **On peut employer « je veux » au même titre que « je voudrais » :**

JK²⁰ voilà alors tout à l'heure vous disiez on peut demander en utilisant vous avez tous dit je voudrais

M1 je veux

F je voudrais

JK je veux c'est pas très poli

M1 oui ah

JK je veux c'est un petit peu euh

IB c'est trop direct

JK vas-y euh donne-moi ça [(rire)

IB hein je veux]

JK ouais :: [je voudrais

IB pour demander] toujours on dit je voudrais

JK hum

M1 non parce que euh euh ma maison à côté euh il y a euh petite market

IB oui oui

M1 toujours [euh

IB tu dis] tu dis je veux/

M1 je veux

IB ah d'accord

M1 s'il-te-plaît parce que euh

F [s'il-te-plaît

M1 je je] je connais alors

IB tu connais maintenant

JK ah oui d'accord tu connais

IB mais même si tu connais c'est plus poli quand tu dis je voudrais

M1 je voudrais oui

IB ouais c'est mieux

JK c'est mieux quand même

IB hein

JK ouais

IB mais c'est pas très grave si tu dis je veux pour quelqu'un que tu connais bien

M1 ouais

IB d'accord ++ si tu ne connais pas il faut dire je voudrais

M1 je voudrais

– **On peut employer « vous pouvez donner moi » au marché :**

Nous avons ici rectifié l'énoncé de l'apprenant en proposant « vous pouvez me donner », et lui avons indiqué qu'au marché cette pratique n'était sans doute pas beaucoup employée, sans certitude. Nous lui avons tout de même indiqué qu'elle était compréhensible.

²⁰ Dans l'ensemble du récapitulatif de ce mémoire sur les expériences menées sur le terrain, nous anonymiserons les noms des apprenants en utilisant l'initiale de leur prénom. Pour les prénoms commençant par la même lettre, nous ajouterons des numéros. Pour les noms des formatrices (y compris nous-même), nous utiliserons les initiales des prénoms et des noms de famille. Les conventions de transcription utilisées sont à retrouver en annexe.

- **On peut employer « je voudrais » et « je vais vous prendre » à la pharmacie :**

M1 par exemple dans la pharmacie s'il vous plaît je voudrais

IB oui mais

M1 je voudrais je vous euh je vais vous prendre [je vais vous prendre

IB alors justement] je réfléchissais et à la pharmacie

JK hum hum

IB on peut comme disait M2

JK hum hum

IB euh vous pouvez me donner tu vois à la pharmacie je trouve que ça passe bien

JK c'est vrai ouais ouais

IB et si ça se trouve on le dit peut-être sans s'en rendre compte

JK ouais

IB vous pouvez me donner du sirop pour la toux

JK ou est-ce que vous avez du sirop pour la toux

IB ou est-ce que vous avez ouais ouais

JK ouais hum

IB par exemple

M2 vous pouvez *ma donner quelque chose

JK plutôt à la ouais elle disait IB plutôt à la pharmacie

IB ouais c'est ça

JK [vous pouvez me donner

IB vous pouvez me donner] quelque chose euh

JK [de l'aspirine

IB pour la gorge]

JK hum ça ça va au marché

IB ouais et là ça va mais au marché non

JK c'est différent

Pour effectuer ces hypothèses, les apprenants se basent sur leur propre vécu qu'ils comparent aux données de corpus et aux informations fournies par la formatrice et nous-même, ou se questionnent sur l'employabilité des pratiques langagières évoquées dans d'autres situations de communication.

3.2. Avec le groupe de Verdun

Avec ce groupe, l'ensemble de l'activité d'expression orale a eu lieu tout à la fin de la séance. Nous avons commencé par questionner les apprenants, en leur demandant s'ils allaient parfois au marché et si oui, comment ils effectuaient leurs demandes. Les apprenants ont proposé en plus de formules de politesse (« bonjour », « s'il-vous-plaît ») la formule « je voudrais ».

Nous avons ensuite visionné la vidéo. Au bout de plusieurs écoutes, l'un des apprenants est parvenu à relever l'expression « je vais vous prendre ». Comme cette formule est ensuite répétée dans la vidéo, d'autres apprenants l'ont repérée à la deuxième occurrence. La formule « je vais prendre » a ensuite été repérée par le même apprenant. Nous avons ensuite ré-insisté sur le fait que « je voudrais » était une formule adéquate à cette situation, qu'il était possible d'employer, pour valider les apprenants dans leur première réponse.

Lors du jeu de rôle, un seul apprenant (pas celui qui avait repéré la formule) a tenté de réutiliser les pratiques langagières repérées dans la vidéo, en disant « je prendre 200 grammes semoule de couscous s'il-vous-plaît ». Tous les autres ont utilisé « je voudrais » ou ont directement effectué leur requête.

Comme au sein du groupe de Bar-le-Duc, l'un des apprenants s'est questionné sur une autre

situation de communication. Son questionnement peut être reformulé ainsi : pour acheter une carte lycamobile dans une boutique (du crédit pour téléphone), que peut-on utiliser comme formule ? L'apprenant propose l'énoncé « bonjour madame, acheter 5 € de crédit ». La formatrice lui indique alors qu'il peut utiliser « je voudrais ».

Pendant la prise de notes en commun, les apprenants ont surtout proposé les formules de politesse à employer dans cette situation (« bonjour », « s'il-vous-plaît », « merci beaucoup », etc.). L'un d'entre eux a proposé « je veux prendre ». Les formules exactes de la vidéo ont plutôt été fournies par les formatrices car les apprenants ne les ont pas proposées.

4. Discussion

Cette activité d'expression orale du Portail FL2I aurait dû permettre aux apprenants de repérer dans des données de corpus de nouvelles pratiques langagières permettant de réaliser une activité langagière (effectuer une requête en vue d'un achat) dans une situation donnée (au marché). Un seul des apprenants dans le groupe de Verdun (l'un des apprenants au niveau le plus avancé) est parvenu à repérer les deux pratiques langagières attendues. Cette étape de repérage n'a donc pas bien fonctionné pour plusieurs raisons :

- IB et nous-même avons fourni trop rapidement certaines réponses aux apprenants : nous étions encore trop dans une démarche de transmission du savoir plutôt que dans une démarche d'incitation des apprenants à effectuer leurs recherches par eux-mêmes ;
- Le son de la vidéo était difficilement audible, peut-être en raison du mauvais son de base de la vidéo, du bruit de fond du marché ou du matériel du GRETA. C'est aussi l'une des raisons qui nous a poussées à donner rapidement les réponses aux apprenants, les voyant démunis face à la vidéo. Pour remédier à ce problème, nous aurions pu proposer aux apprenants d'occuper un poste informatique chacun, avec des écouteurs, afin qu'ils procèdent à un repérage individuel dans de meilleures conditions.

Cependant, même si cette étape de repérage n'a pas fonctionné pour la grande majorité des apprenants, certains ont énoncé les formules présentes dans la vidéo au cours de la suite de l'activité, soit pendant la prise de notes en commun soit en essayant de les réutiliser dans le jeu de rôle. Les apprenants se sont ainsi en quelque sorte complétés, entraînés. Cette démarche d'entraide est l'une des pistes préconisées par Bruley-Meszaros (2008) pour gérer l'hétérogénéité des niveaux des apprenants en FLI. Bien que ne travaillant pas sur l'apprentissage sur corpus, elle propose à partir d'une étude concrète dans une association parisienne de faire travailler les apprenants en sous-groupes pour que les plus avancés aident ceux qui sont le plus en difficulté.

Une autre limite de notre démarche est que nous aurions dû proposer aux deux apprenants analphabètes de s'enregistrer sur leur téléphone en plus de la prise de notes pour leur permettre de garder une trace des nouvelles pratiques langagières travaillées, et éventuellement faire des rapprochements entre la prise de note et le son.

Malgré tout, l'activité a permis aux apprenants de s'entraîner à interagir dans le cadre d'une transaction au marché, qui correspond à l'un de leurs besoins concrets pour leur vie quotidienne. Comme nous l'avons signalé, l'hétérogénéité des besoins des apprenants n'a pas été prise en compte pour ces premières expériences compte tenu du fait que notre problématique n'était alors pas déterminée. Cependant, notre démarche ne nous semble pas absurde dans ce cadre, puisque la plupart des apprenants ont encore des difficultés à l'oral, y compris pour mener ce genre de transactions simples. Cela s'est ressenti durant toute l'activité, et notamment durant les jeux de rôle.

Par ailleurs, certains apprenants (toujours les plus avancés) ont fait des hypothèses sur d'autres

pratiques langagières employables au marché ou se sont posé des questions sur l'employabilité ou non de certaines formules dans d'autres situations de communication. Cette activité a donc éveillé la curiosité de certains d'un point de vue sociolinguistique.

Ces hypothèses et questionnements sont retranscrites dans les échanges ci-dessus. Comme on peut le lire dans les transcriptions, pour répondre aux hypothèses des apprenants, la formatrice et nous-même nous sommes basées sur nos propres hypothèses sur la langue. Pour éviter cela, plusieurs ressources en parallèle auraient pu être utilisées. L'utilisation d'un concordancier comme celui de FLEURON aurait pu être pertinente pour vérifier certaines des hypothèses qu'ont fait les apprenants sur la langue : il aurait par exemple été possible de rechercher « je voudrais » et « je veux » à la suite pour comparer les résultats, ce qui aurait permis de constater que « je veux » n'est pas utilisé pour faire des requêtes.

En revanche, pour certaines questions des apprenants, le manque de données de corpus oraux mis au jour par la recherche (André, 2016) se fait ressentir. Par exemple, pour pouvoir affirmer que « vous pouvez me donner » est ou n'est pas employé au marché, il faudrait avoir accès à davantage de ressources se déroulant dans cette situation particulière. D'autres situations (achat à la pharmacie ou achat de crédit pour son mobile) sont à notre connaissance absentes des corpus oraux. Un autre exemple de question posée par un apprenant au cours de la séance à Bar-le-Duc était : dirait-on plutôt « un bouquet de carottes » ou « une botte de carottes » ? Notre hypothèse était que « botte » s'utilise plutôt pour des légumes imposants et « bouquets » pour des légumes ou des herbes plus fins ressemblant à des fleurs. Nous avons donc fait part de cette réponse aux apprenants, mais elle se fonde encore une fois uniquement sur notre simple introspection.

V. EXPERIMENTATIONS A DISTANCE : FLEURON ET CLAPI-FLE

1. Présentation des sites

FLEURON (Français Langue Étrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques) est un dispositif d'apprentissage du français destiné aux étudiants qui souhaitent faire un séjour universitaire en France. Il est constitué « de ressources authentiques multimédia, d'outils d'aide à l'apprentissage, d'outils de personnalisation et de collaboration, ainsi que d'un concordancier, outil d'exploitation de données emprunté à la linguistique de corpus. » (André, 2016, p. 89). Les outils d'aide à l'apprentissage sont par exemple des conseils destinés aux apprenants pour l'exploitation des ressources multimédias en autonomie. Pour notre part, nous utiliserons seulement les ressources multimédias et le concordancier. Les ressources de FLEURON, bien que prévues pour un public FOU (Français sur Objectifs Universitaires) sont utilisables avec des migrants adultes car certaines situations peuvent correspondre à leurs besoins (André, 2019b). Son concordancier est également un outil utilisable avec différents publics.

CLAPI-FLE propose quarante ressources multimédias de « situations ordinaires, semblables à celles qu'un apprenant de français rencontrerait au quotidien dès son arrivée dans un pays francophone » (Ursi et Etienne, 2019, p. 104). L'un des intérêts de CLAPI-FLE est qu'il propose différents filtres de recherche de ressources, et notamment une recherche par « Action langagière » ce qui équivaut aux activités langagières dans notre terminologie (quelques exemples : « Saluer », « Exprimer son intérêt », « S'excuser »...) Cette recherche est très utile pour trouver des documents appropriés à un objectif d'apprentissage en particulier, donc pour s'adapter aux besoins des apprenants.

2. Présentation générale des expériences menées

2.1. Déroulement pratique des séances

Pour rappel, ces expérimentations avec CLAPI-FLE et FLEURON se sont entièrement déroulées en visioconférence durant la période du confinement. Elles ont été enregistrées en vidéo grâce à l'option d'enregistrement intégrée au logiciel ZOOM.

En pratique, chaque journée de formation se déroulait ainsi :

- De 9h à 10h30 : cours en visioconférence sur le logiciel ZOOM ;
- Suite au cours : 15 minutes d'entretien individuel si nécessaire, pour la correction d'exercices par exemple ou pour répondre aux questions ou aux difficultés des apprenantes ;
- Au cours de la journée : 2 heures de travail en « autonomie » sur des exercices envoyés par mail.

Pour cette période particulière, les formatrices du GRETA ont convenu avec l'OFII d'un déroulement précis de la formation en termes d'organisation et de contenu. C'est pourquoi les sujets à aborder n'ont malheureusement pas été choisis selon une analyse des besoins des apprenantes mais selon un programme pédagogique élaboré par les formatrices. Celles-ci avaient proposé différents points à aborder en PO. Nous avons choisi d'intervenir sur les points suivants :

- Poser des questions simples ou complexes, demander des informations ;
- Donner son avis, exprimer et défendre un point de vue ;
- Exprimer un désaccord ou un accord ;
- Inviter quelqu'un.

Le programme mis au point par les formatrices comprenait également la participation à une

conversation téléphonique, et un entraînement à laisser un message sur un répondeur. Nous avons donc choisi des ressources où les locuteurs interagissent au téléphone lorsque cela était cohérent avec les activités langagières à travailler. Nous avons également proposé une activité consistant à laisser un message à un ami pour l'inviter lors de la deuxième séance, nous y reviendrons.

2.2. Objectifs et méthodologie

Ces expérimentations comportent deux objectifs :

- Permettre aux apprenantes de repérer dans des corpus oraux des pratiques langagières permettant de réaliser des activités langagières particulières (voir les différents points ci-dessus). Le but est en fait de leur montrer que pour réaliser une activité langagière à l'oral, on peut utiliser différentes formules qui ne sont pas seulement celles qui sont proposées dans les manuels. Cet objectif ne diffère pas de celui des expérimentations sur le portail FL2I, mais il est traité avec d'autres ressources (corpus oraux d'interactions) et pour acquérir d'autres pratiques langagières ;
- Faire de la sociolinguistique de corpus avec les apprenantes dans le but qu'elles acquièrent des compétences sociolangagières (André, 2018). L'idée est de d'initier les apprenantes à quelques différences entre les codes de l'oral et de l'écrit mais aussi de leur faire percevoir certaines influences de la situation de communication sur les pratiques langagières.

Pour tenter de remplir ces objectifs, notre idée est de proposer une méthodologie à appliquer systématiquement lorsque l'on veut travailler sur l'acquisition de pratiques langagières visant à réaliser une activité langagière particulière (à condition de trouver des extraits de corpus adéquats). Ainsi, cette méthodologie pourrait répondre à des besoins précis des apprenants. Elle permet également de s'adapter au niveau de chacun.

Nous détaillons dans le cadre ci-dessous les étapes de cette méthodologie. Nous l'avons appliquée à nos trois séances, avec parfois quelques adaptations dues aux conditions particulières de l'étude. Nous précisons les adaptations mises en place tout au long de la partie « Résultats ».

Tout d'abord, le choix du thème de la séance doit se faire selon une analyse des besoins et des niveaux des apprenants. Dans quelle situation ont-ils des difficultés à parler et à agir ? Comme l'indique Braun (2008), les corpus doivent suivre une demande immédiate de contenus particuliers. Lorsque cela est possible, le choix du thème doit donc se faire en collaboration avec les apprenants.

1/ Introduction au thème

Les apprenants doivent à la fin de la séance savoir réaliser une activité langagière. Pour cela, ils doivent acquérir des pratiques langagières particulières. Pour avoir une idée des pratiques langagières déjà employées par les apprenants pour réaliser ces activités langagières, on pose d'abord des questions générales de type : « Que peut-on dire dans telle situation, si on veut demander telle chose à quelqu'un ? » Les réponses des apprenants sont prises en notes. Elles constituent parfois une base solide pour la suite du travail : grâce aux données de corpus, on peut constater si elles sont employées ou non, c'est-à-dire vérifier les hypothèses des apprenants sur la langue.

2/ Exposition des apprenants à une ou plusieurs interactions orales

L'enseignant sélectionne un ou plusieurs extraits de corpus permettant de travailler sur l'activité langagière choisie. En effet, comme l'indique Holec (1990), le choix des documents authentiques

doit se faire selon les objectifs d'acquisition des apprenants. FLEURON et CLAPI-FLE sont des corpus oraux dans lesquels il est aisé de trouver des ressources correspondant à différentes activités langagières à travailler (CLAPI-FLE grâce à sa recherche par « Action langagière » et FLEURON grâce à son tri de ressources par catégories. Le concordancier peut également être utilisé par l'enseignant qui en cherchant une pratique langagière particulière peut remonter jusqu'à la vidéo source). Lorsque cela est possible, il vaut mieux privilégier le choix de ressources vidéos. Dans un article présentant des expérimentations menées sur FLEURON par André et Ciekanski (2018, p. 11), les autrices indiquent en effet que « la multimodalité oralo-gestuelle de la vidéo a permis aux apprenants de prendre en compte le contexte d'apparition [des] pratiques, les gestes et les postures qui accompagnent les paroles, le déroulement et les mécanismes de l'interaction, les phénomènes de co-construction du discours de l'oral. Par exemple, l'intonation de certains énoncés assertifs suivis d'une pause et d'un regard vers l'interlocuteur sont des éléments qui permettent aux apprenants de saisir la valeur pragmatique (questionner) de ces énoncés. »

Chaque ressource est visionnée et on fait un détour par une courte activité de CO pour que les apprenants comprennent les paramètres de la situation de communication. On peut alors utiliser les annotations de corpus : le titre de l'extrait, sa description (disponibles sur FLEURON et CLAPI-FLE). Cela permet aux apprenants d'authentifier la situation (Braun, 2008). A propos de l'usage de FLEURON, André (2016, p. 75) affirme que « la visualisation (ou l'écoute) des ressources du site permet de comprendre la façon dont se déroulent les interactions, ainsi que les comportements interactionnels des différents locuteurs dans des situations précises. » Cette remarque peut également s'appliquer à CLAPI-FLE.

Les apprenants peuvent ensuite procéder au repérage des pratiques langagières dans les différentes ressources, étape au cours de laquelle une entraide entre les apprenants de niveaux différents est possible.

Puis, on procède à l'analyse tour de parole par tour de parole de l'une des interactions proposées en utilisant la transcription de la ressource. Le choix de la ressource à analyser en détail peut se faire en fonction de la présence ou non d'éléments de l'oral intéressants à relever, tels que des marqueurs particuliers ou des expressions typiques du français parlé. Les apprenants doivent d'abord relever ce qui les étonne, et l'enseignant peut compléter ces remarques avec des questions et des explications si nécessaire pour enrichir l'analyse.

3/ Utilisation du concordancier de FLEURON en collectif

Selon André (2016, p.75), « le concordancier permet une découverte, puis l'appropriation, de certains phénomènes langagiers ou de certaines collocations ». Ici, le concordancier sert alternativement :

- à trouver d'autres extraits comprenant les pratiques langagières repérées dans les interactions. Cela permet de constater que la pratique peut être utilisée dans d'autres situations de communication et d'automatiser son emploi ;
- à enrichir le répertoire des apprenants grâce à la recherche de nouvelles pratiques langagières ressemblant à celles repérées dans les extraits grâce à de nouvelles suggestions de l'enseignant ;
- à vérifier des hypothèses des apprenants sur la langue. On peut ici utiliser les hypothèses faites par les apprenants lors de l'étape 1 ;
- à découvrir le sens de certains éléments langagiers (les apprenants doivent pour cela procéder à l'analyse de chaque ligne de concordance suite à la recherche de l'élément en question).

4/ Bilan de la séance

Un bilan de toutes les pratiques langagières permettant de réaliser l'activité langagière en question est effectué en fin de séance grâce à une prise de notes collective, afin que les apprenants puissent garder une trace des éléments travaillés. Cette étape consiste donc à créer collectivement une sorte de « boîte à outils » des pratiques langagières utilisables pour réaliser une activité langagière donnée dans une situation particulière.

5/ Activité de non-systématisation

Le simple repérage de pratiques ne suffit pas pour leur acquisition. En ce sens, Mauranen (2004, p. 98) indique : « Il a été assez clairement établi dans la recherche sur l'acquisition de L2 que l'input en lui-même, sans interaction, ne mène pas à l'acquisition. Ainsi, les corpus offrent d'excellentes données sur lesquelles travailler, mais transformer la conscience ou la connaissance en capacité est aussi difficile qu'en apprentissage des langues en général »²¹. Plus loin, elle ajoute : « Comme dans n'importe quel contexte pédagogique, l'aboutissement ultime de l'apprentissage est dépendant de plusieurs facteurs interactifs, et par dessus tout des opportunités d'appliquer les nouvelles connaissances et capacités à des tâches ayant du sens »²² (Mauranen, 2004, p. 103). Cette activité est mise en place dans cette optique : elle doit placer les apprenants dans une situation concrète où ils peuvent utiliser les pratiques langagières repérées pour réaliser l'activité langagière travaillée au cours de la séance.

6/ Utilisation du concordancier de FLEURON en individuel

Les apprenants procèdent de manière individuelle à l'analyse de lignes de concordances établies à partir de pratiques langagières présentes dans l'interaction analysée en collectif. L'objectif est que les apprenants s'approprient davantage ces éléments auxquels ils ont été exposés grâce à l'analyse de chaque ligne de concordance. Les éléments recherchés ne concernent pas forcément à l'activité langagière principale travaillée au cours de la séance. Cette étape peut en effet aussi servir à aborder d'autres éléments langagiers pour élargir la réflexion des apprenants sur le français oral en général.

Les concordances peuvent être présentées aux apprenants sous forme de captures d'écran. Les apprenants peuvent aussi effectuer eux-mêmes leurs recherches sur le concordancier. Ces deux possibilités correspondent à ce que Boulton et Tyne (2014) appellent l'approche directe et indirecte de l'ASC. Bien qu'ils défendent l'approche directe, ils précisent que pour qu'elle soit possible le développement d'un savoir-faire sur corpus est nécessaire. Ce choix dépend donc du degré d'appropriation de l'outil des apprenants. Il est possible de se diriger progressivement vers l'approche directe au fur et à mesure des séances, ou, si les conditions le permettent, d'assister les apprenants de manière individuelle dans leur recherche, par exemple s'ils sont placés chacun sur un poste informatique.

Ce travail individuel varie d'un apprenant à l'autre selon ses besoins et son niveau. Il est par exemple possible de repérer un élément langagier non-maîtrisé par certains apprenants au cours de la séance et ainsi de proposer de travailler dessus grâce au concordancier au cours de cette dernière phase. Il est aussi possible de proposer des concordances plus ou moins compliquées selon les niveaux estimés de chacune, ou de proposer une liste dans laquelle les apprenants peuvent choisir eux-mêmes ce qu'ils veulent rechercher, comme dans André et Ciekanski (2018) ou André (2019b) par exemple.

²¹ « It has been quite well established in L2 acquisition research that input in itself, without interaction, does not lead to acquisition. Thus, corpora offer excellent data to work with, but transforming awareness or knowledge into capacity is as difficult as in language learning generally. » (Mauranen, 2004, p. 98)

²² « As in any pedagogic context the ultimate learning outcome is dependent on several interacting factors, above all the opportunities of applying the incipient knowledge and skills to meaningful tasks. » (Mauranen, 2004, p. 103)

3. Résultats

Nous mentionnons tout d'abord deux adaptations de la méthodologie mises en place tout au long de ces trois séances, dues aux conditions particulières de l'étude :

- La dernière phase de travail individuel a été proposée aux apprenantes comme exercice à faire à la maison, sur leur temps de travail en « autonomie ». Mais si les conditions l'avaient permis, il aurait été préférable d'effectuer ce travail en présentiel. Cela aurait permis de passer plus rapidement à l'approche directe, en plaçant les apprenantes chacune sur un poste informatique mais aussi de leur fournir une assistance à tour de rôle. De plus, il est arrivé à plusieurs reprises que certaines apprenantes ne rendent pas leurs devoirs, même après plusieurs relances. La formation à distance a rendu cet aspect des choses plus compliqué ;
- Les étapes 2, 3 et 4 de la méthodologie ont pu se dérouler grâce à l'option de partage d'écran disponible sur ZOOM ;
- Nous avons rapidement réalisé que nous étions dans l'incapacité technique de faire écouter les enregistrements et vidéos aux apprenantes à distance, c'est pourquoi nous avons dû alternativement utiliser les transcriptions, ou proposer des écoutes avant ou après la séance aux apprenantes.

3.1. Séance 1 : Demander des informations à l'oral

1/ Introduction au thème

La séance débute avec une question générale posée aux apprenantes : comment faire pour poser des questions à l'oral ? Cette question portait plutôt sur la forme des questions, mais les apprenantes répondent sur un plan pragmatique. Une apprenante (A) exprime en premier lieu que cela dépend de la situation dans laquelle on se trouve : dans certaines situations (comme au travail), il est parfois nécessaire d'interpeller et/ou de saluer la personne à qui on veut demander une information : « s'il-vous-plaît monsieur (ou madame), est-ce que je peux vous demander un renseignement ? ». Une autre apprenante (B) explique que les questions peuvent être formelles ou informelles selon les situations, et que dans les situations informelles on utilise des « phrases plus courtes et plus familières ». Elle donne un exemple de question formelle qui commence par « est-ce que je peux vous poser une question s'il-vous-plaît ? ». Dans les exemples qu'elles donnent, les apprenantes utilisent la forme interrogative en « est-ce que ».

2/ Exposition des apprenantes à une ou plusieurs interactions orales

Pour cette séance, nous avons choisi d'exposer les apprenantes aux interactions suivantes, qui comprennent entre autres des demandes de renseignements²³ :

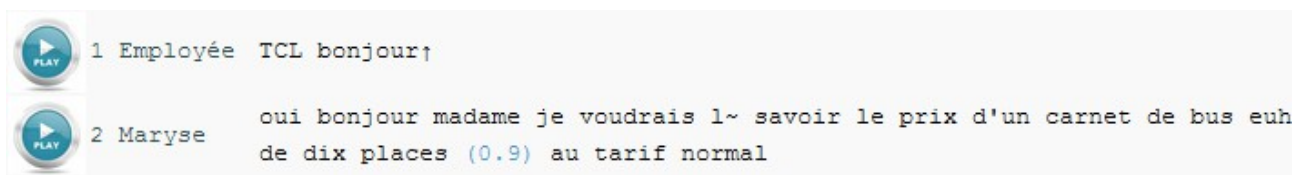
- Se renseigner poliment sur les prix des transports – CLAPI-FLE (enregistrement audio)
http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/affiche_contexte.php?affiche_extrait_encours=%2096&extrait_encours=%2096
- Se renseigner sur les prix des produits d'une boutique – CLAPI-FLE (enregistrement audio)
http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/affiche_contexte.php?liste_extrait_encours=%2098&extrait_encours=%2098

²³ Ces interactions proviennent à la fois de FLEURON et de CLAPI-FLE. Ce n'est pas systématiquement le cas à chaque séance : nous avons fait nos choix uniquement selon les objectifs d'acquisition.

- Achat d'une carte de piscine – FLEURON (vidéo)
https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=171&categorie=23&pageencours=/ressources_list.php&refpage=1&idprofil=0&motcle
- Se renseigner poliment sur les prix des transports – CLAPI-FLE

Nous avons tenté de faire écouter l'enregistrement aux apprenantes, mais il s'est avéré quasiment inaudible dans ces conditions de visioconférence. Les apprenantes ont tout de même compris de quelle situation il s'agissait et ont pu entendre quelques mots-clefs, mais nous avons dû rapidement passer à l'utilisation de la transcription pour poursuivre le travail. Pour cette séance, l'accès aux données de corpus a donc été seulement partiel. Nous en avons profité pour indiquer aux apprenantes comment accéder à la transcription des ressources sur CLAPI-FLE.

Nous avons ensuite incité les apprenantes à se concentrer sur la manière dont la personne demande une information dans l'enregistrement. La première formule à repérer était « je voudrais savoir ». Les apprenantes sont parvenues à repérer cette formule sur la transcription :



1 Employée TCL bonjour

2 Maryse oui bonjour madame je voudrais l~ savoir le prix d'un carnet de bus euh de dix places (0.9) au tarif normal

S'ensuit alors l'échange suivant au cours duquel l'une des apprenantes (G) fait le rapprochement entre une requête (pour obtenir quelque chose) et la formule repérée :

JK je voudrais d'habitude vous l'utilisez vous en français
 G oui
 A oui
 B ça dépend quelques fois parce que
G au marché j'écoute bien ça
 JK ah je voudrais euh un kilo de pommes de terre euh
 G oui
 JK hum hum
 B ouais

Ensuite, un débat d'ordre pragmatique a lieu :

JK donc c'est pour euh demander pour avoir quelque chose ça sert à quoi d'autre
 B oui pour un désir pour avoir quelque chose mais c'est pas **c'est pas le le demande pour un service de bus je pense**
 JK oui
B parce que :: c'est pas formel et
 JK d'accord
 G ** si j'écoute ça
 JK d'accord et:: **ici la situation est-ce que c'est formel ou pas**
B pas formel je pense
G formel formel
 JK formel quand même vous dites ben
B non
JK est-ce qu'elles se connaissent les personnes qui se téléphonent
G non

A non

B c'est pas formel

JK hum elles se connaissent pas donc euh vous voyez ici elles se disent euh hum oui bonjour madame au revoir madame donc **c'est quand même euh une situation où les gens ne se connaissent pas et où elles sont quand même assez polies quoi entre elles mais elles disent quand même je voudrais savoir le prix ça suffit** donc ça veut dire que [**

B c'est pas formel]

JK bah c'est pas très formel comme un entretien d'embauche [ou comme euh

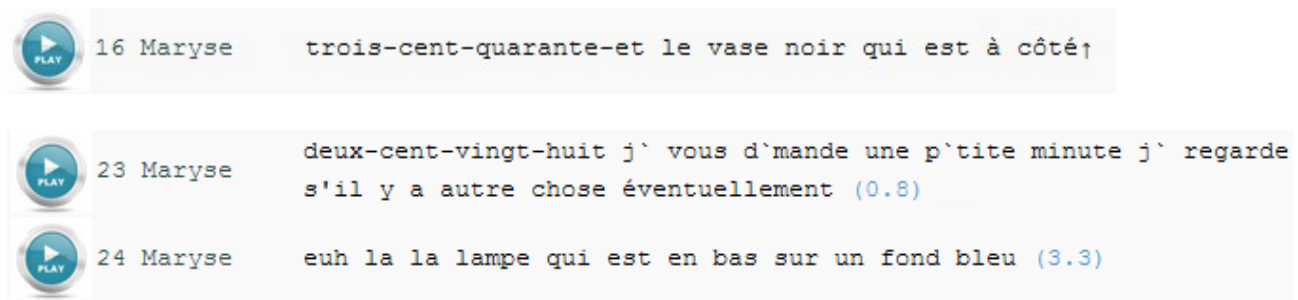
B ouais]

JK un truc très très sérieux **mais c'est quand même pas des copines quoi qui se parlent c'est pas des amies c'est pas la famille + c'est pour un service donc c'est quand même un petit peu formel** mais on utilise quand même je voudrais donc euh ça veut dire qu'on peut utiliser je voudrais savoir même dans une situation un petit peu :: sérieuse quoi où les gens se connaissent pas + voilà

B pense que cette formule ne peut pas s'appliquer à cette situation car elle n'est pas assez « formelle ». L'emploi de cette pratique langagière particulière la mène à penser que la situation dans son ensemble est informelle. Elle a donc des représentations très arrêtées sur les situations formelles et informelles et sur les éléments langagiers à employer dans chacune de ces catégories de situations. De leur côté, A et G considèrent la situation comme formelle malgré la présence de cette pratique langagière. Nous choisissons ici de ne pas insister davantage auprès de B, en espérant que l'exposition à d'autres données de corpus par la suite la mène à remettre progressivement et par elle-même en cause ses représentations. Mais tout au long de la séance, nous essayons d'amener progressivement l'idée que l'oral n'est pas « sale » mais est simplement un code différent du code écrit, et que même dans des situations formelles l'oral est construit différemment de l'écrit.

– Se renseigner sur les prix des produits d'une boutique – CLAPI-FLE

Ce second enregistrement s'est avéré encore moins audible à distance que le premier, le son étant moins bon. Nous avons donc à nouveau rapidement utilisé la transcription. La formule à repérer était « est-ce que vous pourriez me donner le prix ». La locutrice fait ensuite d'autres demandes sans répéter la moindre formule, simplement en énonçant les objets dont elle souhaite savoir le prix :



16 Maryse trois-cent-quarante-et le vase noir qui est à côté↑

23 Maryse deux-cent-vingt-huit j' vous d'mande une p'tite minute j' regarde s'il y a autre chose éventuellement (0.8)

24 Maryse euh la la lampe qui est en bas sur un fond bleu (3.3)

Nous avons attiré l'attention des apprenantes sur ces pratiques, en leur demandant pourquoi la personne n'utilisait pas de formule particulière. B, A et G ont exprimé qu'il n'y a pas besoin de répéter une formule quand une question a déjà été posée en début d'interaction.

– Achat d'une carte de piscine – FLEURON

En premier lieu, nous avons présenté FLEURON aux apprenantes : l'onglet ressources multimédias, les sous-titres, la transcription et le fait que tout soit transcrit y compris les « euh », les petits mots de l'oral, etc. Nous leur avons aussi expliqué que le site était conçu au départ pour les étudiants étrangers mais que certaines situations pouvaient leur correspondre pour leur

apprentissage.

Les deux premiers enregistrements ont servi à repérer des pratiques et à commencer à réfléchir de manière collective aux différences entre écrit et oral. Avec cette vidéo, en plus de devoir à nouveau repérer une pratique langagière servant à demander un renseignement (« je viens prendre des renseignements »), les apprenantes auront à réaliser avec notre aide une analyse de l'interaction tour par tour.

Comme pour les enregistrements, le son de la vidéo était quasiment inaudible et l'image saccadée, sans doute en raison de problèmes de connexion Internet. Nous sommes donc passées directement par la transcription en demandant aux apprenantes de la lire par elles-mêmes et d'indiquer si des éléments les étonnaient, leur « faisait bizarre ».

A relève en premier lieu la présence d'un « euh » au début de l'interaction, qui semble la déranger :

A il y a déjà il y a déjà la première phrase là bonjour madame euh je viens prendre

B je viens prendre [**]

A euh déjà euh] on ne doit pas utiliser euh devant [la personne qu'on ne connaît pas

IB oui elle dit euh] hum [à l'oral on le dit beaucoup hein euh

A **]

JK hum hum [ouais et

B et] c'est la première fois qu'elle qu'elle était là et elle a dit euh je viens prendre

JK ouais ça vous fait bizarre ça/ le euh

B euh c'est pas une euh c'est pas une question (prob. Connexion)

JK ah

B normale euh formelle

IB ah oui là elle pose pas de question en fait

JK c'est ça

A non non là elle ne pose pas de question

B oui elle pose juste je dis elle a dit bonjour madame et euh je vais prendre

JK ouais hum hum

IB là elle dit juste euh ce qu'elle veut faire

B renchérit sur la remarque de A en s'étonnant que la personne puisse employer « euh » alors que c'est la première fois qu'elle discute avec son interlocutrice. Elle exprime aussi que le fait de dire directement « je viens prendre des renseignements » n'est pas une question « formelle », ce qui ici semble vouloir dire que la demande d'information n'est pas une question construite comme à l'écrit. Comme pour l'enregistrement « Se renseigner poliment sur les prix des transports », la forme de la question ne convient pas à cette situation pourtant « formelle ».

Puis un nouveau débat sur la politesse a lieu :

JK euh quand elle répond à la question elle dit juste

A oui elle dit juste Nancy bon donc quelle commune elle répond Nancy j'ai un appartement

JK hum hum

A pourquoi je pourquoi elle dit j'ai elle dit directement j'ai un appartement

JK ben :: parce que là on parle de la carte résident donc c'est pour dire j'habite à Nancy vraiment:: j'ai un appartement donc euh je peux avoir la carte je réside à Nancy :: **mais vous avez raison elle répond tout de suite Nancy elle fait pas de phrase euh j'habite à Nancy je vis à Nancy**

A oui ou bien Nancy donc j'ai un appartement quoi

JK voilà ouais donc comme ça quand on lit **ça paraît un petit peu euh mal dit quoi**

A oui oui

A et quittance de loyer ou avis d'imposition

JK ouais en fait là [ce que v-

A il y a] il y a une virgule qui devait se mettre entre mobile et quittance

JK (rire)

IB (rire)

A [**

IB c'est vrai oui]

JK c'est vrai

IB à l'écrit oui

JK oui oui là en fait ce que vous dites euh A c'est que si on le retranscrivait si on réécrivait tout ça avec le code écrit

A ouais

JK ce serait très différent mais là euh

A hum

JK voilà

A oui là c'est le parler

JK voilà c'est ça donc c'était bien pour vous montrer que le parler et l'écrit c'est très différent et

B ouais

A oui c'est ça

JK et que c'est voilà pas forcément mal dit juste ben c'est comme ça qu'on parle (rire)

On constate dans ce dernier échange que A et B commencent à sortir de leurs représentations et à considérer l'oral et l'écrit comme deux codes différents. De son côté, G semble avoir compris assez rapidement que les locutrices des enregistrements et de la vidéo ne sont pas malpolies. Elle évoque souvent ses sorties au marché en guise d'exemples, pour indiquer qu'elle a déjà entendu des personnes parler de cette manière.

D'autres échanges intéressants ont eu lieu au cours de l'analyse de cette interaction, notamment concernant l'énoncé « est-ce que j'ai besoin de ramener une photo ou ». B pense que le « ou » correspond à « ou pas » tandis que A pense qu'il peut aussi signifier « ou autre chose ». Ces deux hypothèses sont intéressantes et témoignent d'un intérêt des apprenantes pour l'analyse.

A la fin de l'analyse, en guise de conclusion, nous avons demandé aux apprenantes si les deux personnes se connaissaient. Devant leur réponse négative, nous avons à nouveau insisté sur le fait que la situation n'était pas informelle ni familière, malgré la présence de tous les « petits mots de l'oral » que nous avons pu relever ensemble.

3/ Utilisation du concordancier de FLEURON en collectif

Avant de procéder aux recherches sur le concordancier, nous avons expliqué aux apprenantes le rapport entre les vidéos, les transcriptions et le concordancier. Ensuite, nous leur avons montré à l'écran comment effectuer une recherche.

La spécificité du concordancier de FLEURON est qu'il « offre la possibilité d'aligner le texte, le son et la vidéo, c'est-à-dire qu'il permet de faire des requêtes dans des documents sonores et vidéo et de proposer à l'apprenant d'écouter les occurrences recherchées dans les ressources. » (André, 2016, p. 78). En effet, il est possible en cliquant sur une occurrence d'accéder au passage précis de la vidéo dans lequel on entend le mot recherché, ce qui constitue une possibilité d'authentification supplémentaire de la vidéo ainsi qu'une potentielle meilleure compréhension de l'élément recherché. Nous avons choisi de ne pas expliquer cela aux apprenantes dès la première séance pour éviter une surcharge d'information. De plus, nous comptons leur donner pour cette première séance des devoirs à partir de captures d'écran de concordances, et les amener seulement progressivement à

utiliser le concordancier seules.

Nous indiquons ici les recherches que nous avons effectuées sur le concordancier au cours de la séance, accompagnées de commentaires. Le concordancier est ici utilisé à la fois pour vérifier les hypothèses des apprenantes sur la langue (Boulton et Tyne, 2014) et pour ajouter à leur répertoire de nouvelles pratiques langagières permettant de demander des informations.

– « voudrais »

Le but de cette recherche était de montrer aux apprenantes d'autres énoncés où « voudrais » est utilisé pour demander une information. Nous avons donc mis en valeur les lignes concernées.

– « pourrais-je »

Après avoir demandé aux apprenantes des synonymes de « je voudrais » (nous attendions « j'aimerais »), F nous propose « je veux » et A « pourrais-je ». Sans surprise, aucune occurrence de « pourrais-je » n'apparaît sur FLEURON. L'extrait suivant retranscrit la réaction de A, et nos explications :

JK alors on va essayer avec euh pourrais-je

A oui

JK on fait une petite recherche + bah y'en a pas

IB ah ils ont pas mis

A ah

JK alors est-ce que ça veut dire que on utilise pas beaucoup pourrais-je [à l'oral

IB pas beaucoup à l'oral hein]

JK bah sûrement (rire) bon après sur le site il y a beaucoup de vidéos et voilà ça veut pas dire que c'est tout le temps comme ça à l'oral mais il y a quand même beaucoup beaucoup d'exemples donc ça nous donne une idée de comment on de quels mots on peut utiliser ou pas et de comment on les utilise à l'oral

A ah ok

JK donc pourrais-je euh bah pas trop

– « j'aimerais »

Nous proposons nous-même cette recherche en indiquant aux apprenantes qu'il s'agit d'un synonyme de « je voudrais », et nous mettons en valeur les lignes qui sont une demande d'information.

– « je désire »

Cette recherche est proposée par G. A nouveau sans surprise, aucune occurrence n'apparaît. Nous fournissons à G le même genre d'explication que pour « pourrais-je ».

– « je voulais »

Nous proposons nous-même cette recherche avec pour objectif de montrer aux apprenantes que l'imparfait ne sert pas uniquement à parler au passé, mais peut aussi servir à exprimer une requête ou à demander une information. Les apprenantes avaient en effet étudié l'imparfait avec l'une des formatrices peu de temps avant cette séance et avaient appris qu'il sert à « décrire des situations passées » en opposition au passé simple qui sert pour les événements.

– « je veux »

Cette recherche a lieu en raison de la proposition de F (voir plus haut), mais nous comptons de toute façon l'effectuer pour attirer l'attention des apprenantes justement sur la question de la politesse. Nous leur demandons préalablement si elles pensent que l'on peut utiliser cette formule pour demander une information. A et G répondent que oui, tandis que B dit que l'on utilise seulement le conditionnel ou l'imparfait. Une fois la recherche faite, nous demandons aux

apprenantes de lire ce qui apparaît après « je veux ». Elles constatent ainsi par elles-mêmes qu'il n'y a pas de demandes de renseignements :

A on l'utilise pas euh en concernant les les questions quoi

JK c'est ça

A on l'utilise euh quand on veut avoir quelque chose

JK oui par exemple euh [ben

A quand on veut] atteindre atteindre peut-être un objectif

JK hum hum

IB oui

Nous les questionnons ensuite sur la raison pour laquelle on emploie rarement « je veux » pour demander des informations, et elles parviennent à la conclusion qu'utiliser « je veux » est « trop direct », malpoli :

JK oui pourquoi elle dit comme ça je voudrais je voudrais j'aimerais pourquoi elle dit pas je veux

G je ** pas pourquoi

IB [(rire)

G **]

B parce que je veux c'est plus fort

JK ouais

B et :: je veux c'est comme bien c'est je voulais et c'est la forme plus formelle pour avoir un conseil

IB [voilà c'est ça

JK oui exactement] exactement

IB [c'est plus poli

G **]

A et puis utiliser je veux ça fait (prob. Connexion)

IB oui hum

G ** dit s'il-vous-plaît je voudrais tatata tatata [**

JK ouais]

B (rire)

IB voilà c'est plus poli

JK [c'est plus poli en fait

G c'est ça]

IB hum

JK ouais c'est ça + euh j'ai + bon c'est pas grave j'ai pas entendu ce qu'elle a dit A en dernier que t'as dit oui c'est ça IB tu peux me redire

IB ah (rire) qu'est-ce qu'elle avait dit bah je sais plus (rire)

A non je disais je disais quand on utilise par exemple je veux

JK ouais

A ça fait ça fait plus personnel quoi

JK plus personnel/ c'est un petit peu :: oui vous voulez dire que on prend pas trop en compte l'autre quoi

A voilà c'est ça

JK pas très poli pas très :: ouais

A voilà

JK d'accord eh ben c'est très bien tout ça

4/ Bilan de la séance

Ce bilan est effectué en demandant aux apprenantes de rappeler ce qui a été vu, et en notant

les réponses sur un document texte (OpenOffice) faisant office de tableau virtuel. Nous avons d'abord noté le titre : « Comment demander des informations / un renseignement à l'oral ? » puis avons attendu les réponses des apprenantes, en les guidant avec quelques questions :

JK alors on va résumer ensemble comme ça un peu comme au tableau quoi

A ah ok

JK comment demander des informations + ou un renseignement à l'oral + alors qu'est-ce qu'on a dit/ comment on peut demander/ ++ qu'est-ce qu'on peut utiliser comme mots comme phrases comme temps

A euh est-ce que je peux :: je peux demander un renseignement s'il-vous-plaît

JK par exemple ouais [c'est vrai que

A hum]

JK est-ce que on avait dit au début il y a est-ce que dans les questions

A ouais

JK et il y en a c'est vrai dans les vidéos qu'on a écoutées on entend est-ce que

G oui

JK donc c'est vrai on peut l'utiliser + et aujourd'hui qu'est-ce qu'on a vu d'autre/ [comme formules

H je voudrais

G **

B formelles les] dem- les demandes euh formelles et informelles

JK ouais:: alors euh quoi (rire)

G je voud- je voudrais

JK ouais je voudrais c'est ça/

G oui oui

JK ouais

F [j'aimerais

G savoir] je

JK ouais j'aimerais F

G oui

JK et souvent on a derrière je voudrais savoir

G oui je voudrais [savoir

JK j'aimerais savoir] on avait aussi euh j'aimerais avoir un renseignement par exemple + par exemple hein il y en a plein d'autres on en a vu plein sur le site des exemples [euh

G est-ce que] euh (rire) est je ** savais ou est-ce que [ici?] ah oui [**

JK ouais] on a mis est-ce que ici oui bah je peux mettre une majuscule aussi ouais + hum hum je voudrais j'aimerais on en a vu un autre euh qui ressemblait un peu à j'aimerais euh + nan pardon

H je voulais

JK oui exactement

B je voul-

JK hum

G je vid- je vi-

JK je voulais savoir

G je [veux?] savoir aussi

JK après quelque chose hein par exemple euh

H vous pourrez

G vous pourrez oui c'est vrai

JK vous / +

G pourrez

JK pourriez

G pourriez

JK hum + celui-là on l'a pas :: parce qu'on a plus trop le temps donc je vous ai pas montré

sur la petite recherche là mais vous pourriez ou est-ce que vous pourriez

B est-ce que [vous

JK me donner] un renseignement par exemple

G est-ce que vous pourriez me dire m'aider aussi

JK est-ce que vous pourriez m'aider /

G oui

JK par exemple oui oui + euh je cherche sur la petite euh la petite recherche là en même temps que vous me parlez hum est-ce que vous pourriez m'expliquer

G hum

JK quelque chose ++ ok [euh

G [oui ?]]

JK la dame euh qui vient à la piscine là euh pour demander euh le prix de la carte je sais pas si vous vous souvenez comment elle demande

H je viens prendre [comme ça

JK oui] très bien H ouais je viens prendre des renseignements directement sans dire euh voilà et puis on a vu aussi une question qui était bizarre là y'a :: avec trois petits points à la fin B

B ou euh

JK ouais

B (cherche dans ses notes) c'est où

JK [**

B ou et donc] euh j'ai besoin de savoir

JK pardon (rire)

B est-ce que j'ai besoin ou

JK ouais c'est ça on a vu une phrase comme ça avec juste ou :: à la fin

Concrètement, le bilan final a cette apparence :

Comment demander des informations / un renseignement à l'oral ?

- Est-ce que je peux... ?
- Je voudrais savoir
- J'aimerais savoir / avoir un renseignement
- Je voulais savoir
- Est-ce que vous pourriez me donner un renseignement / m'expliquer...
- Je viens prendre des renseignements
- J'ai besoin de ramener une photo ou... ?

Toutes les apprenantes ont participé à ce bilan, sans exception. H, qui est restée très discrète tout au long de la séance, comme toujours durant la formation, fournit lors de ce bilan trois pratiques langagières (« je voudrais », « je voulais » et « je viens prendre ») ce qui montre qu'elle est restée attentive au cours de cette séance.

En dernier lieu, nous attirons l'attention des apprenantes sur le fait que nous n'avons vu aucune inversion sujet-verbe dans les données de corpus, afin de leur faire remarquer la différence entre les manuels et les données réelles :

JK euh est-ce que dans tout ce qu'on a vu aujourd'hui euh toutes les questions toutes les demandes d'informations on a vu une seule fois euh vous savez quand on inverse le sujet et le verbe par exemple êtes-vous euh êtes-vous français par exemple euh on a vu ça ou pas /

G non

JK non on n'a pas vu ça parce qu'en fait à l'oral ben on ne dit pas trop ça + souvent quand on apprend dans les manuels je sais par exemple G que vous faites beaucoup de grammaire dans les livres²⁴ je pense que peut-être vous avez appris à inverser le sujet et le verbe pour poser une question /

G oui je j'ai vu ça mais maintenant je n'ai pas (rire) je n'ai pas pensé à ça (rire)

JK d'accord vous avez pas pensé à ça ouais mais vous savez qu'on peut enfin à l'écrit on utilise beaucoup euh savez-vous que euh êtes-vous ceci euh

G ah oui

JK hum hum

IB pouvez-vous me dire

JK voilà par exemple

IB oui aussi

JK hum mais à l'oral ben + presque pas l'inversion comme ça au lieu de dire vous pouvez on dit pas pouvez-vous

5/ Activité de non-systématisation

L'activité de non-systématisation n'a pas pu avoir lieu en présentiel car nous avons manqué de temps en fin de séance. Elle a donc été proposée aux apprenantes sous forme de devoir à la maison²⁵, avec une fiche intitulée « Demander des informations à l'oral ». L'idée était que les apprenantes visionnent une autre vidéo (Demander des renseignements dans un cinéma – FLEURON : https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=161&categorie=22&pageencours=/ressources_list.php&refpage=1&idprofil=0&motele=) répondent à quelques questions simples de CO afin d'authentifier la vidéo, soulignent dans la transcription les passages où la locutrice effectue une demande d'information, et proposent d'autres formules possibles pour effectuer les mêmes demandes sur la base des pratiques langagières normalement acquises en cours. Les apprenantes peuvent ainsi simuler l'utilisation des pratiques dans une situation réelle de communication.

Nous pouvons effectuer les remarques suivantes, en nous basant sur les informations obtenues en lisant les fiches des apprenantes, en leur téléphonant en cas de problème, et en discutant avec elles de l'activité lors de la séance 2 :

- Deux apprenantes (B et G) ne nous ont pas envoyé leur travail ;
- Deux apprenantes (A et B) ont cru que l'interaction à visionner était la même qu'en cours (Demander des renseignements à la piscine), sans doute en raison de l'interface de FLEURON qui est la même pour toutes les vidéos. Elles n'ont donc pas bien compris le sens de l'activité ;
- A est donc la seule à avoir donné de mauvaises réponses aux questions de CO (il semblerait qu'elle ait coché les cases au hasard) ;
- Les trois apprenantes ayant rendu leur travail (A, F et H) ont souligné les bons passages dans la transcription ;
- Seules F et H ont proposé des énoncés en lien avec la situation : A s'est référée à une autre fiche d'exercice que nous lui avons envoyée, pensant que les énoncés à proposer devaient être en lien avec celle-ci ;
- A a utilisé des formules présentes dans les corpus, en proposant des énoncés comme : « Est-ce que vous pourriez me dire vous vous inscrivez pour un semestre ? » / « Je voulais m'inscrire pour le semestre Madame. » Par ailleurs, lors de la correction collective ayant eu lieu au début de la séance 2, G (bien que ne nous ayant rien envoyé) propose la formule « j'aimerais savoir » ;
- F a utilisé deux formules présentes dans les extraits de corpus étudiés (« je voudrais » et

²⁴ Nous savons en effet que G utilise un manuel intitulé « Grammaire traditionnelle du français » et B un bescherelle.

²⁵ Toutes les fiches envoyées aux apprenantes pour leur travail à la maison sont à retrouver en annexe.

« est-ce que ») et H seulement une (« est-ce que ») ;

- Pour les autres énoncés, F et H ont toutes deux proposé des énoncés avec une syntaxe proche de celle de l'écrit (questions avec des mots interrogatifs et l'inversion sujet-verbe).

Cette dernière étape n'est donc pas vraiment concluante. Les conditions spéciales de sa réalisation y sont peut-être pour quelque chose. Si l'activité avait eu lieu en présentiel, nous aurions pu davantage nous assurer de la bonne compréhension des consignes par tout le monde et insister pour que les apprenantes essayent d'utiliser des formules vues dans les corpus. La présence d'éléments relevant plutôt de la norme écrite est peut-être due au fait que l'activité se passe à l'écrit contrairement à ce qui était prévu au départ. Nous reviendrons plus en détails sur tout cela dans la partie « Discussion ».

6/ Utilisation du concordancier de FLEURON en individuel

Pour cette première séance, nous avons proposé aux apprenantes des captures d'écran du concordancier de FLEURON pour effectuer leur travail. Nous avons donc usé de l'approche indirecte (Boulton et Tyne, 2014) et avons guidé les apprenantes dans leur recherche grâce à des questions, à la manière de Johns (1991). Nous avons en effet jugé qu'il était trop tôt pour demander aux apprenantes d'utiliser le concordancier seules, surtout dans ces conditions particulières où il était très difficile pour nous de les assister à distance.

Pour rappel, les activités fournies aux apprenantes à la maison sont créées pour s'adapter à leurs niveaux et besoins. N'ayant pas eu le temps d'effectuer une analyse des niveaux de langue précise, nous nous sommes fondée sur notre intuition et nos observations pour déterminer des groupes de niveaux : nous avons considéré que A et B étaient les apprenantes aux niveaux les plus avancés à l'oral et G et H celles aux niveaux les moins avancés. F se situe à l'intermédiaire entre ces deux groupes.

Nous présentons ici les différentes fiches proposées aux apprenantes à l'issue de cette première séance, accompagnées de commentaires sur le travail rendu par les apprenantes.

- Fiche « D'autres façons de demander des renseignements à l'oral »

Nous avons tout de même choisi de fournir cette fiche à toutes les apprenantes, puisqu'elle consiste en le repérage de nouvelles manières de demander des renseignements sur des lignes de concordances obtenues en recherchant le mot « renseignement » sur FLEURON. Elle a donc pour but d'enrichir le répertoire des apprenantes. La fiche comprend également une question qui amène les apprenantes à réfléchir à la présence du mot « petit » assez régulièrement devant le mot « renseignement ».

Les résultats sont les suivants :

- Seules trois apprenantes (A, F et H) nous ont envoyé leur travail ;
- Toutes les trois ont repéré les bons énoncés sur la capture d'écran de FLEURON ;
- F et H ont donné des pistes intéressantes sur la présence du mot « petit » :
« Le gens utilisent parfois le mot « petit » pour avoir une réponse rapide et pour que la personne interrogé ne se lasse pas de la question » (F)
« Je pense que c'est le sens de l'excuse et politesse. Comme ' excusez-moi ' » (H) ;
- A, en revanche, a répondu « les gens utilisent le mot (petit) avant le mot renseignement c'est pour préciser et désigner ce qu'ils veulent normalement ». Il semblerait donc qu'elle ne soit pas parvenue à utiliser les données de FLEURON pour saisir le sens de ce mot dans ce contexte.

De plus, B nous a avoué avoir eu du mal à comprendre le principe du tableau de concordances : elle n'avait pas compris que les concordances servaient uniquement à la recherche et à l'observation, mais pensait qu'il y avait des éléments à modifier dans le tableau. Elle a notamment parlé de changer les temps des énoncés par exemple, comme dans un exercice de grammaire.

– Fiche « Je vous en prie » (pour les apprenantes aux plus faibles niveaux)

Cette fiche a été envoyée seulement à H et à G suite à une rapide enquête au cours de la séance : la formule « je vous en prie » apparaissant dans l'une des interactions observées, nous avons demandé à toutes les apprenantes si elles en connaissaient la signification, en demandant à celles qui la connaissaient de ne pas la donner. H et G ont indiqué qu'elles ne connaissaient pas le sens de cette formule. Malheureusement, G ne nous a pas envoyé son travail. Mais H a parfaitement bien interprété le sens de l'expression et a répondu correctement à toutes les questions.

Dans l'une des expériences menée par André (2019b) auprès d'adultes migrants faiblement scolarisés, cette occurrence est recherchée par les apprenants aux plus faibles niveaux, et cela n'est selon l'autrice pas un hasard : « Les apprenants de FLE les plus avancés recherchent prioritairement des petits mots de l'oral ou des connecteurs, mais les moins avancés recherchent des pratiques interactionnelles ayant des valeurs pragmatiques qu'ils ne maîtrisent pas. » (André, 2019b, p. 205).

– Fiche « Vu que » (pour les apprenantes aux plus faibles niveaux)

Cette fiche a été envoyée à H, G et F. G n'a rien envoyé, mais elle a été parfaitement réussie par H et F.

– Fiche « Demander des informations avec « ou » à l'oral » (pour les apprenantes aux niveaux les plus élevés)

Cette fiche a été envoyée à A et B. Nous avons sélectionné des concordances particulières pour permettre aux apprenantes de découvrir par elles-mêmes que « ou » pouvait être employé d'au moins trois façons dans le cadre de demandes d'informations :

- dans une question inachevée comme dans l'exemple vu au cours de la séance : « j'ai besoin de ramener une photo ou »
- accompagné de « pas » : « A : euh vous étiez en session vous passiez en session 2 ou pas »
- dans une question qui laisse le choix entre deux possibilités : « A : donc ce serait pour une inscription pour tout de suite ou pour le 2ème semestre? »

Visiblement, les consignes n'étaient pas suffisamment claires. Les deux apprenantes ont eu beaucoup de mal à réaliser l'activité. Même avec une assistance et une correction par téléphone, il a été difficile de leur faire comprendre le sens de la fiche. A semble tout de même avoir repéré la troisième possibilité d'usage de « ou » dans une question.

3.2. Séance 2 : Inviter quelqu'un à l'oral

Suite à un problème de connexion internet, l'enregistrement de la réunion ZOOM de cette séance n'a pas fonctionné. Nous disposons seulement de 30 minutes de vidéo au cours de laquelle les apprenantes nous entendent assez mal. Ce rapport se base sur cette vidéo et sur la prise de notes effectuée par nos soins juste après la séance, c'est pourquoi il est malheureusement moins détaillé que celui de la séance 1 et ne comporte pas de transcriptions des échanges avec les apprenantes.

L'objectif de cette séance est de repérer différentes pratiques langagières permettant d'inviter quelqu'un à l'oral. Nous avons à nouveau sélectionné des interactions au téléphone que nous avons demandé aux apprenantes d'écouter avant la séance en raison de l'impossibilité de les diffuser dans

des conditions optimales sur ZOOM. En début de séance, elles ont toutes affirmé les avoir écoutées.

Tout d'abord, les apprenantes nous ont fait un retour sur le travail à la maison qu'elles avaient à faire de manière générale :

- F exprime qu'il faut prendre beaucoup de temps et de concentration pour faire nos activités ;
- A et B expriment qu'elles ont eu des difficultés à comprendre le sens de certains exercices ;
- G exprime que le son des vidéos à écouter n'est pas très bon ;
- Toutes nous font comprendre que les autres formatrices leur donnent aussi beaucoup de travail, et qu'elles mettent parfois 3 heures pour tout faire.

Suite à ces échanges, nous avons décidé d'alléger la quantité d'exercices pour cette deuxième séance et d'essayer de rendre nos consignes le plus claires possible.

Par ailleurs, nous avons demandé aux apprenantes si elles avaient tenté d'utiliser FLEURON ou CLAPI-FLE seules ou non. L'idée était à la fois de constater si les apprenantes manifestaient un intérêt pour les corpus ou non, mais aussi de décider de leur faire utiliser le concordancier seules à l'issue de cette deuxième séance ou non. Aucune n'avait utilisé les corpus seule en dehors du visionnage des vidéos pour les activités, à l'exception de B qui nous a dit avoir recherché « je voudrais » sur le concordancier de FLEURON.

1/ Introduction au thème

Deux questions différentes sont posées aux apprenantes pour cette première étape. Nous leur demandons d'imaginer qu'elles téléphonent à un ami pour l'inviter. D'abord, nous les questionnons sur les possibilités d'invitations : à quoi peut-on inviter un ami ? Cela permet de faire un détour par quelques mots de vocabulaire (« un dîner », « aller en ville », « aller au restaurant »). Ensuite, nous les questionnons sur la manière d'inviter : avec quels mots, quelles phrases peut-on inviter quelqu'un ? Que dire à un ami que l'on veut inviter ? G propose alors une phrase de type « bonjour mon ami je t'invite ». B quant à elle explique que l'invitation se déroule en trois étapes : il faut d'abord faire une demande pour s'assurer que la personne est libre (de type : « Est-ce que tu es libre samedi ? »), puis expliquer ce que l'on compte faire, et enfin procéder à l'invitation.

Il est difficile de dire si B a extrait ce schéma de l'une des interactions que nous avons demandé d'écouter aux apprenantes et qui se déroule précisément de cette manière, ou bien s'il s'agit d'une description de sa propre habitude. Si la première possibilité l'emporte, cela signifie que B a réussi à analyser efficacement l'interaction, en dégagant les trois étapes de la réalisation de l'activité langagière concernée.

2/ Exposition des apprenantes à une ou plusieurs interactions orales

Pour cette séance, nous avons choisi d'exposer les apprenantes aux interactions suivantes, qui comprennent entre autres des invitations :

- Invitation pour la fête des lumières – CLAPI-FLE (enregistrement audio)
http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/affiche_contexte.php?affiche_extrait_encours=%2085&extrait_encours=%2085
- Invitation pour une soirée – CLAPI-FLE (enregistrement audio)
http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/affiche_contexte.php?affiche_extrait_encours=%2084&extrait_encours=%2084
- Invitation pour la fête des lumières – CLAPI-FLE

Les deux pratiques à repérer dans cette interaction étaient : « va falloir que tu viennes » et « si ça te tente ». Les apprenantes sont parvenues à les repérer les deux pratiques langagières dans la transcription.

18 CAM et du coup en fait je me d'mand~ je me disais parce qu'on en avait parlé l'année dernière tu sais y a la fête des lumières; en décembre;

19 SOP ouais

20 CAM maintenant qu'on a un grand appartement si euh ben va voir

21 SOP ah

22 CAM qu~ va falloir que tu viennes;

Cela a aussi été l'occasion de leur montrer un peu plus en détails CLAPI-FLE, et notamment la recherche par « Actions langagières ». A a montré un certain intérêt pour le site, en nous demandant à nouveau son nom. Par ailleurs, nous avons également indiqué la possibilité d'accéder à une « Transcription simplifiée », qui entre autres fait apparaître les schwas élisés à l'oral, absents de la « Transcription conseillée ». G a montré de l'intérêt pour la transcription simplifiée, en nous demandant à nouveau où cliquer pour y accéder. Plusieurs apprenantes ont estimé qu'il était plus pratique pour elles de voir les schwas élisés à l'écrit. Cela peut poser certaines questions sur le choix des conventions de transcription, différentes d'un site à l'autre, mais nous n'en débattons pas ici. Quoi qu'il en soit, nous avons donc fait le choix de privilégier cette transcription pour la suite des séances, afin de faciliter le travail des apprenantes.

28 CAM si euh si ça te tente;

– Invitation pour une soirée – CLAPI-FLE

Nous avons choisi cette interaction pour procéder à l'analyse tour par tour car elle comporte des éléments intéressants tels que des mots familiers employés notamment par les jeunes. Nous avons manqué de temps en raison des problèmes de connexion et avons donc abandonné l'étude de certains passages.

Les apprenantes ont repéré les pratiques langagières servant à inviter : « dis-moi euh tu fais quoi ce soir », « je sais pas si ça te dirait de venir ».

5 SAL ouais ça va super!! dis-moi euh tu fais quoi ce soir;

7 SAL ouais parce que en fait on allait sortir moi emmanuel et manon!! on allait sortir pour euh boire un coup et tout en ville donc je sais pas si ça te dirait de venir

Nous avons également attiré leur attention sur :

- Le marqueur « en fait » : B a indiqué à juste titre que cela servait à expliquer quelque chose ;
- L'expression familière « boire un coup » : H ne connaissait pas cette expression, les autres

- apprenantes la lui ont donc expliquée ;
- La salutation familière « ciao man » : B a relevé le fait qu'il s'agissait de deux emprunts, un à l'italien et l'autre à l'anglais. Elle a par ailleurs fait le rapprochement entre le surnom « man » et le « gros » utilisé en Lorraine ;
 - Les retours ou piétinements sur l'axe syntagmatiques permettant une auto-correction à l'oral (dans les énoncés « et t'es où t'es où l-là t'es » et « euh ouais j` suis euh non là en fait j` suis pas chez moi »). B a bien repéré que la personne se corrigeait. Cela a aussi été l'occasion de souligner le débit de parole généralement élevé des français.

Puis nous avons attiré leur attention sur le marqueur « hein » dans l'énoncé « tu peux venir avec tes potes hein ». Les apprenantes ont eu du mal à repérer à quoi servait ce marqueur (en l'occurrence, à renforcer une proposition). B a tout de même proposé un autre exemple dans lequel l'utilisation de « hein » peut être estimée équivalente à celle de notre extrait : « merci beaucoup hein ».

3/ Utilisation du concordancier de FLEURON en collectif

Pour cette séance, le concordancier a été utilisé pour vérifier une hypothèse : pendant la préparation de la séance, nous nous étions préparée à la possibilité qu'au moins l'une des apprenantes propose d'employer le verbe « inviter » lors de la première étape du travail, ce qui a été le cas avec G. Nous avons d'abord demandé aux apprenantes si nous avions entendu ce verbe dans les enregistrements, ce qui n'était pas le cas. Nous avons donc recherché « invite » sur le concordancier de FLEURON, et avons observé les lignes avec les apprenantes. Elles ont pu constater par elles-mêmes qu'aucun extrait ne servait à inviter quelqu'un à une sortie ou un événement. Nous avons essayé de leur montrer, avec l'aide de la formatrice IB, qu'il s'agissait plutôt d'ordres déguisés ou de requêtes que d'invitations à proprement parler. G a tout de même insisté pour dire que l'on pouvait utiliser le verbe « inviter » dans notre situation.

Nous n'avons pas effectué d'autres recherches sur le concordancier par manque de temps, mais également parce que FLEURON ne comprend pas d'invitations, ce que nous avons précisé aux apprenantes.

4/ Bilan de la séance

Le bilan sur tableau virtuel n'a pas pu avoir lieu par manque de temps, mais il était prévu qu'il ait cette apparence :

Comment inviter quelqu'un à l'oral ?

- « va falloir que tu viennes »
- « si ça te tente »
- Tu fais quoi ce soir ?
- dis-moi euh tu fais quoi ce soir↑
- ça te dirait de venir ?
- on allait sortir, je sais pas si ça te dirait de venir

5/ Activité de non-systématisation

Cette activité consistait en une simulation d'invitation : les apprenantes devaient nous laisser un message vocal sur notre téléphone ou s'enregistrer en faisant semblant d'inviter un ou une ami(e) quelque part ou à faire quelque chose. Le bilan sur les pratiques repérées en cours n'ayant pas pu avoir lieu, nous avons constitué pour les apprenantes une fiche d'aide pour l'enregistrement (à retrouver en annexe).

B ne nous a pas envoyé son travail, et G nous a téléphoné pour faire l'exercice mais nous avons répondu par réflexe, sans lui laisser la possibilité de nous laisser un message. Nous avons tout de même retenu qu'elle n'a utilisé aucune pratique langagière vue en cours, bien qu'ayant réalisé une invitation efficace.

Voici les transcriptions des enregistrements reçus (en vocal sur WhatsApp ou par mail) :

H :

bonjour Sophie c'est H demain le confinement sera fini je voudrais savoir si tu veux venir avec moi pour un pique-nique à côté de Verdun je [préparais / ferai ferai ?] un plat de Corée envoie-moi un SMS quand tu auras ce message à plus

F :

salut Julia c'est F ça va je voulais savoir si tu es disponible samedi prochain à 14 heures pour faire du sho- du shopping si tu es d'accord euh laisse moi un message ou appelle-moi à bientôt

On remarque dans ces deux enregistrements la présence des formules « je voudrais savoir » et « je voulais savoir » qui sont des pratiques repérées lors de la première séance. H et F n'avaient pas utilisé de formules présentes dans les corpus lors de l'activité de non-systématisation de la première séance, il est donc plutôt agréablement surprenant d'en retrouver ici. Cela peut être un indice d'acquisition, ainsi qu'une volonté de montrer la maîtrise de ces éléments.

A :

- bonsoir Max **t'es libre euh ce week-end** car il y a le baptême de ma nièce **si ça te tente**
- bonsoir Cathy **ça te dit de venir boire un coup** avec nous samedi soir

A a réutilisé trois formules présentes dans les enregistrements étudiés lors de cette deuxième séance (éléments en gras), contrairement aux deux autres apprenantes.

6/ Utilisation du concordancier de FLEURON en individuel

- Fiche « ça marche » (pour les apprenantes aux plus faibles niveaux)

Cette fiche était destinée à H et G. G n'a rien envoyé, tandis que H a très bien réussi la fiche, à l'exception du fait qu'elle ait indiqué que « alors », souvent présent non loin de « ça marche », avait le même sens que ce dernier.

- Fiche « A quoi sert « hein » ? » (pour les apprenantes aux niveaux les plus élevés)

Cette fiche était destinée à A, B et F. Les apprenantes devaient d'abord rappeler la signification de « hein » dans l'extrait vu en cours (question 1), puis observer un deuxième usage de ce marqueur pour déduire qu'il pouvait aussi servir à faire répéter son interlocuteur (question 2). Elles devaient ensuite observer cinq autres extraits où « hein » sert à obtenir une confirmation de l'interlocuteur (question 3).

Les apprenantes ont donné de bonnes pistes pour les deux premières questions, voir ont très bien répondu :

Question 1 :

- « Dans cet extrait « hein » ça veut dire que son ami Sal a dit de venir avec l'ami qui il était C'est une conviction et un confirmation à venir tous le deux » (B)
- « hein sert à avoir la confirmation de son invitation pour son ami et ses potes » (A)

- « dans cet extrait le « hein » sert de renforcement à un ordre, un avertissement » (F)

Question 2 :

- « le mot « hein » dans ce 2ème extrait c'est un confirmation de réponse pour la message » (B)
- « hein veut dire qu'il n'a pas bien entendu et s'il peut repeté » (A)
- « le <hein> signifi dans cet extrait une surprise, une explication à quelque chose (synonyme : comment, quoi) » (F)

Pour la question 3, toutes ont pensé qu'il fallait donner une signification de « hein » pour chaque extrait. Mais les pistes qu'elles ont apportées restent intéressantes et leurs propositions prouvent qu'elles sont dans une démarche d'observation et de recherche sur les données.

Exemple de réponse à la question 3 (F) :

1A : le hein sert à fair comprendre la personne.

2A : le hein sert à confirmer une réponse.

3A : le hein sert à mettre en place un accord.

4A : le hein sert à ne pas oublier cet demande.

5A : le hein sert à une obligation.

3.3. Séance 3 : Exprimer son avis, son accord ou son désaccord à l'oral

Cette troisième et dernière séance a duré seulement 50 minutes environ, car la formatrice BV avait prévu autre chose pour la deuxième partie de la séance et nous souhaitions lui laisser le temps de le faire. Elle est divisée en trois activités langagières à travailler : exprimer son accord, exprimer son désaccord, et donner son avis. Ces trois points sont travaillés les uns à la suite des autres : les trois premières étapes de la méthodologie sont suivies pour chaque point à tour de rôle. Les trois dernières étapes se déroulent normalement, l'une à la suite de l'autre.

Cette séance comporte plusieurs manques et erreurs au niveau méthodologique :

- Il a été difficile de choisir des interactions entières à observer sur FLEURON ou CLAPI-FLE. Des expressions d'accord, de désaccord ou d'avis existent sur les sites, mais ils occupent peu de place dans les interactions. Comme nous manquions de temps pour cette dernière séance et que nous souhaitions vraiment nous concentrer sur ces activités langagières en particulier, nous avons sélectionné seulement des extraits d'interactions sur CLAPI-FLE. Nous avons effectué des copier-coller de ces extraits et avons mis en valeur (couleurs, gras) les passages intéressants. Même si nous avons indiqué aux apprenantes d'où provenaient les extraits (en leur montrant les pages web de CLAPI-FLE correspondantes), cette pratique ne permet pas une aussi grande authentification des situations que la consultation directe des ressources sur le site ;
- Nous avons choisi de compléter les données sélectionnées sur CLAPI-FLE avec des extraits de transcriptions du corpus « Réunions » provenant des cours d'analyse des interactions de V. André²⁶. Or toutes les pratiques langagières présentes dans nos extraits du corpus « Réunions » étaient trouvables sur FLEURON, et l'usage de ce dernier aurait été bien plus pertinent compte tenu des possibilités d'authentification qu'il offre (alignement texte-son-image, description des ressources), contrairement à des extraits de transcription isolés. Il s'agit vraiment d'un défaut d'organisation de notre part : une fois lancée dans la recherche d'extraits appropriés dans le corpus « Réunions », nous n'avons pas pensé à rechercher des éléments équivalents sur FLEURON ;

²⁶ Il s'agit du corpus utilisé par V. André dans sa thèse.

- Nous n'avons pas envoyé les ressources multimédias aux apprenantes avant le cours afin qu'elles les écoutent mais après : là encore, cette pratique offre moins de possibilités d'authentifier les ressources en question.

1/ Introduction au thème

Nous commençons comme d'habitude par établir une liste des pratiques langagières déjà connues des apprenantes pour chacune des activités langagières à travailler.

Voici la liste des propositions des apprenantes pour exprimer son accord :

- oui (oui)
- ouais (ouais)
- j'accepte
- ça marche (B fait ici un lien avec cours précédent)
- très bien
- je suis pour
- ok
- d'accord
- avec plaisir

Pour exprimer son désaccord :

- c'est pas vrai
- non
- ça va pas
- je ne veux pas
- ça m'intéresse pas
- je suis pas d'accord
- j'ai pas envie
- ça me dit pas
- je suis pas sûre
- on va voir, on verra
- comme ci comme ça
- ce n'est pas possible

Pour donner son avis :

- à mon avis
- d'après moi
- je crois que
- je peux dire que, je peux vous dire que
- peut-être que
- mon opinion, c'est que

2/ Exposition des apprenantes à une ou plusieurs interactions orales

Comme nous l'avons mentionné, nous avons sélectionné seulement des extraits d'interactions sur CLAPI-FLE dans les ressources suivantes :

- Consultation chez le dentiste – CLAPI-FLE (enregistrement audio)
http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/affiche_contexte.php?affiche_extrait_encours=%20104&extrait_encours=%20104

- Les tactiques de jeux vidéos – CLAPI-FLE (vidéo)
http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/affiche_enregistrement.php?liste_extrait_encours=%2091&extrait_encours=%2091
- Consultation chez le dentiste – CLAPI-FLE (pour travailler sur l'accord)

Pour cette séance, nous avons choisi de faire lire les interactions aux apprenantes à tour de rôle pour remédier à l'impossibilité de les écouter à distance. Les pratiques langagières sur lesquelles nous souhaitions attirer l'attention des apprenantes était les phénomènes de reprises servant à marquer un accord, phénomène qui n'avait pas été évoqué par les apprenantes lors de la première étape et qui n'est sans aucun doute pas ou peu présenté dans les manuels de FLE. Nous avons d'abord utilisé un l'extrait de la transcription de l'enregistrement « Consultation chez le dentiste » suivant :

20 Dentiste	hm hm et vous un petit peu y a un petit décalage
21 Patiente	ouais
22 Dentiste	quand même j' vais pas dire le contraire
23 Patiente	et y a pas une possibilité de de faire quelque chose
24 Dentiste	oh y a toujours une possibilité mais dans un cas comme le vôtre c'est un peu c'est beau~
25 Patiente	c'est minime↑↑
26 Dentiste	c'est beaucoup de choses pour pas
27 Patiente	pour pas grand-chose
28 Dentiste	pour pas grand-chose
29 Patiente	bon

Comme on peut le lire dans la transcription ci-dessous, B a repéré la répétition servant de confirmation, et F, A et B ont également repéré le « bon » sur lequel nous n'avions au départ pas prévu de nous attarder. G a également repéré une autre marque d'accord plus haut dans l'interaction, à laquelle nous n'avions pas songé. Les apprenantes ont donc dépassé nos attentes initiales en terme d'analyse.

JK et donc euh vous voyez à la fin là le gras

A oui

JK donc euh ils sont d'accord (rire) et comment on sait qu'ils sont d'accord là

B pour pas grand chose bon bon (rire)

JK ouais/ comment on voit qu'ils sont d'accord parce qu'ils disent pas oui ça marche très bien [d'accord

F bon]

JK donc euh

F bon

B bon c'est juste bon et pour pas grand-chose euh je pense que c'est ça

JK ouais le bon c'est vrai que le bon il sert euh à ça ouais [et le pour pas grand-chose

B c'est une confirmation]

JK ouais et le pour pas grand-chose ben + c'est vrai aussi

B ouais

JK en fait ils le disent la patiente dit pour pas grand-chose et le dentiste répète pour pas grand-chose + [c'est juste

B c'est une confirmation]

JK voilà

B juste

G y a une possibilité aussi hein + d'accord

JK ça c'est un accord/ ya toujours une possibilité/

G hum oui

JK oui c'est vrai

G comme une négociation [un peu

JK c'est vrai que] y a une possibilité mais bon ça sert pas à grand-chose quand même c'est pas très utile

B ouais

JK donc euh là c'est plutôt là qu'on voit qu'il y a un accord

F hum

JK et en fait comme elle dit B c'est la répétition + on répète ce que l'autre a dit et ça montre qu'on est d'accord + juste répéter voilà

A ah

JK donc voilà sans bon il y a aussi le bon ici c'est vrai mais c'est surtout le fait de répéter ce que l'autre a dit qui fait que on comprend qu'on est d'accord + ça va pour vous

B oui oui

JK ok ok

Ensuite, A s'est interrogée sur le sens du marqueur « bon », et F et B le lui ont expliqué. Nous en avons profité pour rappeler que les marqueurs pouvaient avoir différentes fonctions :

A le bon le bon ici le bon ici représente quoi parce que ce c'est d'abord d'après mon entendement le je j'ai cru que le bon euh ça ressemblait à :: à une chose qu'il veut continuer bon :: je veux [bon ::

JK ah::]

A je euh je dois

JK hum hum bon on va commencer le cours ou quoi ouais ouais euh bah c'est vrai ouais il peut servir à ça mais là il sert il sert à quoi du coup le bon on a dit pour euh les autres+ dans cet exemple

A c'est

F euh d'accord

JK oui voilà c'est juste pour dire euh d'accord ok + bon + bon ok (rire)

BV [pour conclure peut-être

A **]

JK oui c'est ça on pourrait dire bon d'accord + bon ok

B [ça marche

JK (rire)] [bon ça marche

A **] bon il n'y a plus rien à faire quoi

JK oui c'est ça

A hum hum

JK comme comme vous dites hein A ça peut servir à différentes choses hein + c'est comme euh le hein par exemple la dernière fois on parlait du hein

F oui

A hum hum

JK il sert euh des fois à confirmer à insister mais des fois il sert à poser une question à faire répéter l'autre ça dépend des situations

A hum

Nous avons ensuite consulté les extraits suivants (corpus « Réunions ») où l'on trouve des exemples de reprises pour marquer un accord :

L3 c' était

L4 une atteinte à la liberté

L3 **une atteinte ouais** alors bon ça c'est un faux problème je l'ai vite réglé

L1 Pierre il regarde ça de son côté hein donc dans une des prochaines réunions on peut réévoquer le sujet hein d'accord

L6 **affaire classée** \

L1 **affaire classée** \ +

L8 si on veut bien reporter à un truc de comparable l'info centre qui aurait dû être fait la même chose a traîné longtemps avant qu'on l'eut parce que c'était le ministère qui l'avait commandé c'est comme Périclès à l'heure actuelle

L9 **exactement**

L1 **exactement**

Ce dernier extrait a permis de demander aux apprenantes si elles connaissaient le mot « exactement » et de leur demander des synonymes. Elles ont cité : bien sûr, c'est correct, c'est d'accord, c'est ça, effectivement, complètement, évidemment.

- Les tactiques de jeux vidéos – CLAPI-FLE (pour travailler sur le désaccord)

Pour cette activité langagière, nous avons choisi un extrait de la transcription de la ressource « Les tactiques de jeux vidéos » de CLAPI-FLE, dans laquelle les interlocuteurs se disputent :

19 RAP **attends↑ qu'est ce j'en sais que l'ordinateur qu'est ce qu'il va faire moi↑ euh (j'y suis) attends↓↓ tu bientôt ça va être ma faute**

21 LUC **allez**

22 RAP allez nan mais la passe xx xx **attends mort de rire** le mec↑

23 LUC h °putain°

24 RAP quoi↑ c'est toi qui te fais prendre le ballon↑ moi je te dis même pas que c'est ta faute je t'engueule pas↑ qu'est

25 LUC **allez allez allez allez allez allez**

Nous avons choisi cet extrait pour procéder à l'analyse de l'interaction tour par tour. Comme nous pouvons le lire dans les échanges suivants, les apprenants ont su analyser différentes pratiques langagières avec succès :

- « attends » :

JK le attends là + il sert à quoi le attends

G il sert

B attends

G il sert ** (lève les deux mains)

JK pour dire attends juste euh attends deux secondes je vais faire quelque chose ou

G [il sert

F non]

JK ah je vous entends mal G

G pour [respirer?] un peu

JK rester euh tranquille c'est ça/

G non rester ** calme-toi [calme-toi

F calme-toi elle a dit]

JK ah calme-toi d'accord oui oui c'est vrai oui oui c'est bien ça + attends euh tranquille
calme-toi oui c'est vrai ça pourrait être un synonyme calme-toi

B attends il est énervé aussi parce que

JK oui

B il pense que c'est la (prob. Connexion) sera sans faute après qu'il va perdre

JK oui c'est ça + c'est pour dire un peu calme-toi et en même temps c'est pour dire nan mais
attends euh

F oui

JK c'est pas ma faute euh hum (rire)

F oui

A en fait c'est pour se défendre quoi

JK euh oui c'est vrai c'est pour se défendre très bien hum

– « allez » :

Premier échange :

JK et le allez là + il sert à quoi

F euh vas-y

JK ouais c'est un peu sy- oui hum vas-y euh + c'est ça sert à quoi allez quand on le dit dans
une dispute comme ça allez euh

F allez euh hum comme il s'en fout de de ce qu'il dit

JK oui c'est ça (rire) un peu oui oui oui ça veut dire allez euh c'est bon arrête tais toi euh

F (rire)

B ouais

JK je veux pas t'écouter (rire) + allez nan [mais la passe

A ça peut être aussi pour dé- dénigrer aussi dénigrer aussi l'autre là

JK oui un peu genre allez euh + oui c'est ça hum hum

F il est pas content de c- de ce qu'il dit

JK ouais c'est ça + dénigrer un peu oui c'est vrai pour dire euh + oui oui pour montrer qu'on
écoute pas trop et puis euh

A voilà

JK hum

F oui ferme ta bouche

JK (rire) c'est ça

Deuxième échange :

JK et puis allez allez allez allez (rire) ben c'est comme là hein genre euh [allez tais-toi

A allez allez ça veut dire que arrête arrête

JK oui c'est ça hum hum

B dégage toi ouais (rire)

JK (rire)

– Extraits du corpus « Réunions » (pour travailler sur l'expression de l'avis)

Nous avons ensuite utilisé des extraits du corpus « Réunions » pour aborder les pratiques « oui mais » et « oui non mais », qui sont à l'intermédiaire entre l'expression du désaccord et l'introduction d'un avis. Ces extraits ont également permis d'aborder « parce que » et « je pense que ».

Voici l'extrait comprenant « oui mais » et « parce que » :

L4: quand on est pas mariés il faut les reconnaître

L5: **oui mais** c'est pas la même chose entre couple < **parce que**

L4: oui >

L5: quand on est mariés on a mari et femme qui déclarent les enfants

Comme on peut le lire dans l'échange ci-dessous, les apprenants ont analysé les fonctions de « oui mais » et de « parce que » de cet extrait avec succès :

JK alors euh comment il montre qu'il est un peu d'accord mais pas vraiment d'accord (rire)

F oui + un peu comme ça et un peu comme ça

B oui mais

F hum

B mais c'est (prob. Connexion) euh d'accord [totalement

F mais]

B parce que ::

F peut-être

JK [hum hum

G **]

A on est pas on est pas sûr quoi

G pas sûr

JK ouais on est pas sûr euh il dit quand même enfin il est quand même plutôt pas d'accord là hein parce [que

G (fait non de la tête)

B ouais] [c'est une argumentation

JK l'autre dit quand on est mariés] ouais quand on est pas mariés il faut les reconnaître oui mais c'est pas la même chose entre couple parce que + donc il donne quand même un argument contre

B ouais

JK ce que l'autre a dit + donc le oui mais :: il dit oui ok je comprends ce que tu dis mais :: voilà il dit quand même autre chose

B quelques fois c'est comme ça (rire)

JK ouais + et le parce que voilà ça sert à :: ça sert à quoi le [parce que

F expliquer] [expliquer

B **] de l'explication

JK ouais + il continue là hein parce que quand on est mariés on a mari et femme qui déclarent les enfants

B ouais

JK c'est un argument

B ouais

F hum

JK donc euh le parce que il sert à commencer un argument + voilà voilà

Voici l'extrait comprenant « oui non mais » et « je pense que » :

L2: ça c'est aux juges d'en décider hein

L1: **oui non mais je suis d'accord mais je pense que** aujourd'hui il y a un peu trop ça aussi [pause] il y a peut-être un peu trop de c'est peut-être trop facile de vouloir emprisonner

Comme pour le premier extrait, on peut voir que les apprenantes ont analysé « oui non mais » et « je pense que » avec succès également :

JK euh alors là du coup le désaccord + c'est comment (rire) + comment il dit /

B oui euh oui c'est [instinctif (rire)

A oui non]

B et après il a dit non mais je suis d'accord mais je pense que

F c'est aussi [une

B c'est un argument]

F il y a un peu trop ç- ça aussi

JK il y a un peu trop ça aussi oui donc ça c'est son argument + il explique hein moi je pense [que

B hum]

JK il y a trop ça il y a peut-être trop ça mais pour marquer le désaccord ouais c'est le oui non mais (rire) je suis d'accord mais je pense que donc je pense que c'est comme euh parce que ou enfin là il aurait pas pu dire parce que mais c'est pour commencer l'argument + et le oui non mais on l'entend beaucoup (rire) + à l'oral + et ::

F hum

B ouais

JK en fait il dit oui + pourquoi + pour dire euh

G [normalisation?] (rire)

JK pour dire quoi/ (rire)

A [pour dire que j'ai entendu mais ::

G **] (rire) oui oh non :: non c'est pour normaliser la situation (rire)

JK oh j'ent- j'entends vraiment mal G mais je je pense [que

A oui] le oui ça veut dire que j'ai entendu

JK ouais + oui c'est exactement ça

[...]

JK euh donc comme elle dit A hein le oui ça veut dire oui j'ai entendu ce que tu dis + non ça veut dire je suis pas d'accord [et le mais

B mais] c'est une explication euh

JK ouais

B argument

JK exactement

B je pense

JK c'est ça + donc oui j'ai entendu non je suis pas d'accord mais et là on argumente avec par exemple je pense que ou :: parce que + voilà voilà

L'une remarque de G au cours de cette étape est importante à signaler : elle exprime qu'elle ne comprend pas la situation dans laquelle se déroule le dernier extrait. Comme nous l'avons signalé préalablement à la description de cette séance, il est vrai que ce genre d'extrait isolé ne permet pas une authentification des données (Braun, 2008) de la part des apprenantes.

3/ Utilisation du concordancier de FLEURON en collectif

Après avoir travaillé sur l'accord, nous avons recherché « effectivement » sur le concordancier afin de vérifier cette hypothèse faite par les apprenantes. Cela a aussi été l'occasion de montrer aux apprenantes la possibilité d'aligner le texte, le son et la vidéo sur FLEURON. Nous n'avions pas pris le temps de leur montrer cette possibilité avant pour ne pas les surcharger d'informations, et car c'est seulement à l'issue de cette dernière séance que les apprenantes seront amenées à utiliser le concordancier seules.

Après avoir travaillé sur l'expression d'un avis, nous avons recherché les expressions « je crois que », « mon opinion » et « d'après moi » sur le concordancier pour permettre aux apprenantes de vérifier leurs hypothèses. Quelques occurrences de « je crois que » sont apparues, mais sans surprise aucune pour « mon opinion » ni « d'après moi ». Cela a été l'occasion de rappeler aux

apprenantes le principe de ne pas considérer les données de corpus comme des exemples à suivre systématiquement (Aston, 2001) :

JK et on va regarder mon opinion peut-être pour voir si il est utilisé là dessus +

B non

JK bon ici il est pas utilisé mais ça veut pas dire qu'il est utilisé nulle part hein encore une fois là c'est juste euh il y a beaucoup d'exemples sur le site mais c'est pas euh tout le français du monde hein

B ouais

JK si vous trouvez pas quelque chose là-dessus c'est pas il faut pas vous dire c'est jamais utilisé euh on peut pas le dire du tout peut-être qu'on peut mais on a quand même une petite idée avec ça et apparemment quand même mon opinion c'est moins utilisé que je crois que + sûrement

Le même genre de réflexions a eu lieu avec « d'après moi ».

Nous avons ensuite recherché « à mon avis » à la demande de B, pour constater que trois occurrences apparaissaient. G a alors effectué une hypothèse sur le fonctionnement de « à mon avis » en observant les concordances, qui ne nous était jamais venue à l'esprit : elle a exprimé que l'opinion donnée avec « à mon avis » n'était pas précise, que la personne qui employait « à mon avis » n'était pas absolument sûre de son opinion, contrairement à une personne qui emploierait « je pense que » ou « je suis sûre que ». Cette situation rappelle la distinction que fait Johns (1991) entre l'approche inductive et le DDL : avec l'approche inductive, l'enseignant sait par avance quelle règle il veut transmettre aux apprenants. La spécificité du DDL est justement que « les données sont premières, et l'enseignant ne sait pas par avance quelles règles ou modèles les apprenants vont découvrir : en effet, ils vont souvent remarquer des choses qui sont inconnues pas seulement de l'enseignant, mais aussi des travaux standards de références sur le langage »²⁷ (Johns, 1991, p. 3).

4/ Bilan de la séance

Une fois encore, par manque de temps, la prise de notes collective n'a pas pu être effectuée. Cependant, nous avons constaté tout au long de la séance que les apprenantes prenaient des notes, que ce soit durant les phases d'introduction au thème ou au cours des consultations d'extraits de corpus.

5/ Activité de non-systématisation

Cette activité consistait en un débat à l'oral ayant pour sujet : « A votre avis, est-ce qu'il y aura un deuxième confinement ou pas ? » L'idée était que les apprenantes puissent réutiliser les éléments acquis au cours de la séance dans ce débat. Les apprenantes ont très peu réutilisé d'éléments vus dans les corpus durant le débat, à l'exception de « à mon avis ». Les autres éléments utilisés sont :

- « je n'ai pas d'accord » (G) ;
- « pour moi » (F), qui n'avait pas été cité même durant l'étape d'introduction au thème ;
- « comme ci comme ça » (F), qui avait été proposé par B comme possibilité d'exprimer son désaccord durant l'étape d'introduction au thème.

²⁷ « the data is primary, and the teacher does not know in advance exactly what rules or patterns the learners will discover: indeed, they will often notice things that are unknown not only to the teacher, but also to the standard works of reference on the language » (Johns, 1991, p. 3)

6/ Utilisation du concordancier de FLEURON en individuel

A la fin de cette dernière séance, nous avons questionné les apprenantes pour savoir si elles se sentaient prêtes à effectuer des recherches sur FLEURON seules. Elles ont toutes répondu que oui, bien que A ait signalé avoir souvent des soucis avec l'informatique. Elle a tout de même indiqué qu'elle voulait bien essayer. Nous lui avons donc proposé d'essayer et lui avons dit que si elle n'y arrivait pas, nous lui enverrions des captures d'écran comme d'habitude.

Nous avons donc proposé aux apprenantes une liste de mots et d'expressions dans lesquelles elles pouvaient choisir ce qu'elles souhaitaient rechercher sur le concordancier. Nous avons fait le choix de la liste car comme l'indique André (2019b, p. 206) : « Il est fréquent que les apprenants, quel que soit leur niveau, ne sachent pas quoi rechercher lors de leur première utilisation du concordancier. C'est pourquoi, des séances collectives sont souvent proposées pour commencer et que des listes de mots leur sont également fournies. » Ce dernier travail en individuel s'inscrivait donc réellement dans une démarche de DDL.

Les apprenantes avaient le choix parmi les mots et expressions suivants, présents dans les extraits de corpus étudiés durant le cours :

- bon
- tout à fait
- exact
- absolument
- je trouve que
- parce que

Toutes les apprenantes nous ont envoyé leur travail, à l'exception de G. Nous avons eu l'occasion de les questionner plus tard sur leur travail, en leur demandant si toutes avaient bien utilisé le site pour déduire le sens des mots et expressions, elles ont toutes affirmé que oui. Des doutes sont cependant à émettre en ce qui concerne certaines analyses, comme nous le précisons ci-dessous.

Nous présentons ici l'ensemble des analyses effectuées par les apprenantes, avec des commentaires.

- Analyses de « bon »

Réponse de A :

- ça peut être un bon de livraison
- l'appréciation de quelque chose ou quelqu'un exp : bonne personne
- une façon de désigner quelque chose

La première analyse que fait A n'a pas pu être faite à partir du concordancier puisque aucune ligne de concordance n'y correspond. Elle provient donc de ses propres connaissances. La deuxième analyse ne correspond pas aux premières lignes du concordancier, il faudrait que A soit descendue assez bas pour trouver des occurrences dans des énoncés tels que « avoir un bon niveau » ou « un bon conseil ». Nous pensons donc plutôt qu'il s'agit à nouveau d'une analyse effectuée à partir de sa propre intuition. La troisième analyse est assez vague et il est difficile de la faire correspondre avec une ligne du concordancier. Les analyses attendues n'ont donc malheureusement pas eu lieu.

Réponse de B :

Bon => Hein Donc c'est bon → C'est une confirmation entre deux personnes, une étudiante et une secrétaire que elles a mis d'accord pour inscrire à faire les courses de deux langues. • D'accord, faible bon, très bon, oui oui =>

On voit sur ces points ce sont les résultats de test.

B a choisi seulement deux lignes de concordances, mais elle les analyse efficacement.

Réponse de F :

« Bon » est un mot qui convient à une valeur, qui veut du bien, faire du bien à quelqu'un d'autre.

Synonymes : charitable, généreux, gentil.

Ici il semble évident que F n'a pas procédé à l'analyse des lignes de concordance, mais s'est fondée sur une définition sans doute inspirée d'un dictionnaire.

– Analyses de « tout à fait »

Réponse de A :

une façon d'accepter quelque chose ou une situation.

Réponse de B :

tout à fait => Bien sûr, tout à fait, d'accord => C'est une confirmation de conversation que c'est tout !
Pour fermer le discours et à dire tout à fait.

Réponse de H :

J'ai choisi l'expression 'tout à fait'.

Parce que j'ai écouté souvent mais je ne sais pas le sens.

Alors, 'tout à fait', 'exact', 'absolument' et 'exactement'... etc.

Les sens ont la même chose.

Toutes ces analyses sont justes, les apprenantes ont réussi à déduire le sens de tout à fait grâce au concordancier (ou elles le connaissaient déjà). Seule H a fait une capture d'écran de sa recherche sur FLEURON.

– Analyses de « exact »

Réponse de A :

- affirmer et accepter sur un sujet bien précis
- ou être exact à un rendez-vous (être à l'heure)
- donner une réponse exacte (donner une bonne réponse)

Ici, seule la deuxième proposition ne correspond pas à une ligne de concordance de FLEURON. Pour la première, on trouve par exemple « c'est exact », et pour la troisième « la date exacte ». Si elle s'est fondée sur le concordancier, les analyses sont donc correctes.

Réponse de F :

« Exact » est un mot qui certifie une réponse, qui confirme la réalité, la vérité

Synonymes : juste, vrai, correct.

F donne ici seulement le sens correspondant à « c'est exact ». Encore une fois il est difficile de savoir si elle a utilisé le concordancier ou non, mais il semble plus probable que ce ne soit pas le cas.

– Analyses de « absolument »

Réponse de A :

c'est une affirmation ou non de quelque chose ou sur un sujet donné.

-Il n'y avait absolument que deux chemins (Il confirme)

c'est la même chose que tout à fait.

La première proposition de A pourrait correspondre aux lignes :

A : ici vous pouvez garder c'est ça indique que vous n'avez absolument rien payé

E: je ne sais absolument pas où ni ce que c'est

La seconde correspond aux lignes :

L1 : donc il faut aussi déjà avoir un logement pour faire... L2 : absolument hum

L2 : absolument il faut avoir une adresse L1 : d'accord

A a donc analysé la totalité des lignes de concordances avec justesse.

Réponse de F :

« Absolument » est un mot qui signifie aucune limite, aucune réserve dans le temp.

Synonymes : totalement, complètement assurément.

Ici encore il semble difficile de croire que F a consulté le concordancier, même si les synonymes qu'elle propose peuvent correspondre à la deuxième partie des lignes (où absolument a le même sens que « tout à fait »).

– Analyses de « je trouve que »

Réponse de B :

-Je trouve que => Au début euh jusqu'à maintenant je trouve que le français est très facile. => C'est un explication qu'elle pense pour la langue française et pour sa vie quotidienne. C'est un description.

Là encore, B cite une seule ligne qu'elle analyse convenablement. De toute façon, toutes les occurrences de « je trouve que » sur FLEURON correspondent à cette analyse, excepté :

E: quand je suis dans mon espace personnel je trouve des des cours qui ne sont pas à moi mais quand je regarde le contrat pédagogique je trouve que je suis tous les cours

Réponse de F :

« Je trouve que » est une expressions qui permet d'expliquer une chose à un moment ou un lieu dit.

Synonymes : obtenir, rencontrer, surprendre.

F fournit la bonne analyse mais elle donne des synonymes incohérents avec celle-ci, probablement trouvés en ligne sur un site tel que synonymo.

– Analyses de « parce que »

Aucune apprenante n'a analysé cette pratique langagière.

4. Discussion

Globalement, la méthodologie proposée et testée avec le groupe A2 a permis de remplir les deux objectifs préalablement déterminés :

- Elle a permis aux apprenantes de repérer dans des données authentiques de corpus oraux des pratiques langagières permettant de réaliser des activités langagières particulières ;
- Elle a permis de faire de la sociolinguistique de corpus avec les apprenantes. Cette confrontation à l'authenticité de données de corpus a amené les apprenantes à constater que certaines pratiques langagières étaient employables dans certaines situations, parfois en

dépît de leurs attentes. Par exemple, elles ont pu constater que des pratiques langagières qu'elles croyaient trop « malpolies » pour certaines situations formelles sont pourtant utilisées par des locuteurs réels, et ce sans nuire au bon déroulement de l'interaction. Elles ont parfois été amenées à remettre en cause leurs représentations sur la langue orale, à réfléchir aux différences entre écrit et oral. En d'autres termes, elles ont pu remettre en question leur représentations sur la langue en générale, dans la mesure où elles ont découvert que l'oral n'était pas calqué sur la norme écrite.

Par ailleurs, en réponse à notre problématique, nous pouvons affirmer que c'est lorsqu'ils recherchent par eux-mêmes des éléments langagiers sur un concordancier que les apprenants s'adaptent à leurs propres niveaux et besoins. L'approche directe étant difficile à mettre en place dès le début de notre expérience, nous avons tenté de nous adapter à ces niveaux et besoins des apprenantes en leur fournissant des activités différentes, avant de les mener à faire leurs propres choix parmi une liste lors de la dernière séance. Quoi qu'il en soit, il est évident que le concordancier permet aux apprenants de travailler sur des éléments très différents en fonction de leurs niveaux et besoins. Ainsi, même en appliquant une même méthodologie systématiquement, il est possible de travailler sur des thématiques très différentes grâce aux corpus oraux, le tout en s'adaptant aux besoins et niveau de chacun.

Toutefois, notre démarche comporte plusieurs limites :

- Nous n'avons pas pu effectuer une analyse des niveaux réelle préalablement à sa mise en place, ayant été prévenue tardivement du déroulement de cours à distance ;
- C'est surtout sur l'étape 6 de la méthodologie que nos données sont très limitées en raison des conditions particulières de l'étude. Les apprenantes ne nous ont pas systématiquement renvoyé leurs fiches de travail, nous n'avons donc pas toujours pu constater si leur apprentissage sur corpus était efficace. De plus, malgré nos tentatives de proposer des consignes claires et une médiation dans les fiches de travail, les apprenantes ont souvent mal compris les objectifs des fiches et certaines questions. Enfin, pour la séance 3, il est difficile de savoir si certaines apprenantes ont réellement utilisé le concordancier ou non (pour certaines, il est parfois évident que non) ;
- Il était plus difficile de venir en aide aux apprenantes à distance (au téléphone, sur WhatsApp) qu'il ne l'aurait été en présentiel. Or, lors des premiers pas des apprenants sur corpus, une assistance de l'enseignant est absolument nécessaire. Cette constatation a régulièrement été faite par les chercheurs, comme Mauranen (2004, p. 99) : « Même si nous souhaitons être centrés au maximum sur l'apprenant, ou construire l'apprenant comme un 'chercheur', il ou elle a besoin de compétences et de guidage pour gérer le type de données qu'un corpus fournit. Relever des éléments dans les données de corpus est une compétence à acquérir même pour des apprenants aux niveaux de langue assez avancés comme des étudiants d'université majors de promos [...]. Les apprenants moins avancés ont besoin d'encore plus de cours pour tirer des observations des données de corpus »²⁸. Elle ajoute plus loin : « les compétences sur corpus constituent une tâche d'apprentissage en elles-mêmes »²⁹. Breyer (2011, p. 101) cite par ailleurs quelques difficultés que peuvent rencontrer les apprenants lors de leurs analyses de données de corpus : « Ces difficultés incluent de gérer les concordances ayant trop de résultats, d'identifier différents modèles d'usage et de

²⁸ « Even if we wish to be maximally learner-centred, or construct the learner as a 'researcher', he or she needs skills and guidance in dealing with the kind of data a corpus provides. Noticing things in corpus data is an acquired skill even for linguistically relatively sophisticated learners like L2 majors in university departments [...]. Less sophisticated students need even more tuition in making observations from corpus material. » (Mauranen, 2004, p. 99)

²⁹ « corpus skills constitute a learning task in themselves » (Mauranen, 2004, p. 99)

les catégoriser correctement »³⁰. V. André nous ayant fourni des données sur l'exploitation de FLEURON auprès de migrants adultes dans un autre GRETA, nous avons pu constater par nous-même qu'il est souvent nécessaire de reformuler plusieurs fois les consignes et de procéder à de nombreuses explications, parfois pendant plusieurs minutes, pour que les apprenants puissent s'approprier l'outil ;

- Nous avons parfois commis nous-même des erreurs méthodologiques, notamment lors de la séance 3 (elles sont détaillées en amont de la présentation de cette séance) ;
- Nous avons fait le choix de ne pas imposer aux apprenantes l'usage des éléments vus dans les corpus durant les phases de non-systématisation, car nous souhaitions observer si elles allaient les utiliser d'elles-mêmes. Cela n'a pas été le cas la plupart du temps. Cette méthode n'est donc peut-être pas la bonne pour s'assurer de l'acquisition des éléments étudiés par les apprenantes. Il conviendrait peut-être d'imposer l'usage de certains mots dans l'activité de cette étape ;
- Enfin, les apprenantes étaient seulement au nombre de cinq, ce qui exclue la possibilité de tirer des conclusions générales sur l'efficacité didactique de cette méthodologie.

Néanmoins, la méthodologie proposée est fondée sur la recherche sur l'exploitation de corpus à des fins d'enseignement-apprentissage d'une langue. Elle doit encore être testée, mais certains résultats sont assez prometteurs. Nous pensons que dans d'autres circonstances (en présentiel, avec du matériel informatique permettant de pratiquer l'approche directe sur corpus plus rapidement, en ayant la possibilité d'assister chaque apprenant individuellement, avec une meilleure analyse des besoins et des niveaux des apprenants, etc.) cette méthodologie pourrait porter ses fruits.

En ce qui concerne la réception des apprenantes à l'ASC, nous avons pu relever plusieurs remarques positives. Trois apprenantes (A, B et G) sur les cinq ont manifesté un certain intérêt pour les corpus. On peut notamment le constater dans l'échange suivant, qui a eu lieu à la fin de séance 1, et qui rejoignent également nos constats sur la remise en question des apprenantes sur l'oral :

JK euh dites-moi euh il nous reste 10 minutes euh est-ce que vous ça vous a appris des choses/

B ouais

A ah oui bien sûr

JK oui /

A oui la diff- oui la différence de entre le parler et écrit

JK d'accord donc euh bah c'est b- bien (rire) quelqu'un d'autre euh ça va ça vous a plu c'était :: vous avez l'impression que vous avez appris des choses

A eh oui il y a des choses qu'on ne connaissait pas quand même dans le quand on parle on se dit que quand on parle c'est toujours correct quand on parle alors que des fois c'est pas vraiment correct de de de que quand on dit par rapport à l'écrit

JK [ben

A mais c'est le parler comme vous dites]

JK oui

B c'est la différence entre production écoute et *compréhensive orale euh orale +

JK ouais entre l'oral et l'écrit quoi

B entre oral et écrit

JK hum hum

B et le *part grammatical euh de *grammatic

JK ouais

³⁰ « These difficulties include managing concordances with too many results, identifying different patterns of use and categorizing them correctly » (Breyer, 2011, p. 101)

JK ok et euh et les sites internet là ça vous paraît utile ou pas

G oh oui

A ah bah oui beaucoup moi oui ça me paraît utile

B ouais

A site FLEURON donc

JK ouais + pourquoi alors alors ça vous paraît bien utile

A bah oui parce que j'apprends beaucoup de de de choses sur euh je vais apprendre beaucoup de choses plutôt sur ce site parce que moi quand je parle c'est c'est je parle comme je à peu près comme j'écris en fait

JK ouais /

A [voilà

JK c'est vrai] un petit peu oui oui oui

A oui oui moi j'écris comme je bon pas toujours pareil mais c'est je je je parle quand j'écris quoi

JK oui

A comme j'écris plutôt que sur ce site on voyait la différence de de de de de des mots peut-être que je des mots que je ne pourrai plus utiliser en parlant et il y a des m- il y a des mots que je ne peux pourrai plus utiliser en écrivant quoi

JK d'accord + bah après vous êtes libre d'utiliser les mots que vous voulez hein (rire) mais c'est vrai que je pense que c'est enfin comme vous dire

A quand on écrit parce que quand on écrit euh euh il faut savoir au moins par exemple là je veux je peux utiliser en écrivant je veux devant le peut-être euh une phrase qui n'est pas vraiment correcte et qui ne qui ne nécessite pas le je veux devant quoi

JK oui ça permet de voir euh bah en fait ce qui est bien dites-vous bien là que toutes les vidéos qui sont sur le site c'est des français hein qui parlent ensemble³¹

B ils sont les expressions aussi que ils sont très utilisées en France

JK voilà c'est ça + déjà vous avez beaucoup d'expressions très utilisées

B ouais

JK mais surtout c'est des vraies des vraies interactions des vrais dialogues donc ça permet vraiment de regarder d'observer

A hum

JK comment on parle vraiment en français

B hum

JK voilà

En outre, B nous a redemandé plusieurs fois les liens de FLEURON et de CLAPI-FLE, a manifesté plusieurs fois en cours qu'ils étaient « intéressants » et « utiles », et nous a réclamé un exercice supplémentaire sur « je vous en prie ». Elle nous a également dit que FLEURON était une « bonne application » et qu'il était « important de savoir l'utiliser ». Nous avons également pu avoir ce court échange par écrit sur WhatsApp suite à son envoi de ses recherches sur le concordancier de FLEURON à l'issue de la séance 3 :

JK Tu as découvert des choses ? Ou tu savais déjà ?

B Non j'ai découvert sur le fleuron

C'est très intéressant à découvrir le mots sur le fleuron

G nous a demandé de lui envoyer d'autres vidéos à la fin de la troisième séance (« c'est bien si tu nous donnais une vidéo pour regarder ça merci hein tout le temps je regarde »). H n'a pas manifesté autant d'enthousiasme mais a exprimé plusieurs fois avoir appris des choses grâce aux corpus durant les séances.

³¹ Il s'agit là d'une erreur de notre part, puisque le corpus FLEURON comporte aussi des interactions entre natifs et non-natifs, qui sont néanmoins des « étrangers compétents » (André, 2016).

CONCLUSION

Nous avons au cours de ce mémoire proposé des pistes d'exploitation de corpus oraux pour le travail de l'IO auprès d'un public FLI particulier. Le public FLI comporte des particularités auxquelles il convient de s'adapter en formation. Dans la continuité de l'usage de documents authentiques, l'utilisation de corpus oraux avec ce public constitue une réponse directe à la situation d'immersion dans laquelle il se trouve et permet de favoriser son intégration, ce qui est un objectif essentiel dans ce type de formation. Une autre particularité de ce public à laquelle nous sommes particulièrement intéressée est la diversité des biographies sociolangagières des apprenants, qui a pour conséquence une hétérogénéité des besoins et des niveaux au sein des groupes. Cette caractéristique spécifique du public a été mise au jour par la recherche, et notre terrain d'étude n'y échappe pas.

Nous avons choisi de consacrer ce travail à l'enseignement-apprentissage de l'IO car cette aptitude est très peu travaillée en classe de langue ou trop souvent de façon inadéquate. Pour cela, nous avons choisi d'exploiter certaines ressources orales authentiques proposées sur le Portail FL2I, FLEURON et CLAPI-FLE. Dans un premier temps, nous avons mis en place des expérimentations en présentiel à partir du Portail FL2I. Dans un second temps, nous avons proposé une méthodologie pour l'enseignement-apprentissage de l'IO à partir de corpus permettant de s'adapter à l'hétérogénéité des niveaux et des besoins des apprenants. Nous avons pu tester cette méthodologie lors de cours à distance.

Les objectifs de ces expérimentations étaient à la fois l'enseignement-apprentissage de pratiques langagières présentes dans les corpus oraux et servant à réaliser des activités langagières particulières, mais aussi le développement chez les apprenants d'une réflexion sur les différences entre écrit et oral. Dans l'ensemble, ces deux objectifs ont été remplis. En outre, les activités mises en place ont permis à la plupart des apprenants de s'entraîner à interagir dans les situations concernées et à certains de développer de nouvelles hypothèses sur la langue à partir des données, à propos d'autres pratiques langagières ou d'autres situations de communication.

En réponse à notre problématique et au vu des expérimentations menées, nous pouvons tout d'abord affirmer que certains corpus sont des outils qui permettent en soi une adaptation à l'hétérogénéité. Notamment, les activités thématiques du Portail FL2I, les filtres de recherche de CLAPI-FLE et les catégories de ressources multimédias proposées sur FLEURON permettent de rechercher une ressource en adéquation avec les besoins des apprenants.

Ensuite, nous avons pu constater que malgré l'hétérogénéité des besoins et des niveaux des apprenants, certaines activités sur corpus peuvent se dérouler avec la totalité du groupe. Ces activités sont le repérage dans les données de corpus de pratiques langagières permettant de réaliser des activités langagières particulières, l'analyse d'une interaction tour par tour et l'utilisation du concordancier en collectif. Les différences de niveaux peuvent au cours de ces activités mener à une entraide entre les apprenants : si certains ont moins de difficultés à repérer des pratiques dans un enregistrement ou une vidéo, leur repérage est profitable à d'autres. Nous avons pu le constater au cours de nos expérimentations en observant que certains apprenants, bien que n'ayant pas repéré les pratiques langagières dans les vidéos de prime abord, les rappelaient lors de la prise de notes ou les utilisaient lors des activités de non-systématisation. Par ailleurs lors de l'analyse des interactions et de l'utilisation du concordancier en collectif, les apprenants relèvent différents éléments qui les étonnent selon leur niveau, et les explications des apprenants aux plus forts niveaux peuvent profiter à ceux aux niveaux les plus faibles.

Enfin, le concordancier de FLEURON est en soi un outil adaptable à l'hétérogénéité des niveaux et des besoins des apprenants. Il peut au choix servir à la préparation par l'enseignant de différentes activités pour les apprenants (approche indirecte) ou peut être utilisé par les apprenants eux-mêmes

qui s'adaptent alors eux-mêmes à leurs propres niveaux et besoins (approche directe).

En dépit des conditions particulières de cette étude et de ses biais méthodologiques, nous pensons que les comptes-rendus d'expérimentations et la méthodologie proposés fournissent des pistes intéressantes concernant l'exploitation de corpus oraux à des fins d'enseignement-apprentissage de l'IO, et particulièrement dans le cadre de la gestion de l'hétérogénéité des groupes d'apprenants en FLI. Nous espérons que d'autres expérimentations pourront avoir lieu dans la continuité de ce mémoire et dans de meilleures conditions, afin de poursuivre la réflexion à ce sujet.

BIBLIOGRAPHIE

Abe, D., Carton, F., Cembalo, S. M., Régent, O. (1979). Didactique et authentique: du document à la pédagogie. *Mélanges pédagogiques*, 1-14. URL : <http://www.atilf.fr/spip.php?article3580>

Adami, H. (2009a). *La formation linguistique des migrants*. Paris : Clé International.

Adami, H. (2009b). Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles. *Mélanges CRAPEL*, 31, 159-172. URL : <http://www.atilf.fr/spip.php?article3732>

Adami, H. (2012a). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29(2), 9-44. DOI : <https://doi.org/10.3917/savo.029.0009>

Adami, H. (2012b). Aspects sociolangagiers de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social. In : Adami H., Leclercq V. (eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition naturelle et apprentissage guidé* (p. 51-85). Villeneuve d'Ascq : Éditions du Septentrion.

Adami, H., André, V. (2012). Vers le Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2I). In : Adami H., Leclercq V. (eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition naturelle et apprentissage guidé* (p. 277-290). Villeneuve d'Ascq : Éditions du Septentrion.

Adami, H., André, V. (2013). Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI). *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 68-69, 135-158. DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.1535>

André, V. (2016). FLEURON : Français Langue Étrangère Universitaire, Ressources et Outils Numériques. Origine, démarches et perspectives. *Mélanges CRAPEL n° 37*, 69-92. URL : <http://www.atilf.fr/spip.php?article4164>

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. URL : <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad1/Andre.pdf>

André, V. (2019a). Des corpus oraux et multimodaux authentiques pour acquérir des compétences sociolangagières. In : Gajo L., Luscher J.-M., Racine I., Zay F. (eds.), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère* (p. 209-223). Bern : Peter Lang.

André, V. (2019b). Sociolinguistique des interactions verbales et exploitations didactiques. Habilitation à diriger des recherches. Université Lumière Lyon 2.

André, V. (2020). Faire de la linguistique de corpus avec des apprenants de français langue étrangère. *Syntaxe et sémantique*.

André, V., Ciekanski, M. (2018). Apprendre à interagir à l'oral à partir d'un concordancier multimodal : effets sur le développement de la conscience langagière et sur l'autonomie de l'apprenant dans le dispositif FLEURON. *Actes du colloque Epal 2018 (Échanger pour apprendre en ligne)*, 1-18. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01996477/document>

Aston, G. (dir.). (2001). *Learning with corpora*. Houston : Athelstan.

Bernardini, S. (2004). Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments. In : Sinclair, J. (dir.), *How to use corpora in Language Teaching ?* (p. 15-36).

Amsterdam : John Benjamins.

Boulon, J. (2009). Creating call modules using authentic video documents for oral comprehension. *Mélanges CRAPEL* n°31, 259-271. URL : <http://www.atilf.fr/spip.php?article3738>

Boulton, A. (2007). Esprit de corpus: Promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues. *Texte et Corpus*, 3, 37-46. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00326988/document>

Boulton, A., Tyne, H. (2014). *Des Documents Authentiques aux Corpus. Démarches pour l'Apprentissage des Langues*. Paris : Didier.

Braun, S. (2008). Designing and exploiting small multimedia corpora for autonomous learning and teaching. In : Hidalgo, E., Quereda, L., Santana, J. (eds.), *Corpora in the foreign language classroom. Selected papers from TaLC6* (p. 31-46). Amsterdam : Rodopi.

Breyer, Y-A. (2011). *Corpora in Language Teaching and Learning: Potential, Evaluation, Challenges*. Frankfurt am Main : Peter Lang.

Bruley-Meszaros, C. (2008). La réalité des pratiques en milieu associatif. Comment gérer l'hétérogénéité des publics d'adultes migrants ? *Les Cahiers de l'Acedle*, 3, 41-66. DOI : 10.4000/rdlc.2879

Buber-Ennsner, I., Kohlenberger, J., Rengs, B., Al Zalak, Z., Goujon, A., Striessnig, E., Potančoková, M., Gisser, R., Testa, M.-R., Lutz, W. (2016). Human Capital, Values, and Attitudes of Persons Seeking Refuge in Austria in 2015. *PloSONE*, 11(9). DOI : <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163481>

Carton, F. (1995). L'apprentissage différencié des quatre aptitudes. *Verbum*, 18(1), 63-73. URL : http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/Apprentissage%20différentiel.pdf

Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en français langue étrangère : authenticité et pédagogie. *Mélanges CRAPEL*, 31, 15-33. URL : <http://www.atilf.fr/spip.php?article3724>

Ciekanski, M. (2014). Les corpus : de nouvelles perspectives pour l'apprentissage des langues en autonomie ? *Les cahiers de l'Acedle*, 11(1), 1-19. DOI : 10.4000/rdlc.1710

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. URL : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Conseil de l'Europe (2008). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. URL : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Debaisieux, J.-M. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges CRAPEL*, 31, 35-56. URL : <http://www.atilf.fr/spip.php?article3725>

Delahaie, J. (2013). Constitution et exploitation de corpus d'interactions verbales pour le FLE : problèmes et programme. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 68-69, 94-114. DOI : 10.4000/linx.1498

Delahaie, J., Flament-Boistrancourt, D. (2013). Corpus et enseignants de français L2 en Flandre : une histoire réussie. *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, 77-96. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00754444/document>

Divoux, A., (2017). Le scénario pédagogique au service de l'apprentissage du français ». *Troisième colloque international de l'ATPF « Enseigner le français : s'engager et innover »*, 115-133. URL : http://www.atpf-th.org/Actes_du_Colloque.pdf#page=115

Duda, R., Esch, E., Laurens, J.-P. (1972). Documents non-didactiques et formation en langues. *Mélanges pédagogiques*, 1-47. URL : <http://www.atilf.fr/spip.php?article3528>

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching* 40(2), 97-118.

Giroud, A., Surcouf, C. (2016). De « *Pierre, combien de membres avez-vous ?* » à « *Nous nous appelons Marc et Christian* » : réflexions autour de l'authenticité dans les documents oraux des manuels de FLE pour débutants. *SHS Web of Conferences*, 27, 07017. DOI : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162707017>

Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ? *Mélanges pédagogiques*, 65-74. URL : <http://www.atilf.fr/spip.php?article3657>

Houin, S., Tyne, H. (2011). L'apport des documents authentiques oraux pour l'apprentissage du français langue étrangère à l'université. *Synergies Monde*, 8(2), 291-300. URL : <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/houin.pdf>

Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In : Gumperz J., Hymes D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication* (p. 35-71). Oxford: Basil Blackwell.

Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif.

Ichou, M., Goujon, A. (2017). Le niveau d'instruction des immigrés : varié et souvent plus élevé que dans les pays d'origine. *Population & Sociétés*, 541. URL : <https://www.ined.fr/fr/publications/editions/population-et-societes/niveau-dinstruction-des-immigres/>

International Organization for Migration (2019). Glossary on Migration. *International migration law*, 34. URL : <https://www.iom.int/glossary-migration-2019>

Janot, S. (2017). Constitution d'un corpus multimédia spécifique pour travailler la compréhension orale. Etude menée auprès d'un public d'adultes migrants. Mémoire de Master sous la direction de Virginie André, Université de Lorraine.

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

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan. *Langue française*, 117, 51-67. DOI : <https://doi.org/10.3406/lfr.1998.6241>

Mauranen, A. (2004). Spoken corpus for an ordinary learner. In : Sinclair, J. (dir.), *How to use corpora in Language Teaching ?* (p. 89-105). Amsterdam : John Benjamins.

McEnery, T., Xiao, R., Tono, Y. (2006). *Corpus-Based Language Studies*. London : Routledge.

- Morrow, K. (1977). Authentic texts in ESP. In : Holden, S. (ed.), *English for Specific Purposes* (p. 13-15). London : Modern English Publications.
- Noiriel, G., (2006). *Le creuset français. Histoire de l'immigration XIXe-XXe siècle* (2^e éd.). Paris : Le Seuil.
- Pieron, C. (1978). Français fonctionnel et travailleurs étrangers : expériences avec des débutants. *Mélanges pédagogiques*, 105-141. URL : <http://web.atilf.fr/spip.php?article3578>
- Sinclair, J. (dir.) (2004). *How to use corpora in Language Teaching ?* Amsterdam : John Benjamins.
- Tyne, H. (2009). Corpus oraux par et pour l'apprenant. *Mélanges CRAPEL n°31*, 91-111. URL : <http://www.atilf.fr/spip.php?article3728>
- Ursi, B., Etienne, C. (2019). Des corpus d'interactions à l'enseignement du français parlé : objectifs et ressources de la plateforme CLAPI-FLE. *10èmes Journées Internationales de Linguistique de Corpus- JLC*, Grenoble, France, 104-107. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02383751/document>
- Varinot, K. (2017). Développer des stratégies métacognitives en compréhension orale grâce aux outils proposés sur le site FLEURON. Enquête auprès d'étudiants chinois de Français langue étrangère à l'Université des Langues et Cultures de Pékin. Mémoire de Master sous la direction de Virginie André et Maud Ciekanski, Université de Lorraine.
- Vicher, A., Adami, R., Bergere, A., Etienne, S., Lambert, P., Poirrier, G., Verdier, C. (2011). Référentiel FLI – Français Langue d'Intégration. Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté. URL : http://cefil.org/wp-content/uploads/2015/11/FLI-DEF_WEBinteractif.pdf
- Widdowson, H. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford : OUP.
- Widdowson, H. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford : OUP.
- Xu, R., Zhang, C. (2016). Enjeux des corpus oraux pour l'enseignement universitaire du français langue étrangère en Chine - L'exemple de la base de données CLAPI. *Synergies Chine*, 11, 177-188. URL : https://gerflint.fr/Base/Chine11/xu_rixuan_zhang_chang.pdf
- Zorzi, D. (2001). The pedagogic use of spoken corpora: learning discourse markers in italian. In : Aston, G. (ed.), *Learning with Corpora* (p. 85-107). Houston : Athelstan.

SITOGRAPHIE

CLAPI-FLE : <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/accueil.php>

FLEURON: <https://apps.atilf.fr/fleuron/>

PORTAIL FL2I : <https://fli.atilf.fr/>

ANNEXES

ANNEXE 1 : FICHES DE TRAVAIL PROPOSÉES AUX APPRENANTES : SÉANCE 1

Demander des informations à l'oral

Regardez cette vidéo :

[https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?](https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=161&categorie=22&pageencours=/ressources_list.php&refpage=1&idprofil=0&motcle)

[lg=fr&idressource=161&categorie=22&pageencours=/ressources_list.php&refpage=1&idprofil=0&motcle](https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=161&categorie=22&pageencours=/ressources_list.php&refpage=1&idprofil=0&motcle)

1) Où se passe la scène ?

Au théâtre

Au cinéma

A la bibliothèque

2) A propos de quoi la personne demande-t-elle des renseignements ?

A propos du prix des tickets

A propos des horaires d'ouverture du lieu

3) Soulignez sur la transcription les 4 extraits où la personne demande des renseignements :

E: bonjour
A: bonjour
E: j'aimerais avoir un petit renseignement
A: oui
E: euh j'aimerais savoir combien ça coûte une place de cinéma ici
A: alors une place de cinéma plein tarif c'est 7,70
E: d'accord et vous faites des réductions pour les étudiants par exemple
A: alors oui on a des tarifs étudiants tu as 6 euros 20 sur présentation de la carte
E: d'accord et vous faites des cartes de cinéma aussi vous
A: alors oui on a des cartes d'abonnement
E: d'accord
A: donc dix places qui durent un an à 57,50
E: d'accord
A: et on a une deuxième carte qui dure euh six mois de cinq places à 29 euros
E: d'accord bah merci beaucoup au revoir
A: merci à vous au revoir

4) Pendant le cours, vous avez appris différentes formules pour demander des informations à l'oral. Pour chaque extrait repéré à la question 3, proposez une autre formule de votre choix, que la personne aurait pu utiliser pour faire sa demande.

1)

2)

3)

4).....

D'autres façons de demander des renseignements à l'oral

En cours nous avons appris différentes manières de demander un renseignement à l'oral. Ce ne sont que des possibilités et il y en a plein d'autres en français !

Par exemple, lorsque l'on cherche le mot « renseignement » ou « renseignements » sur FLEURON, on obtient ces résultats :

A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
A : vous me complétez les	renseignements	en jaune
A : je vous ferai la saisie j'enregistre les les	renseignements	et ensuite je vous donne un papier et vous aurez la carte d'étudiant
A : donc c'est c'est bon voilà vous avez tous ces	renseignements	je vous donne une petite documentation
E : euh je suis venu pour des	renseignements	euh
E : donc oui ce serait pour un	renseignement	euh
A : le	renseignement	qu'il me manque si vous voulez un stylo
A : quand je vous demande de passer au bureau pour avoir des	renseignements	hein euh
A : donc aujourd'hui je vais saisir les	renseignements	sur le logiciel de scolarité
A : donc là je je saisis les	renseignements	
A : qu'on vous donne pas non plus du même	renseignement	E : oui c'est pour ça A : donc ça bah je vous le redonne
E: alors je viens ici pour avoir des	renseignements	sur le bureau ERASMUS
A: ou bien pour vous donner les premiers	renseignements	
E: euh j'aurai un petit	renseignement	à vous demander
E: j'aimerais avoir un petit	renseignement	A: oui
E: bonjour madame euh je viens prendre des	renseignements	pour avoir la carte résident
E: j'aimerais avoir un	renseignement	sur les emplois du temps de il y a deux semaines
et puis on a également des	renseignements	sur tous les dispositifs qui existent pour euh donner une dimension internationale à son d- doctorat
A: d'accord donc on a déjà pas mal de	renseignements	dans la base

Mettez une croix devant chaque formule qui permet de demander un renseignement (indice : il y en a 7).

Et voilà, vous avez appris 7 nouvelles façons de demander un renseignement à l'oral en français ! Vous pouvez les ajouter aux notes que vous avez prises pendant le cours ;-)

Question bonus : A votre avis, pourquoi les gens utilisent parfois le mot « petit » avant le mot « renseignement » pour faire leur demande ?

.....
.....
.....

Je vous en prie

Pendant le cours, nous avons regardé ensemble une vidéo d'une personne qui se renseigne sur les tarifs à la piscine (https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=171&categorie=23&pageencours=/ressources_list.php&refpage=1&idprofil=0&motcle=). A la fin de la discussion, la caissière dit « je vous en prie » :

E: okay merci beaucoup bah je prends les papiers puis je reviens un autre jour
 A: je vous en prie okay très bien madame
 E: merci au revoir
 A: je vous en prie au revoir madame

Pour découvrir ce que veut dire « je vous en prie », lisez attentivement les extraits, un par un. Ils viennent du site Internet FLEURON que nous avons utilisé ensemble en cours.

A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
E : merci A :	je vous en prie	
A : oui bah	je vous en prie	E : bonne après-midi A : hum
E : d'accord bah merci bien A :	je vous en prie	monsieur E : au revoir A : au revoir
E : bah merci A :	je vous en prie	
E : bon bah je vais aller voir les emplois du temps je vous remercie A : d'accord	je vous en prie	
E : ok merci A : voilà	je vous en prie	E : au revoir A : au revoir
A1: vous pouvez rentrer	je vous en prie	
E: je vous remercie A:	je vous en prie	
E2 : on vous remercie beaucoup E1 : merci A : bah	je vous en prie	au revoir
E : merci beaucoup A :	je vous en prie	
E : merci A :	je vous en prie	
E : merci beaucoup A :	je vous en prie	, au revoir E : au revoir
L1: ben merci bien L2: ben	je vous en prie	bonne soirée L1: bonne soirée

1) Dans ces extraits, **quel mot** voyez-vous très souvent **avant** « je vous en prie » ?

.....

2) Donc à votre avis, à quoi sert « je vous en prie » ? Quand est-ce qu'on l'utilise ?

.....

.....

.....

3) D'après vous, est-ce que « je vous en prie » est une formule de politesse ?

- 4) Après vos observations, pouvez-vous me donner une autre expression que vous connaissez, qui veut dire la même chose que « je vous en prie » ?

.....

Remarque : On peut aussi utiliser cette expression avec « tu » quand on parle à quelqu'un que l'on connaît bien, comme dans cet exemple :

A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
E2: voilà E1: super merci beaucoup E2:	je t'en prie	

Vu que

Pendant le cours, nous avons regardé ensemble une vidéo d'une personne qui se renseigne sur les tarifs à la piscine (https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=171&categorie=23&pageencours=/ressources_list.php&refpage=1&idprofil=0&motcle=). Pendant la discussion, la caissière utilise l'expression « vu que » :

E: okay et euh des membres de ma famille ne peuvent pas avoir de réduction avec la carte résident c'est que moi
 A: non
 A: oui c'est que pour vous la carte résident vu qu'il y a la photo qui apparaîtra dessus

Observez les extraits. Ils viennent du site Internet FLEURON que nous avons utilisé ensemble en cours.

A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
E :	vu que	je pars en vacances dans pas longtemps
E : mais... A : euh bah dites-moi votre nom	vu que	vous êtes à Nancy 2 on va bien vous retrouver
E : parce que de toute façon j'ai encore le temps	vu que	ma rentrée c'est le vingt et un donc euh
A1:	vu que	c'est plus à vocation voilà mais après E1: c'est *ur
E:	vu que	je me suis pas encore inscrit
E: je suis en train d'étudier celui-là	vu qu	'il y a les deux je
A: oui c'est que pour vous la carte résident	vu qu	'il y a la photo qui apparaîtra dessus
E: où c- A: ouais mais	vu que	c'est une LC ça va être au-dessus
E: au cas où	vu que	c'était à peu près en rapport A: OK

- 1) A votre avis, à quoi sert « vu que » ?

2) D'après vous, est-ce qu'on peut utiliser « vu que » à l'écrit...

Dans une lettre de motivation :

Dans un SMS pour un ami :

3) Pouvez-vous me donner un ou deux autres mots que vous connaissez, qui veulent dire la même chose que « vu que » ?

.....

.....

Demander des informations avec « ou » à l'oral

Pendant le cours, nous avons regardé ensemble une vidéo d'une personne qui se renseigne sur les tarifs à la piscine (https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=171&categorie=23&pageencours=/ressources_list.php&refpage=1&idprofil=0&motcle=). Pendant la discussion, la personne qui vient se renseigner pose une question en utilisant le mot « ou » :

E: okay et est-ce que j'ai besoin de ramener une photo ou

Comme nous l'avons dit en cours, c'est comme s'il y avait 3 petits points après « ou » pour laisser l'autre personne répondre.

Observez les extraits 1 à 14 et répondez aux questions :

1	E1: si tu vas si tu dois la faire	ou	pas la visite médicale
2	A : vous avez un rendez-vous	ou	
3	A : vous vous inscrivez pour un semestre	ou	pour l'année
4	A : vous êtes arrivée cette semaine	ou	E : oui
5	A : euh j'aurai aussi besoin de la carte d'identité	ou	de votre passeport hein E : hum hum A : la copie hein toujours
6	A : euh vous étiez en session vous passiez en	ou	pas

	session 2		
7	E : et la réponse ce sera d'ici une semaine à peu près	ou	
8	A : mais vous euh vous vivez en France	ou	E : oui tout à fait A : oui
9	E1: parce qu'en fait vous y allez heu ça ça se passe comment vous y allez en groupe	ou	tu étais toute seule
10	A : euh par carte bancaire chèque bancaire	ou	E : non non en liquide
11	A: des spectacles	ou	des activités culturelles sont parfois organisés
12	A : donc ce serait pour une inscription pour tout de suite	ou	pour le 2ème semestre?
13	E : et c'est moi qui dois euh le créer	ou	
14	E: et ils ont des enseignants référents	ou	pas

Pour répondre aux questions, vous pouvez noter seulement les numéros des lignes correspondantes.

1) Trouvez les **deux** intrus de la liste qui ne sont pas des demandes d'informations :

.....

2) Trouvez les demandes d'informations qui sont similaires à notre exemple de la piscine (avec « ou... ») :

.....

3) Dans ces extraits, « ou » est utilisé de deux autres façons pour demander une information à l'oral. Quelles sont ces deux façons ? Décrivez-les en quelques mots.

Première façon :

.....

.....

.....

.....

.....

Deuxième façon :

.....

.....

.....
.....
.....

ANNEXE 2 : FICHES DE TRAVAIL PROPOSÉES AUX APPRENANTES : SÉANCE 2

Rappel du devoir :

- Vous devez m'appeler sur mon portable (06.43.03.XX.XX) et me laisser un message pour m'inviter quelque part.
- OU si vous préférez vous pouvez aussi vous enregistrer sur votre téléphone en faisant semblant d'inviter un ami et m'envoyer l'enregistrement (sur WhatsApp ou par mail par exemple).

Voici des phrases qu'on a vues en cours pour vous aider à faire votre enregistrement :

- Tu fais quoi ce soir ? / T'es libre ce soir ?
- Ça te dit de venir ? / Ça te dirait de venir ?
- On va sortir ce soir si ça te tente.

SAL : dis-moi euh **tu fais quoi ce soir**↑

ALI : ce soir↑

SAL : ouais parce que en fait **on allait sortir** moi Emmanuel et Marie↓↓ **on allait sortir pour euh boire un coup et tout en ville donc je sais pas si ça te dirait de venir**

CAM : et du coup en fait je me demand~ je me disais parce qu'on en avait parlé l'année dernière **tu sais y a la fête des lumières**↑ **en décembre**↑

SOP : ouais

CAM : maintenant qu'on a un grand appartement si euh ben va voir

SOP : ah

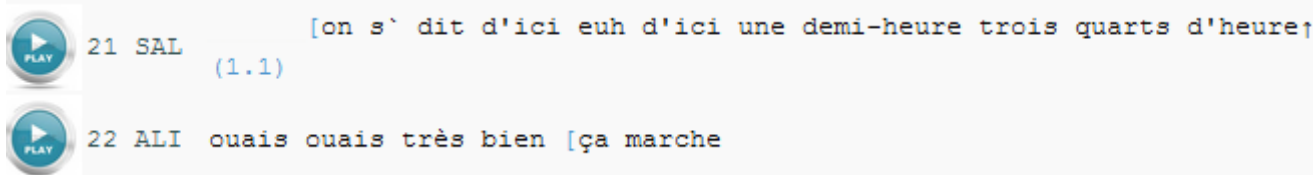
CAM : qu~ **va falloir que tu viennes**↑

Plus tard :

CAM : si euh si ça te tente↑

Ça marche

Pendant le cours, nous avons écouté ensemble un enregistrement d'une personne qui invite son ami à une sortie (http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/affiche_contexte.php?affiche_extrait_encours=%2084&extrait_encours=%2084). Vers la fin de la discussion, l'un des deux dit « ça marche » :



21 SAL [on s` dit d'ici euh d'ici une demi-heure trois quarts d'heure]

22 ALI ouais ouais très bien [ça marche

A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
E: d'accord ouais c'est donc c'est	ça marche	aussi dans le sens inverse j'imagine
E1: et alors comment	ça marche	
E2 :	ça marche	et pour les réinscriptions
ce serait pour savoir comment	ça marche	pour activer la carte pour le restau U
E2: ben si tu as besoin de quoi que ce soit tu me dis E1: ok et ben	ça marche	pas de souci je retiens
E: et euh j'ai été sur le site et le site	ça marche	pas et je suis venu ici du coup ce matin A: oui
E: bon bah voilà bah je reviendrai alors	ça marche	A: à tout à l'heure
E: est-ce que vous pourriez m'expliquer comment ça comment	ça marche	A: donc là elle est en Algérie actuellement
A: et que cette année c'est master 2 donc on va se limiter à ces documents que j'ai soulignés uniquement d'accord E: OK	ça marche	
A: hum ouais	ça marche	alors XXX
A: nickel OK	ça marche	
A: ouais ouais ben c- comme pour le doctorat D: ouais ça ça	ça marche	bien
D: je peux demander à quelqu'un de venir	ça marche	aussi A: oui
D: sinon j'avais une question pour la sécurité sociale	ça marche	comment
D:	ça marche	merci
D: d'accord	ça marche	A: hum
A:	ça marche	très bien

- 1) Mettez une croix (X) devant les extraits dans lesquels « ça marche » veut dire la même chose que dans notre exemple du cours.
- 2) Dans les exemples que vous avez trouvés, donnez-moi quelques mots qui sont souvent avant ou après « ça marche » et qui veulent dire la même chose.

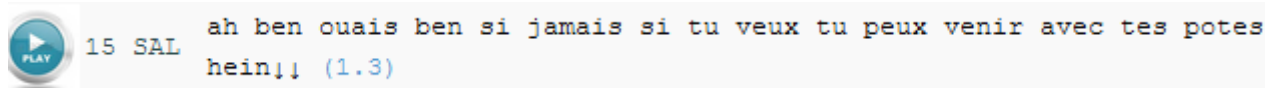
.....

.....

.....

A quoi sert « hein » ?

Pendant le cours, nous avons écouté ensemble un enregistrement d'une personne qui invite son ami à une sortie (http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/affiche_contexte.php?affiche_extrait_encours=%2084&extrait_encours=%2084). Vers la fin de la discussion, la personne qui invite dit « hein » :



- 1) Rappel : à quoi sert « hein » dans cet extrait ?

.....

-
-
- 2) A quoi sert « hein » dans ce deuxième extrait (trouvé dans l'enregistrement sur la fête des lumières) ? Si vous ne savez pas comment l'expliquer, vous pouvez proposer une phrase ou un mot qui veut dire la même chose.

SOP : tu as vu mon petit message
CAM : hein ↑

-
-
- 3) A quoi sert « hein » dans ces autres extraits ? (indice : aidez-vous de la réponse de la personne juste après pour donner votre réponse).

A : il faut vous inscrire parce que vous avez besoin d'une petite carte **hein** E : hum hum
A : donc vous avez ici 4 certificats de scolarité **hein** E : ouais A : si vous avez besoin hum
A : toujours on vous laisse un petit peu de temps hein pour changer les cours **hein** E : hum hum super oui
A : euh j'aurai aussi besoin de la carte d'identité ou de votre passeport **hein** E : hum hum
A : faudra y aller pour avoir la carte vitale **hein** E : oui

.....

.....

.....

.....

.....

ANNEXE 3 : FICHE DE TRAVAIL PROPOSÉE AUX APPRENANTES : SÉANCE 3

Recherche sur FLEURON

Choisissez un ou des mots ou expressions dans cette liste, que vous ne connaissez pas ou qui vous intéressent :

- bon
- tout à fait
- exact
- absolument

- je trouve que
- parce que

Ensuite, allez sur le site Internet FLEURON : <https://fleuron.atilf.fr/index.php>

Cherchez les mots que vous avez choisi dans le concordancier de FLEURON, comme sur cet exemple :

Chaque mot ou expression a différents sens. Expliquez-moi ce que vous comprenez : que veulent dire ces mots ? A quoi ils servent ?

Pour répondre, il faut observer les résultats de votre recherche. S'il y a beaucoup de résultats avec les mots que vous avez choisi, vous pouvez observer seulement les 15 ou 20 premiers résultats de la liste.

Si vous ne savez pas comment expliquer certains sens, vous pouvez donner des synonymes.

N'oubliez pas que vous pouvez cliquer sur un résultat pour voir le moment de la vidéo où on entend le mot. En regardant la vidéo, vous comprendrez peut-être mieux le mot :-)

ANNEXE 4 : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION DES ÉCHANGES

[...]	Chevauchement de parole
(...)	Indication sur un élément paraverbal
[...?]	Incertitude sur le mot prononcé
[.../...?]	Incertitude sur le mot prononcé : hésitation entre deux hypothèses
::	Allongement
+	Pause courte
++	Pause longue
**	Passage inaudible