



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**

**UFR Sciences Humaines
et Sociales – Nancy**

Département de sciences du langage

**Développer la compétence interactionnelle : de
la recherche en analyse sociolinguistique des
interactions à la didactique de l'oral**

Des fiches descriptives comme outil pour les
professionnels du FLE

Mémoire de Master 2

Français Langue Étrangère

Présenté par Méline Gantois

Sous la direction de Virginie André

Année universitaire 2021/2022

Résumé

Cette étude porte sur l'intérêt que peut avoir l'exploitation de la recherche en sociolinguistique des interactions pour la didactique, dans le but de développer les compétences interactionnelles des apprenants. Nous démontrons que les ressources construites des manuels ne sont pas satisfaisantes pour le développement de la compétence interactionnelle, et qu'il pourrait être intéressant d'utiliser des interactions authentiques. Cependant l'interaction est un objet d'étude complexe, et les recherches qui portent sur son analyse ne sont pas forcément accessibles à des enseignants qui n'y ont pas été sensibilisé lors de leur formation. Nous proposons donc un outil, des fiches descriptives des interactions, développé à partir du corpus de ressources multimodales authentiques FLEURON. Cet outil permet aux enseignants de surmonter les représentations négatives qu'ils peuvent avoir de la langue parlée. Il permet aussi aux enseignants d'exploiter et d'analyser des interactions avec leurs apprenants pour les sensibiliser à la langue parlée en interaction, et développer leur compétence interactionnelle. Nous avons présenté ces fiches à des enseignants pour recueillir des avis, que nous discutons.

Mots-clés : analyse des interactions ; compétence interactionnelle ; didactique de corpus ; FLEURON ; outil

Abstract

This study focuses on the potential benefits of using research on interaction in didactics, in order to develop learners' interactional skills. We prove that the constructed materials of textbooks are not adequate for the development of interactional skills, and that it could be interesting to use authentic interactions. However, interaction is complex, and research concerning its analysis is not necessarily accessible to teachers who have not been trained to do so. Thus, we have developed interaction description sheets, a tool based on the FLEURON corpus of authentic multimodal resources. This tool allows teachers to overcome the negative representations they may have of the spoken language. It also allows them to use and analyse interactions with their learners, to make them aware of spoken language in interaction and to develop their interactional skills. We have presented these sheets to teachers for feedback, which we will discuss.

Keywords : interaction analysis ; interaction skills ; corpus didactics ; FLEURON ; tool

Remerciements

Avant de présenter ce travail de recherche, je souhaite remercier les personnes sans qui il n'aurait pas abouti.

Merci à Virginie André, d'avoir accepté d'être mon encadrante de mémoire et de stage, pour sa disponibilité, son intérêt et sa bienveillance, pour m'avoir soutenue et guidée tout au long de ce travail.

Merci à toutes les membres de l'équipe FLEURON, pour m'avoir accueillie et conseillée afin que je puisse avancer. Plus largement je remercie les membres du CRAPEL, notamment Cornélia Comsa, qui a fait preuve d'une grande gentillesse à mon égard dès mon premier jour de stage et m'a aidée dans mes recherches bibliographiques.

Merci aux Fleuristes et à mes ami-es de promotion pour avoir égayé ces deux dernières années à l'université.

Merci à Chelsy, dont la présence me rassure depuis tant d'années, à Lisa, qui m'a énormément soutenue ces derniers mois, et aux TL, qui m'encourageaient déjà bien avant mes premiers partiels.

Enfin merci à mes parents et à ma sœur, qui ont toujours été là pour m'aider et me conseiller, pour être des cobayes ou relire mes nombreux dossiers, même s'ils ne comprennent pas tout à mon domaine d'études.

Merci également au programme ORION pour sa contribution au financement de mon stage de recherche. Ce travail a bénéficié d'une aide de l'État gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du Programme d'Investissements d'Avenir portant la référence ANR-20-SFRI-0009.

Table des matières

Résumé	2
Abstract	2
Remerciements	3
Introduction	5
1. Cadre théorique	7
1.1 L'analyse des interactions	7
1.1.1 Définition	7
1.1.2 Caractéristiques de la langue parlée en interaction	8
1.1.3 Les strates de l'interaction	9
1.1.4 Objet d'étude de différents domaines	17
1.2 La didactique de l'oral	20
1.2.1 Importance d'enseigner l'oral avec un support multimodal	20
1.2.2 Importance de l'utilisation de documents authentiques	22
1.2.3 Utilisation de corpus	27
1.3 L'interaction en didactique	34
1.3.1 Développement de la compétence interactionnelle	34
1.3.2 L'analyse des interactions en didactique	37
2. Méthodologie	47
2.1 Conception des fiches	47
2.1.1 Méthodologie de création	47
2.1.2 Comparaison avec gabfle.blogspot.com	56
2.2 Expérimentations	58
2.2.1 Prise de contact avec le public	58
2.2.2 Protocole d'enquête	59
2.2.3 Amélioration du protocole	60
2.2.4 Entretiens	62
2.2.5 Utilisation	63
3. Présentation et analyse des données	64
3.1 Retour sur les entretiens	64
3.1.1 Présentation des enquêtés	64
3.1.2 Préambule – présentation fleuron vs manuel et travail sur les interactions	65
3.1.3 Analyse sur la vidéo	70
3.1.4 Réaction et utilisation	74
3.1.5 Ajustement/amélioration de l'outil	81
3.1.6 Limites de l'outil	84
3.1.7 Tutoriel des fiches descriptives	85
3.1.8 Bilan des entretiens	86
3.2 Utilisation de l'outil	87
3.2.1 Utilisation 1 – P8	87
3.2.2 Utilisation 2 – P9	90
Conclusion	94
Bibliographie	96
Table des figures et des tableaux	101
Annexes	102
Présentation numérique utilisée lors des entretiens	102
Conventions de transcription des entretiens	112

Introduction

Les différents acteurs du Français Langue Étrangère (FLE) s'accordent pour dire que la compétence interactionnelle est la plus complexe à acquérir. Pourtant savoir interagir de façon satisfaisante est une nécessité, surtout pour les apprenants en immersion. Les apprenants qui sont en contact avec les locuteurs de la langue cible doivent savoir s'adapter aux différentes situations de communication qu'ils peuvent être amenés à vivre. Malgré ce besoin, les enseignants et les concepteurs de manuels laissent les apprenants apprendre par l'expérience et les pratiques didactiques ne s'intéressent pas réellement aux interactions. Il est pourtant nécessaire pour les professionnels de la didactique de mieux comprendre le fonctionnement des interactions pour pouvoir aider les apprenants à développer leurs compétences interactionnelles. Les résultats des recherches sur les interactions ne sont cependant pas accessibles à des enseignants qui n'ont pas reçu de formation dans ce domaine.

Nous nous sommes donc interrogée sur la façon de rapprocher la sociolinguistique des interactions et la didactique. Comment assister les enseignants à travailler avec des interactions pour qu'ils aident leurs apprenants à développer leur compétence interactionnelle ? Comment rendre les travaux de recherche sur les interactions accessibles aux enseignants ? Des travaux ont déjà été réalisés sur le sujet comme Ravazzolo *et al.* (2015) pour apporter de nouvelles idées, et de nouvelles façons d'aborder la didactique de l'oral, aux enseignants. De même, les nouvelles technologies et le développement des corpus d'interactions issus de la linguistique permettent de nouvelles approches didactiques : le *data-driven learning* (Johns, 1991) ou l'apprentissage sur corpus (ASC) en français, commence à être utilisé en France (Boulton & Tyne, 2014). Si l'ASC permet de s'appuyer sur une grande quantité de données, les corpus permettent également d'avoir accès à de nombreuses ressources authentiques qui peuvent être travaillées individuellement. Les enseignants peuvent exploiter ces ressources pour sensibiliser les apprenants aux variations en interaction. Pour cela, ils peuvent notamment analyser ou co-analyser ces interactions authentiques, ce qui permet aux apprenants de repérer des phénomènes spécifiques du français parlé qui ne sont pas décrits dans les ouvrages de référence. C'est à cette pratique pédagogique que nous nous intéressons. Cependant, puisque les analyses linguistiques ne sont pas faites pour être accessibles aux enseignants, et que les outils didactiques qui sont actuellement mis à leur disposition ne sont pas satisfaisants, nous proposons un nouvel outil à la charnière des deux domaines.

Le présent travail de recherche est divisé en trois parties. Nous présentons dans un premier temps le cadre théorique de notre étude. Le premier point porte sur les interactions, les façons de la définir, les outils qui permettent de les décrire, et la présentation de différents domaines qui les ont prises pour objet d'étude. Le second point développe les raisons pour lesquelles il est indispensable d'utiliser des ressources multimodales authentiques dans l'enseignement, et les avantages qu'offrent les corpus. Nous présentons tout particulièrement le dispositif FLEURON, qui accueille l'outil que nous développons dans le cadre de ce travail. Enfin, le troisième point présente la définition de la compétence interactionnelle et son importance pour les apprenants, ainsi que l'utilité, appuyée par des études, de faire de l'analyse des interactions pour développer cette compétence. Nous y opposons également un dialogue de manuel avec une interaction authentique et des résultats de requêtes dans trois corpus. Cette comparaison prouve que les manuels ne sont pas intéressants à exploiter pour développer la compétence interactionnelle des apprenants, ainsi que la nécessité pour les enseignants d'avoir accès à un support pour l'analyse. Notre cadre théorique se conclut sur l'introduction de l'outil que nous proposons : des fiches descriptives des interactions du corpus FLEURON.

Dans la deuxième partie nous expliquons la méthodologie que nous avons suivie. Dans un premier temps, il s'agit des différentes étapes de conception des fiches ainsi que les différentes notions de recherche en interaction que nous conjuguons pour les élaborer. Nous démontrons également l'apport de cet outil par rapport à une plateforme, conçue par une enseignante, qui propose et décrit des interactions. Nous expliquons dans un second temps le protocole d'expérimentation de l'outil que nous avons établi et réalisé, la constitution de notre public ainsi que les obstacles que nous avons rencontrés.

La troisième et dernière partie expose les données recueillies dans le cadre de nos expérimentations. Elle commence par la présentation des différents enseignants avec qui nous avons eu des entretiens, puis l'exposition de leurs avis sur notre outil. Nous développons ensuite les deux séances d'exploitation des fiches descriptives que nous sommes allées observer, que nous décrivons et discutons. Ces données permettent de confirmer les constats énoncés dans notre première partie sur l'intérêt de rapprocher la recherche en interaction et la didactique, et la nécessité de mieux former les enseignants à développer les compétences interactionnelles de leurs apprenants.

1. Cadre théorique

1.1 L'analyse des interactions

Dans cette partie, nous allons définir ce qu'est une interaction, ses caractéristiques et strates analysables, ainsi que les différents domaines qui l'ont prise pour objet d'étude.

1.1.1 Définition

Une interaction peut avoir lieu aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. C'est sur ces dernières que nous allons nous concentrer. Nous reprenons tout d'abord la définition de Goffman (1973) :

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face à face) on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « une rencontre » pouvant aussi convenir. (Goffman, 1973, p .23)

Cette définition est cependant restrictive car une interaction n'a pas forcément lieu en présence physique immédiate des participants. Par exemple, deux personnes qui parlent par téléphones interagissent mais elles ne sont pas ensemble physiquement, ou encore dans les conversations par messages vocaux, en plus de ne pas être ensemble les participants ne se répondent pas forcément immédiatement.

Pour aller plus loin que cette définition limitée, il est possible de définir une interaction par les éléments qui la composent. Il s'agit d'un échange oral entre au moins deux personnes. L'interaction peut avoir lieu en face à face mais également par téléphone ou ordinateur, à la radio, etc. Elle est caractérisée par la collaboration entre les participants engagés, qui sont attentifs les uns aux autres. La parole en interaction « est élaborée et réorientée continuellement en fonction des destinataires et [elle] est co-construite avec eux » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.35). Cela signifie que les participants ont la possibilité constante d'ajuster leurs propos les uns par rapport aux autres. L'interaction est donc « un dispositif organisé et complexe » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.22).

1.1.2 Caractéristiques de la langue parlée en interaction

La langue parlée en interaction a plusieurs caractéristiques notables :

- Élaboration online (Traverso, 2016) :

Les participants organisent leur discours en même temps que l'interaction a lieu. Il faut donc analyser les pratiques dans leur temporalité pour les comprendre.

- Irréversibilité de l'oral :

Ce qui a été énoncé ne peut pas être retiré de l'interaction (Manoïlov & Oursel, 2019). Contrairement à l'écrit où il est possible d'effacer ce qui a été écrit, à l'oral il n'est pas possible de supprimer des propos et les participants se corrigent en ajoutant des énoncés (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Ces traces de la construction du discours donnent à l'analyste, qui observe l'interaction, accès à tout le processus de formulation du discours.

La recherche de mots passe par des amorces de mots, des inachèvements, des faux-départs, des hésitations, etc., et l'énumération engendrée « correspond exactement à l'axe paradigmatique de Saussure » (Blanche-Benveniste, 2000, p.17). La lecture en grille proposée par Blanche-Benveniste permet de représenter ces phénomènes à la verticale et donc de retrouver le déroulement syntagmatique et le sens recherché par le locuteur.

14. je revenais de l'us de l'école de l'usine avec lui
je revenais de l'us-
de l'école
de l'usine avec lui

Figure 1 : exemple de lecture en grille n°14 – Blanche-Benveniste (1990)

En superposant les syntagmes sur l'axe paradigmatique et en prenant la dernière ligne de chaque colonne on peut recomposer un énoncé sans dysfluences.

- Éphémérité du signal :

En interaction le signal verbal, c'est-à-dire la parole des participants, est produit de manière éphémère et rapide, il est donc nécessaire que les participants soient attentifs les uns aux autres. Le message doit être compris en même temps qu'il est produit. Le locuteur va donc adapter son discours à l'interlocuteur et ils vont co-construire l'interaction (voir partie 1.1.3.3).

1.1.3 Les strates de l'interaction

1.1.3.1 Contexte

Le discours en interaction a toujours lieu dans un contexte, une situation de communication définie, c'est là qu'il est développé et interprété. Il y a autant de situations que d'interactions : elles peuvent avoir lieu en face-à-face ou à distance, en synchrone ou en asynchrone, de manière formelle ou pas, la parole peut-être spontanée ou préparée, etc. Les éléments qui composent la situation précèdent et influencent le déroulement de l'interaction, et réciproquement l'interaction influence le contexte.

C'est une parole "située" qui est à la fois formatée par le contexte et rénovatrice du contexte, c'est-à-dire que les locuteurs adaptent leur façon de parler au contexte dans lequel ils se trouvent, et que parallèlement, par leur interaction, ils modifient ce contexte. A partir de là, le contexte peut être vu comme l'ensemble des éléments qui sont pris en compte pour comprendre, interpréter ou décrire ce qui se passe (aspects de la situation dans laquelle se déroule l'interaction, savoirs d'arrière-plan partagés entre les participants, etc.) (Traverso, 2016, p.27)

Le contexte est donc essentiel à la compréhension de l'interaction, surtout pour l'analyste qui n'a pas assisté à l'interaction, et la situation de communication doit être décrite. Le modèle SPEAKING de Hymes est un moyen mnémotechnique utilisé en sociolinguistique qui permet justement de se souvenir des informations importantes à donner sur la situation. Il correspond à :

- **Setting** – le cadre spatio-temporel et psychologique, (comme la boulangerie tôt le matin, dans les transports en commun après les cours, sur le lieu de travail pendant une pause, etc.) ;
- **Participants** – les différentes personnes qui participent à l'interaction ainsi que les relations qu'ils entretiennent (par exemple des étudiants qui ont un cours en commun mais ne se connaissent pas vraiment ou au contraire qui sont amis) ;
- **Ends** – l'objectif de l'interaction et le résultat obtenu (entretenir la relation entre les participants ; obtenir un service ou des informations avec succès ou pas) ;
- **Acts** – les activités interactionnelles produites par les pratiques des locuteurs (entre autres poser des questions, faire des compliments ou des reproches, demander des nouvelles) ;
- **Key** – la tonalité (formelle ou informelle, ironique, etc.) ;

- **Instruments** – les canaux de communications utilisés (la voix ou l’écriture sur un tableau) ;
- **Norms** – les normes qui régissent l’interaction, (notamment la politesse ou les normes de prise de parole) ;
- **Genre** – le genre de discours qui caractérise l’interaction (comme une conversation, un cours, un débat, un procès, un entretien d’embauche, etc.).

Tous ces éléments s’influencent mutuellement, et ils contraignent l’interaction qui a lieu autant qu’ils sont reconstruits par l’interaction pendant son déroulement. Par exemple, l’identité des participants agit sur les actes et les normes qu’ils produisent. En effet, les participants doivent veiller à conserver une bonne relation, notamment à cause de la notion de face (Goffman, 1973), c’est-à-dire le visage social des participants, qu’ils doivent conserver pour eux-mêmes et ménager pour le partenaire. Cela passe, par exemple, par l’adoucissement de leurs propos pour ne pas être menaçants. Donc l’identité des participants contraint l’interaction et l’interaction peut faire évoluer la relation des participants, par exemple un employé et son employeur sont dans une relation asymétrique qui va les contraindre à respecter certaines normes comme la politesse, et empêcher l’employé de produire certains actes. L’employé qui ne respecte pas ces normes et fait des reproches à son employeur va mettre en danger leur relation.

1.1.3.2 Organisation de l’interaction

L’interaction est organisée en tours de parole. Cette notion est issue de l’analyse conversationnelle et les règles qui régissent son organisation a été décrite en détail par Sacks *et al.* (1974). Le tour de parole est la contribution d’un participant à l’interaction. C’est une unité interactionnelle, et non syntaxique, « dont la délimitation est négociée entre les participants au cours de sa production » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.43). En effet les participants alternent la prise de parole.

Le tour est composé d’une ou plusieurs unités de composition du tour (« turn constructional unit », TCU), donc un tour peut être simplement une unité lexicale ou un son, ou bien être complexe avec plusieurs TCU. Ces unités sont délimitées par des places de transition possible (« transition-relevance place ») (Sacks *et al.*, 1974), et à chaque place de transition la parole peut passer d’un locuteur à un autre. S’il veut conserver la parole, le locuteur doit mettre en place des stratégies pour éviter que d’autres participants ne saisissent les places de transitions possibles.

Plusieurs remarques peuvent être faites sur l'organisation des tours de parole. Généralement une seule personne parle mais des chevauchements ou des pauses peuvent avoir lieu et sont communes pendant les transitions entre locuteurs. Il n'y a pas de règle concernant la longueur des tours, ou la durée de l'interaction. Si les interactions, notamment les conversations, peuvent paraître chaotiques à cause des chevauchements et pauses, ces phénomènes trouvent toutefois des explications dans la notion de place de transition pour l'alternance des locuteurs. Les locuteurs alternent la prise de parole mais il y a des règles d'alternance, notamment pour les interactions à plus de deux participants :

- Le locuteur en place sélectionne le locuteur suivant, ce locuteur choisi doit prendre la parole et l'alternance a lieu ;
- Si le locuteur en place ne sélectionne pas le locuteur suivant, un des participants peut s'auto-sélectionner. Dans le cas où plusieurs participants s'auto-sélectionnent c'est celui qui a parlé en premier qui conserve le tour pour éviter le chevauchement ;
- Si le locuteur en place n'a pas sélectionné le suivant et qu'aucun participant ne s'auto-sélectionne le locuteur conserve le tour afin d'éviter un silence ;
- Toutes ces règles s'appliquent à chaque point de transition possible.

Ces règles permettent aux participants de « minimize gap and overlap » (Sacks *et al.*, 1974, p.). Les silences et chevauchements « constituent des traces de la collaboration entre les participants pour gérer les tours et la co-construction du discours » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.45).

Le tour peut commencer par un pré-début (« appositional », Sacks *et al.*, 1974, p.719), qui chevauche éventuellement le tour précédent et permet de prendre la parole tout en réfléchissant à l'énoncé qui va être produit ou bien de réagir au tour précédent. Il peut également se finir par une « tag question », qui est une marque de clôture et permet d'éventuellement sélectionner un locuteur suivant précis. Il influence donc le tour suivant. Ainsi, chaque tour répond à l'énoncé du tour précédent et contraint celui du tour à venir par l'énoncé qui le compose.

Les tours sont donc composés de pratiques interactionnelles, qui sont les « ressources langagières et non langagières (verbales et non verbales) mises en œuvre par les locuteurs pour interagir » (André, 2019a, p.19). Ces pratiques sont variées, elles s'inscrivent dans la situation dans lesquelles elles sont produites et n'ont pas forcément de sens si elles sont prises en dehors du contexte car elles « se configurent en structurant et en étant structurées par leur

situation d'énonciation et d'interaction » (Mondada, 2001, p.144). Les formes énoncées sont attachées à leur contexte. Ces pratiques interactionnelles servent à accomplir des activités interactionnelles.

Les tours peuvent donc également être analysés à partir des pratiques qui les composent et des activités qu'ils réalisent dans l'interaction, et pas uniquement à partir de leur construction. Une activité interactionnelle est l'action pragmatique accomplie par le locuteur. « En prenant la parole, le locuteur manifeste donc la volonté d'agir de quelque manière sur son interlocuteur pour offrir ou obtenir des informations et des services, pour le persuader, influencer ses opinions, le critiquer, le féliciter, l'inviter à dîner, lui proposer de sortir, etc. » (Ravazzolo et al., 2015, p.55). Une activité interactionnelle peut avoir plusieurs rôles au niveau pragmatique : par exemple, poser une question peut aussi avoir pour but de formuler un reproche de manière cachée. La notion d'activité interactionnelle vient de la théorie des actes de langage utilisée en pragmatique, revisitée en interaction. Kerbrat-Orecchioni (2005) discute le terme « actes de langage » et l'appellation « action » langagière, qui a été donnée à cet objet par l'analyse conversationnelle. Elle conclut en expliquant qu'il semble « plus approprié – ou mieux encore, le terme d' « activité » » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.70). Ces activités sont interactionnelles car « les pratiques langagières des locuteurs sont en réalité toujours interactionnelles (sauf cas pathologiques) » (André, 2019a, p.18). En conjuguant la notion de tours de parole de l'analyse conversationnelle à celle d'actes de langage de la pragmatique, on peut dégager celle de paires adjacentes. Une paire adjacente est « constituée de deux tours de parole en position de succession immédiate, prononcés par deux locuteurs différents et tels qu'il existe un élément reconnaissable comme le premier (first pair part) et un autre reconnaissable comme le second (second pair part) » (Bange, 1992, p.40). Une activité interactionnelle d'un locuteur limite les possibilités d'activité du partenaire. En effet, « la production d'une première partie de paire reconnaissable déclenche l'attente normative de l'apparition de la seconde paire correspondante, exerçant donc une contrainte sur le tour suivant » (Gülich & Mondada, 2001, p.213). Par exemple, lorsqu'un locuteur produit une question, il est attendu de l'interlocuteur de produire une réponse à cette question.

Cette notion de paires adjacentes est toutefois rediscutée remise en question par Kerbrat-Orecchioni (2005) : « la paire adjacente (...) est une organisation relativement exceptionnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.59). En effet, dans l'exemple d'une interaction à plus de deux locuteurs, les salutations ne peuvent pas être faites en seulement deux tours. De même, la paire question-réponse est quasiment systématiquement accompagnée d'un

troisième énoncé qui sert d'accusé de réception de la réponse par celui qui avait posé la question. Il est toutefois possible d'admettre ces tours supplémentaires dans la conception des paires adjacentes comme Ravazzolo *et al.* (2015), pour qui les paires adjacentes constituent des « échanges [qui] peuvent se composer de deux ou plusieurs tours de parole produits par des locuteurs différents. » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.55). De plus, certaines activités peuvent être enchâssées, par exemple pour pouvoir apporter une réponse à une question qui lui a été posée, un locuteur peut devoir lui-même poser une question pour obtenir des informations. La réponse à la première question n'est donc pas produite directement après cette question, et la paire n'est donc pas adjacente.

Enfin, une activité interactionnelle peut en contenir d'autres. On peut donc dire qu'« une macro-activité est accomplie grâce à plusieurs micro-activités » (André, 2019b, p.3). En effet, par exemple inviter quelqu'un peut passer par le fait de poser des questions avant de l'inviter à proprement parler, puis de faire plusieurs propositions pour l'organisation, d'éventuellement justifier l'invitation, etc.

Ces différentes activités interactionnelles peuvent être regroupées en trois étapes successives dans l'interaction : l'ouverture, le corps et la clôture. L'ouverture correspond à la prise de contact des interlocuteurs, l'identification, les salutations, et « d'autres expressions rituelles qui varient en fonction du type d'interaction et de la relation entre les participants » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.49). Le corps de l'interaction correspond aux différentes macro et micro-activités qui vont être réalisées. Enfin la clôture est la séparation, qui est négociée, des participants. Elle est préparée par des pratiques interactionnelles de pré-clôture « qui permettent de réaliser son tour sans apporter de contenu thématique et qui orientent donc l'interaction vers sa conclusion » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.49), ainsi que des activités comme les salutations. La clôture de l'interaction ne se résume pas au fait d'arrêter de parler, c'est la collaboration des participants pour finir l'interaction tout en ménageant les faces de chacun et en adoucissant la rupture.

1.1.3.3 Collaboration

En plus d'être situé, le discours en interaction est co-construit, et l'interaction « est le résultat d'un travail collaboratif » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.94). Les participants collaborent pour construire l'interaction, ils s'appuient sur les discours des autres locuteurs pour construire le leur. « Chaque locuteur, d'une part, s'appuie sur le discours de son

partenaire pour construire son propre discours et, d'autre part, agit sur le discours de l'autre » (André & Tyne, 2010, p.6).

La négociation est une part importante de cette collaboration. « Les négociations conversationnelles peuvent se rencontrer à tous les niveaux de fonctionnement de l'interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 2016, p.124). Cela va du thème de l'échange au rôle des participants en passant par la gestion des tours de parole ou des termes employés. La négociation est donc essentielle pour vérifier la compréhension des différents participants. Une activité interactionnelle peut être négociée par l'interlocuteur, tout comme une paire adjacente peut également être négociée : même si son choix est restreint l'interlocuteur peut produire une seconde partie de paire qui est préférée, c'est-à-dire non-marquée, simple et rapide, ou bien une alternative marquée, non-préférée, qui sera plus longue, ponctuée d'hésitations et éventuellement retardée par divers procédés comme des explications (Gülich & Mondada, 2001). Le tour de parole est également « toujours une réalisation conjointe des interlocuteurs » (Mondada 2001 : 151), dans le sens où le droit à la parole est négocié à chaque place de transition.

Le discours en interaction est co-construit par les participants, « chacun étant en continu attentif à rendre ses actions intelligibles et à les adapter à celles de l'autre et à la situation créée jusque-là par les échanges » (Traverso, 2016, p.17). Le locuteur dont c'est le tour veille à ce que l'interlocuteur comprennent en surveillant sa production de signaux d'écoute. Cet interlocuteur peut aussi aider le locuteur qui parle dans sa production s'il rencontre des difficultés.

Les locuteurs s'entraident dans la construction de l'interaction. « Grâce à l'orientation et à la coordination mutuelle, un énoncé peut être achevé collaborativement par deux locuteurs : ceci est le cas lorsqu'un locuteur commence un tour qui sera terminé par son interlocuteur » (Mondada, 2001, p.151). Ce deuxième tour, la complétion, s'inscrit dans la continuité syntaxique du premier. Un troisième tour peut ensuite servir de ratification. Ce phénomène est nommé énonciations conjointes (André & Tyne, 2010). Il peut survenir en cas de difficulté du locuteur qui parle, un autre participant lui vient alors en aide ; ou bien, si l'énoncé paraît inachevé par un autre locuteur qui le complète dans un second tour et ainsi « le catégorise rétrospectivement comme inachevé » (Gülich & Mondada, 2001, p.210).

Le locuteur va aider les autres participants en adaptant son discours pour qu'ils saisissent toutes les informations à l'aide de divers procédés : la reprise des référents, des

répétitions ou reformulations, etc. La parole est produite pour ses destinataires, « elle est mise en forme de façon à s'adapter à eux » (Traverso, 2016, p.17). On parle de *recipient design* (Sacks *et al.*, 1974), le locuteur s'ajuste à ceux qui vont recevoir son discours. Les phénomènes comme les hésitations, les auto-réparations, etc., qui montrent le processus de construction du discours, peuvent être dus à l'adaptation au récepteur. En effet, « le locuteur retravaille son énoncé pour s'assurer de la compréhension de son interlocuteur et le « piloter » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.106). Les répétitions et les reformulations sont également produites pour s'adapter à l'interlocuteur.

1.1.3.4 Marqueurs de discours

Parmi les ressources linguistiques utilisées par les locuteurs en interaction, on peut s'intéresser aux marqueurs de discours. Ils sont une « caractéristique très importante du français parlé en interaction » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.108). Ces pratiques peuvent avoir des noms différents dans la littérature sur le français parlé, comme « particules énonciatives » (Blanche-Benveniste, 2000, p.71) ou « particules de l'oral » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.49). Les marqueurs sont présents massivement, et parfois en combinaison : « les deux tiers des tours en comportent au moins [un] » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.50). Ils existent également à l'écrit, même s'ils y sont moins présents qu'à l'oral.

Ces marqueurs sont « des éléments essentiels pour la structuration et la co-construction de l'interaction » (Traverso, 2016, p.133). Ils sont un moyen pour le locuteur de donner des indications aux autres participants sur la façon dont il faut interpréter le lien entre ce qui est en train d'être produit et ce qui précède ou qui va suivre. Ils peuvent aussi permettre d'inclure l'interlocuteur dans le discours produit. Produits par le participant qui est destinataire du discours, ils peuvent être des signaux d'écoute comme des continueurs.

Les marqueurs peuvent être divers et ne pas avoir le même rôle selon leur position. Par exemple, les morphèmes « oui », « non », et « si », placés en début de tour de parole, peuvent être des régulateurs, à valeur d'enregistrement de l'énoncé précédent, ou bien des évaluateurs marquant une prise de position sur le contenu du tour précédent (Kerbrat, 2001). De plus, la collocation « oui non » est « aussi [fréquente] que [fascinante] » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p.100) car il s'agit d'un cumul de formes opposées (Kerbrat-Orecchioni, 2001), qui peut également avoir plusieurs utilisations (André, 2005) : une valeur sémantique d'« aller et retour affirmation-négation » (Cohen, 1952 cité dans André, 2005, p.201) et une valeur pragmatique de prise en compte des propos et de politesse. Un marqueur peut donc

jouer un rôle différent d'une interaction à l'autre, voire avoir plusieurs rôles dans une même interaction s'il est produit plus d'une fois.

1.1.3.5 La multimodalité

Comme expliqué plus haut, les pratiques interactionnelles sont également les ressources non-verbales utilisées par les locuteurs. En effet, « les actes accomplis en interactions ne sont pas toujours réalisés verbalement » (Traverso, 2016, p.78). Il y a d'autres canaux de communications que le verbal pour que les participants passent un message. La gestuelle, les expressions du visage, la prosodie sont des paramètres importants à prendre en compte pour pouvoir comprendre et analyser une interaction.

Ainsi, la multimodalité désigne toutes les ressources utilisées pour communiquer, qu'elles soient langagières, corporelles, sonores ou visuelles. Elle comprend donc la phonétique et la prosodie, ainsi que les regards et expressions faciales, la posture, les gestes et les déplacements ou encore la manipulation d'objets. Ces éléments ne sont pas toujours tous pertinents dans toutes les situations mais il faut y être attentif car ils peuvent être importants pour la compréhension de l'action dans l'interaction. Ils peuvent également avoir un rôle à plusieurs niveaux de l'interaction.

La prosodie, par exemple, joue un rôle fondamental dans la segmentation du discours oral et son découpage en unités significatives, mais elle contribue également, tout comme les gestes, à la construction du sens, à la gestion de l'alternance des tours de parole et à l'expression émotionnelle. (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.36)

La compréhension de l'interaction s'appuie donc sur « un constant maillage des différentes modalités dans la production comme dans l'interprétation. » (Traverso, 2016, p.35).

Toutes ces différentes strates de l'interaction sont importantes à interpréter et à décrire. Cependant, l'analyste et le participant à l'interaction n'ont pas le même travail interprétatif à faire. « Par rapport aux « membres », l'analyste est à la fois handicapé (à moins qu'il ait participé lui-même à l'échange) et avantagé dans la mesure où il peut repasser l'enregistrement à loisir, et y découvrir sans cesse de nouveaux détails pertinents ; dans la mesure aussi où il dispose d'un arsenal théorique et d'un outillage descriptif affinés » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.82). Mais tous les analystes n'utilisent pas le même cadre théorique et les mêmes outils de description.

1.1.4 Objet d'étude de différents domaines

1.1.4.1 Etudes du français parlé

Le domaine du français parlé concerne principalement des niveaux linguistiques de description de la langue. Comme on peut le voir dans Blanche-Benveniste (2000), des phénomènes de morphologie ou de syntaxe, aux niveaux micro et macro, sont décrits dans le détail comme les constructions clivées ou les dislocations à gauche et à droite. Les recherches portent également sur la prosodie et la pragmatique. En effet, la grammaire du français parlé utilise la théorie des actes de langage. En revanche, l'aspect social de l'interaction, comme la relation entre les participants, la co-construction etc., n'est pas forcément pris en compte dans cette réflexion.

1.1.4.2 Analyse conversationnelle

L'analyse conversationnelle trouve son origine dans l'ethnométhodologie, et est développé avec Sacks qui cherche de l'organisation dans les pratiques des individus en interactions. Elle développe le travail sur des données authentiques. L'analyse conversationnelle part de l'observation des données sans intuition ou hypothèse préalable. « L'impact de l'AC peut être considéré comme majeur pour son apport dans la compréhension de certains phénomènes comme la gestion des échanges dans les conversations et leur structuration en tours de parole » (Manoïlov & Oursel 2019, p.13).

Le terme de « conversation » est utilisé au sens large, pour parler d'interaction. La conversation est le genre prototypique du discours en interaction et les autres genres de l'oral ne sont que des variations. Ce domaine s'intéresse aussi à d'autres genres de discours. On parle aussi de talk-in-interaction, traduit par discours-en-interaction.

L'analyse de la langue ne se restreint pas qu'à la phrase ou à l'énoncé, elle inclut « les tours en parole, les paires adjacentes, les séquences thématiques ou les séquences enchâssées de gestion des problèmes de communication » (Manoïlov & Oursel, 2019 p.12). Ils sont mis en relation pour être étudiés les uns par rapport aux autres. L'analyse conversationnelle permet donc d'observer l'organisation de la parole par les membres de l'interaction.

1.1.4.3 Approches multidimensionnelles

« L'analyse d'une interaction particulière exige (...) d'appréhender la réalité dans toute sa complexité » (Vion, 1996, p.4). Étant donné la complexité de cet objet d'étude il est nécessaire d'avoir le plus d'informations possibles et de conjuguer tous les cadres théoriques

qui peuvent être utiles. L'analyste ne devrait pas limiter les outils qui peuvent être mis à sa disposition pour décrire une interaction.

1.1.4.3.1 Analyse du discours-en-interaction

Kerbrat-Orecchioni définit un nouveau cadre théorique qui mélange différents courants dans une approche « éclectique » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.1). Son objet d'étude reste le « discours-en-interaction », mais elle conjugue des notions de divers courants dont l'analyse conversationnelle et la linguistique interactionnelle pour le traiter.

1.1.4.3.2 Sociolinguistique des interactions verbales

Dans la même optique de ne pas se limiter aux outils offerts par un seul courant, André (2019a) choisit l'appellation « sociolinguistique des interactions verbales » pour son approche. Elle la représente grâce au schéma suivant :

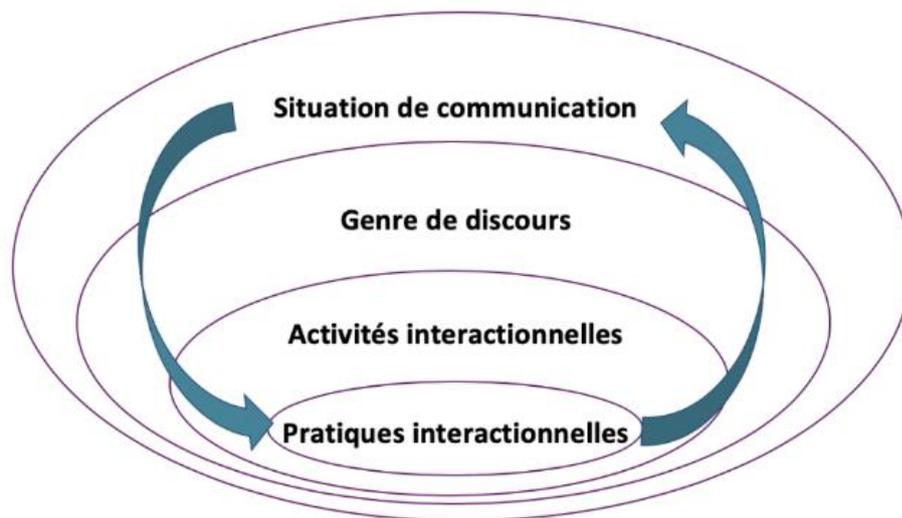


Figure 2 : André (2019) - intrications et influences dans les interactions verbales

Ce schéma permet de « représenter les multiples intrications et influences en jeu dans les interactions verbales » (André, 2019a, p.21). On y voit en effet que chaque niveau de l'interaction agit sur les autres. Ses composantes ont déjà été décrites dans la partie 1.1.3, car il s'agit de l'approche utilisée dans ce travail.

Comme nous l'avons vu à travers la description des caractéristiques et des différentes strates, l'interaction est très organisée. Pourtant, l'importance accordée à l'écrit, dont les normes sont plus facilement descriptives, font que les individus ont une vision négative de l'interaction. Ces représentations négatives de la langue en interaction se propagent en

didactique. L'enseignement laisse de côté l'interaction, bien qu'il soit essentiel pour les apprenants de savoir interagir. Les outils qui permettent de s'approprier une interaction n'ont pas de contact avec d'autres domaines de recherche comme la didactique de l'oral. Il pourrait s'avérer utile, pour les professionnels comme pour les apprenants, d'en avoir connaissance, car la recherche sur les interactions peut permettre de développer l'enseignement de la langue parlée en interaction de manière adéquate, et de remplacer les méthodes actuelles qui ne sont pas adaptées.

1.2 La didactique de l'oral

Nous allons voir ici qu'il est important d'enseigner le français parlé aux apprenants à l'aide de documents oraux et authentiques, plutôt qu'avec des manuels, qui ne sont pas représentatifs de la langue réelle qu'utilisent les locuteurs. Cela peut se faire grâce aux corpus, qui offrent énormément de possibilités d'évolution à la didactique en permettant d'avoir une meilleure représentativité et donc de meilleures représentations de la langue, ou encore de nouvelles approches de l'enseignement et des démarches moins conventionnelles mais plus efficaces comme l'apprentissage sur corpus.

1.2.1 Importance d'enseigner l'oral avec un support multimodal

Il est nécessaire de mettre l'accent sur l'enseignement de l'oral, et pas uniquement sur l'écrit. C'est d'autant plus important si les apprenants sont, ou vont être, en situation d'immersion. Bien que les individus apprennent à parler avant d'apprendre à écrire et que « c'est [...] sous sa forme parlée que la langue est le plus largement partagée » (Blanche-Benveniste citée dans Surcouf & Ausoni, 2018, p.80), l'enseignement du français parlé reste difficilement mis en place par les enseignants « qui préfère[nt], et de beaucoup, enseigner les langues à partir de supports écrits » (Ravazzolo et al 2015, p.30).

Les enseignants ne sont pas les seuls concernés, les concepteurs d'ouvrages de référence « travaillent (...) à partir de représentations conventionnelles de l'échange dont les décalages avec les usages spontanés sont particulièrement marqués » (Ravazzolo et al 2015, p.25). Cela amène les individus à considérer l'oral comme « une manifestation imparfaite de l'écrit » (Detey, 2017, p.7), ce qui est loin d'être la réalité. Comme nous l'avons expliqué, l'oral est un pan à part entière de la langue, qui n'a pas les mêmes normes que l'écrit et ne se résume pas qu'à la prononciation. L'oral ne doit pas être envisagé que par rapport à l'écrit, comme s'il n'en était qu'une dimension. Sans la compréhension de ce qu'est réellement l'oral ainsi qu'une évolution des représentations qu'en ont les professionnels de la didactique, il sera impensable de changer les manuels et les enseignements destinés aux apprenants. Pourtant, « la prise en compte des pratiques de l'oral s'avère fondamentale, et ce quel que soit le prestige accordé à l'écrit dans nos sociétés » (Surcouf & Ausoni, 2018, p.81).

Cet apprentissage de la langue parlée doit nécessairement se faire avec des documents oraux, et non pas avec de l'écrit. Au niveau psycholinguistique c'est par « un entraînement perceptif aural (perception auditive et extraction d'invariants dans le signal continu) » (Detey, 2017, p.8) qu'à lieu l'apprentissage, tandis que l'écrit mobilise d'autres mécanismes. En effet,

le processus de compréhension orale passe par différentes étapes de discrimination du signal sonore (perception et segmentation) puis d'appréhension (interprétation et relativisation) (Holec, 1970). Il est donc primordial d'entraîner l'oreille avec un signal sonore pour travailler sur la langue orale et sa compréhension.

C'est d'autant plus nécessaire pour la langue parlée en interaction à cause des variations diaphasiques, c'est-à-dire relatives à la situation d'énonciation. Il est essentiel d'y sensibiliser les apprenants qui seront, une fois en immersion, confrontés à ces variations en réception.

Comme l'ont expliqué Surcouf & Ausoni (2018, p.72), « si l'on peut éventuellement envisager que l'apprenant n'ait pas pour impératif immédiat de maîtriser la production de telles particularités langagières, n'est-il pas en revanche du ressort de l'enseignement de l'y sensibiliser, pour la simple raison que sa compréhension de la langue cible en dépend singulièrement ? ». C'est le rôle de l'enseignant de préparer l'apprenant à ce qui l'attend s'il est amené à interagir avec d'autres locuteurs de la langue cible. « Entraîner les apprenants à traiter l'oral, tant en perception qu'en production, en s'appuyant essentiellement sur des tâches liées à l'écrit (...) n'est donc pas cohérent avec ce que l'on sait du fonctionnement cognitif des sujets en interaction verbale » (Detey, 2017, p.9). La généralisation d'une norme pédagogique orientée vers l'écrit au détriment de l'oral, peut avoir « des conséquences néfastes sur la compréhension » (Surcouf & Ausoni, 2022, p.17) car « l'activité de compréhension est fondamentalement [...] une opération de comparaison : le récepteur perçoit, segmente et interprète les éléments reçus en les comparant à des éléments qui font déjà partie de son bagage linguistique » (Holec, 1970, p.14). En effet, « Si en production, la prononciation [ʒənəsEpa] peut effectivement faire office de forme passepartout pour l'apprenant, la prendre pour modèle en compréhension risque d'engendrer des problèmes d'identification » (Surcouf & Ausoni 2022, p.15). Ainsi, si en classe de langue les apprenants n'ont été exposés qu'à des formes issues du français écrit normé, ils ne comprendront pas forcément le français parlé, notamment certaines variations diaphasiques.

Pour être compétent à l'oral, en situation, il faut donc avoir préalablement développé ces capacités d'écoute. Il est pour cela important d'utiliser des signaux authentiques pour avoir un *input* cohérent avec les productions réelles et notamment leur dimension phonétique.

Il est également important de travailler avec des ressources vidéo plutôt qu'avec de simples audios car elles permettent d'avoir accès à la multimodalité. Lorsqu'un locuteur est

dans une situation de communication, il peut s'appuyer sur la prosodie ou les éléments non-verbaux pour comprendre et co-construire l'interaction. C'est d'autant plus vrai pour un apprenant, qui s'appuie sur les informations fournies par le contexte et l'interlocuteur pour compenser d'éventuelles difficultés à comprendre les pratiques interactionnelles de l'autre. Lors d'une activité pédagogique, « la représentation imagée de la situation [peut] aider l'apprenant à inférer le sens global de l'échange, en même temps qu'il [écoute] les répliques du dialogue » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.52). En effet, « les gestes, le lien entre ce qui est dit et fait ainsi que la répétition pourraient avoir un effet facilitateur et jouer un rôle plus important que les contraintes linguistiques de débit et de chevauchement pour la compréhension d'une interaction naturelle » (Thomas *et al.*, 2016, p.37). Il n'est donc pas cohérent de priver les apprenants de cette part de l'interaction lors d'une activité qui vise l'apprentissage.

De manière générale, « [the pedagogical norms] should reflect the actual speech of [target language] speakers in authentic communicative situations” » (Valdman, 1989, p.21, dans Surcouf et Ausoni 2018, p.82). Il est donc fondamental de proposer aux apprenants des ressources qui leur présentent le français parlé quotidien tel qu'ils y seraient confrontés.

1.2.2 Importance de l'utilisation de documents authentiques

Ainsi, en plus d'être oral, l'input proposé aux apprenants ne doit pas être artificiel et éloigné de la réalité, cela reviendrait à ne pas enseigner la langue parlée. En effet, « si les discours auxquels l'apprenant est confronté ne sont pas sinon identiques tout au moins analogues à ceux auxquels il sera confronté dans les situations où il aura à utiliser ses savoir-faire acquis, il courra le risque d'être incapable de faire face de manière satisfaisante » Holec (1990, p.68). Pour cela, il est nécessaire d'utiliser des documents authentiques.

1.2.2.1 Le document authentique

Un document authentique est défini par comme étant « tout document produit à des fins autres que l'apprentissage d'une langue seconde » (Abe *et al.*, 1979, p.2), c'est-à-dire un « énoncé produit dans une situation réelle de communication » (*Ibid.*) qui n'est pas un discours à visée didactique. Dans le *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, la définition d'authentique commence par la reprise de cette notion centrale : « tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe » (Cuq, 2003, p.29). Le document authentique donne à voir aux apprenants la langue telle qu'elle est effectivement utilisée par les locuteurs, il « accède à la langue cible telle

qu'elle est utilisée par des personnes des communautés cibles » (Boulton & Tyne 2014, p.249).

Pourtant, les documents authentiques sont souvent considérés comme trop compliqués à utiliser, surtout à l'oral, « comme si l'apprenant était seulement à même de comprendre de nouvelles sonorités sans aucun bruit ambiant, alors qu'on admet qu'il est tout à fait capable en situation d'immersion de comprendre et d'apprendre une langue en contexte » (Alberdi *et al.*, 2018, p.57). Les arguments utilisés pour justifier la complexité, et donc le rejet des documents authentiques, sont multiples : un document oral authentique est de mauvaise qualité sonore car il n'est pas aussi clair qu'un enregistrement fait en studio ; ou bien les hésitations, répétitions, etc., c'est-à-dire les « dysfluences » de l'oral spontané, donnent l'impression que le discours est déconstruit. Toutefois, lorsqu'il est en interaction en dehors de la salle de classe, l'apprenant doit faire face à ces paramètres, et « le côté 'naturel' d'une interaction orale ne semble pas être une véritable source de difficulté de compréhension pour les apprenants. Les activités propres à la production orale (hésitations, répétitions) semblent au contraire favoriser la compréhension » (Thomas *et al.*, 2016, p.8). De plus, « ces traces du bricolage de la production discursive, rarement représentées dans les méthodes, s'avèrent des ressources précieuses dans la gestion de l'interaction, que ce soit au niveau de la transmission du contenu ou de la relation interpersonnelle. » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.107). Les particularités de l'oral aident l'apprenant à construire le sens du discours produit, ce qui joue en faveur de l'utilisation de documents authentiques.

Une interaction authentique n'a pas de niveau et des apprenants de tous niveaux pourraient y être confrontés en dehors de la classe. « Tous les extraits sont accessibles à tous les apprenants, mais le niveau de compréhension peut varier selon le contexte donné » (Thomas *et al.*, 2016, p.38), c'est donc la consigne donnée qui doit varier en fonction des compétences des apprenants.

La notion d'authenticité a tout de même des limites. En effet, une fois sortie de son cadre, l'interaction n'est plus tout-à-fait authentique dans le sens où elle n'a plus son contexte situationnel, et certaines pratiques peuvent ne plus avoir de sens hors-contexte. Il est donc impératif de prévenir les apprenants en leur donnant toutes les informations sur le contexte. Pour conserver le plus possible l'authenticité du document il ne faut pas le modifier ou le didactiser, et il faut que la consigne y soit adaptée.

1.2.2.2 Manuels et authenticité

Les concepteurs de manuels utilisent souvent la notion d'authenticité pour légitimer leurs méthodes (Giroud & Surcouf, 2016). Ils prétendent que les documents utilisés sont authentiques et représentatifs de la langue parlée. Pourtant, on peut constater un large écart entre le français parlé par les locuteurs et celui présenté dans les méthodes d'apprentissage. Cet écart s'explique par l'artificialité des documents proposés dans les manuels. Les dialogues de manuels sont généralement « fondés sur une base écrite et se [soumettant] à une logique d'organisation langagière fort éloignée du français parlé spontané » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.20). Or si ces documents ont été créés pour un manuel ils ne correspondent pas à la définition d'authentique, et ne sont pas non plus de l'oral spontané. Les manuels donnent à voir une langue qui, étant construite sur de l'écrit, n'est pas dans l'usage, mais fondée sur des représentations de la langue parlée idéalisée, même si c'est involontaire de la part des concepteurs. Même dans le cas éventuel d'une interaction réelle qui a été rejouée, la spontanéité de l'interaction est perdue.

Cet écart est creusé à plusieurs aspects de la langue, comme nous allons l'expliquer en nous appuyant sur diverses études. Elles prouvent que les enregistrements oraux proposés dans les manuels de FLE ne sont pas représentatifs de la langue réelle utilisée par les locuteurs quand on les compare à des interactions authentiques de corpus, et qu'il est ainsi nécessaire d'exploiter des documents authentiques en didactique plutôt que des manuels.

Surcouf et Giroud (2016) ont mené une étude qui vise à montrer la distance des manuels avec la réalité en comparant des interactions de plusieurs manuels et différents corpus d'interactions authentiques. Ils en concluent que comme pour l'anglais « the language presented to students in textbooks is a poor representation of the real thing » (Gilmore, 2007 : 98 citée dans Surcouf & Giroud, 2016, p.21), et que « le français des enregistrements correspond davantage aux canons de l'écrit oralisé qu'à ceux de l'oral spontané » (Surcouf & Giroud, 2016, p.23). Leur étude ne porte cependant que sur des phénomènes phonologiques ou morphophonologique comme l'élision du schwa. Ce ne sont pourtant pas les seuls phénomènes évincés des manuels de FLE, les interactions de méthodes ne présentent pas non plus de phénomènes morpho-syntaxiques, ni de marqueurs de l'oral.

D'autres études qui comparent les interactions authentiques et les interactions de manuels « ont montré que le matériel authentique comprend plus de répétitions et plus de mots, mais moins de densité lexicale et de complexité syntaxique que le matériel construit

(Bloomfield *et al.* 2010 : 42 ; Gilmore 2004 et 2007) » (Morehed & Thomas 2019, p.3). Les répétitions et reformulations sont pourtant essentielles à la compréhension.

Enfin, les piétinements, les hésitations, etc. ne sont pas représentés dans les manuels alors qu'ils sont très présents dans l'usage. Pourtant, montrer aux apprenants qu'il est normal d'hésiter et de chercher ses mots pendant une interaction aurait un effet bénéfique sur eux (Vialleton & Lewis, 2014). A l'oral, le discours est élaboré en direct, donc on a accès à tout le processus de production, qu'on ne retrouve pas dans les manuels car ils font passer l'oral pour quelque chose qu'il n'est pas : de l'écrit.

Les enregistrements de manuels devraient sensibiliser les apprenants aux pratiques langagières orales des locuteurs, pourtant ils ne font que complexifier la langue parlée. On peut ainsi parler de « langue prescrite » qui s'oppose à la « langue réelle » (André, 2019a, p.127). La langue prescrite renvoie à celle qui est présentée dans les manuels, l'oral étudié à partir du prisme de l'écrit normé la langue qui est enseignée aux apprenants. A l'inverse, la langue réelle est celle qui est utilisée par les locuteurs, qu'on retrouve dans les documents authentiques et qui devrait être enseignée.

Ce décalage observé entre ce qui est enseigné et la réalité cause un risque de ne pas comprendre les locuteurs une fois dans le pays qui parle la langue cible. Beaucoup d'apprenants déclarent ainsi ne pas reconnaître la langue qu'ils ont apprise en classe lorsqu'ils sont en immersion. C'est le cas notamment de Duran & McCool (2003), auteurs de l'article "if this is French, what did I learn in school". Eux aussi font une comparaison entre ce qui est enseignée en classe et dans les manuels avec la langue parlée qu'on trouve dans les corpus authentiques. En plus des aspects de morphophonologie, ils abordent la syntaxe du français parlé comme la manière de formuler une question ainsi que l'argot qu'on retrouve dans le lexique des locuteurs et pas dans les ressources des méthodes.

Ces textes construits retardent voire empêchent (Abe *et al.*, 1979) le contact avec la langue réelle utilisée par les locuteurs. Ils effacent énormément d'éléments essentiels des situations de communications authentiques (*Ibid.*) et leur compréhension est en réalité plus compliquée car les apprenants ne peuvent pas s'appuyer sur leurs stratégies de compréhension habituelles sans ces éléments (Giroud et Surcouf, 2016).

1.2.2.3 Précautions

Il y a cependant quelques points sur lesquels il faut être attentifs pour utiliser des documents authentiques oraux en didactique. Tout d'abord, étant donné que la langue est liée à la situation de communication dans laquelle elle a été produite, certaines pratiques interactionnelles peuvent être compliquées à comprendre lorsqu'elles sont sorties de leur contexte, et en quelque sorte perdre de leur authenticité (Duda & Tyne, 2010). Il est donc essentiel d'avoir accès aux métadonnées et de garder ce contexte en mémoire lors de l'observation des données.

Il faut également faire attention à la transcription et ne pas la consulter sans la vidéo. En effet, les conventions de transcription sont des choix qui font que les transcriptions ne sont jamais complètement représentatives de l'interaction. Le fait de transcrire une interaction « [implique] des choix importants dans la représentation de la parole et des locuteurs en général » (Boulton & Tyne, 2014a, p.48). Une transcription orthographique ne montre pas tous les phénomènes phonétiques et prosodiques, et la gestuelle n'est pas non plus explicitée. Si les normes orthographiques ne sont pas respectées pour se rapprocher de la prononciation, celui qui consulte la transcription peut avoir une représentation négative des locuteurs. En effet, « toute tentative d'aménager l'orthographe ne fait que renforcer l'image qu'on a souvent d'une langue orale synonyme de langage familier » (Boulton & Tyne, 2014, p.235).

De plus, certains didacticiens préfèrent « nettoyer » les transcriptions, c'est-à-dire supprimer certains phénomènes comme les amorces, les répétitions, les hésitations, etc., dans le but de les simplifier pour les rendre plus accessibles aux apprenants. C'est une pratique qui, comme pour les documents construits des manuels, n'est pas représentative de la langue parlée et n'en facilite pas la compréhension, et dont « il est difficile de défendre l'objectivité » Boulton & Tyne 2014, p.235.

1.2.2.4 Les variations

En plus d'utiliser des documents multimodaux, il faut proposer des ressources issues de diverses situations de communication afin de sensibiliser les apprenants à la variation.

Il est important de présenter aux apprenants les variantes qu'ils sont susceptibles de rencontrer en interaction avec des francophones au moins pour qu'ils les comprennent, d'autant qu'encore une fois les manuels ne le font pas. Par exemple, « Gadet (2001 : 65) signale que bien qu'il soit courant – à des fins pédagogiques également – de considérer comme équivalents sémantiques des variantes lexicales diaphasiques comme « baffe » ou «

gifle », en revanche, il est beaucoup plus rare de voir les grammaires proposer aussi des équivalences de structures » (Surcouf & Ausoni, 2022, p.19). S'ils n'y ont pas été sensibilisés, les apprenants risquent de ne pas pouvoir comprendre et réagir en interaction. De même, comme évoqué plus haut, les chutes de sons sont fréquentes à l'oral, comme celle du schwa ou de certaines consonnes, et « il ne faut pas croire que ces variations sont systématiquement liées à un caractère populaire du locuteur ou de la situation » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.91). Il est important que les apprenants le sachent.

Les apprenants ne peuvent pas deviner le sens des formes parlées en interaction à partir de celles, fondées sur l'écrit, qui leurs sont enseignées. « C'est la raison pour laquelle l'enseignant doit s'efforcer de sensibiliser explicitement aux variantes parlées qui présentent des formulations alternatives affectant les dimensions phonétique, lexicale, discursive et morphosyntaxique » (Surcouf & Ausoni 2022, p.18). Il est essentiel qu'ils aient été exposés à ces variations pour être capables de les comprendre en situation, et pouvoir interagir de façon satisfaisante sans incompréhension ou délai dû à la réflexion. C'est le rôle de l'enseignant de les y sensibiliser explicitement, ou au moins par le biais de ressources authentiques. Le travail sur des interactions authentiques issues de diverses situations de communication permet de présenter des variantes et donc d'améliorer leurs compétences en compréhension de l'interaction.

La réponse à ce besoin de documents authentiques, peut se trouver dans l'utilisation de corpus oraux. C'est d'ailleurs sur cette solution que Giroud et Surcouf (2016) concluent leur critique des documents construits de manuels. Ils ont l'avantage de présenter la langue réelle et d'avoir une masse de données, même si leur utilisation en classe peut paraître compliquée.

1.2.3 Utilisation de corpus

1.2.3.1 D'un outil de linguistes vers la didactique

Un corpus en linguistique peut être défini comme étant « a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research » (Sinclair, 2005 cité dans André, 2019a, p.51). C'est donc une compilation de données authentiques informatisée, et de taille variable, pour la recherche. Il représente un échantillon de la langue en usage, avec les métadonnées des extraits, surtout pour la sociolinguistique. « Pour simplifier davantage la notion de corpus en sociolinguistique et se focaliser sur l'essentiel, il est possible de ne conserver que le premier et le dernier point : un corpus est un ensemble de

données interactionnelles documenté par des données situationnelles » (André, 2019, p.53). La recherche dans les corpus se fait à l'aide d'un concordancier, qui « permet de rechercher les occurrences d'une chaîne de caractères dans un corpus » (André, 2016, p.82).

Cet outil permet « de s'appuyer sur une masse importante de données pour décrire les faits de langue » (Boulton & Tyne, 2014a, p.144), c'est-à-dire d'observer la langue pour l'analyser, et donc de « dépasser l'intuition individuelle du linguiste en se fondant sur l'observation de données réelles » (Bordet, 2014, p.3). De plus, l'informatique permet de traiter des données qui ne pourraient pas être traitées manuellement et de le faire rapidement, et par conséquent de travailler avec des échantillons de taille plus importante. Il faut toutefois être attentif à la représentativité de l'échantillon qu'on trouve dans les corpus.

La recherche à partir de corpus est à la fois quantitative et qualitative (Boulton & Tyne, 2014a). S'il est de taille variable, un corpus est quand même une masse de données qui permet de travailler de manière quantitative. Cependant, la possibilité de traiter les données en détail pour avoir accès au contexte correspond à de l'analyse qualitative. Il faut toutefois être attentif car « le corpus n'est pas le reflet parfait de la langue » (Bordet, 2014, p.4). Un corpus n'est pas représentatif d'une langue dans toute sa variété selon les extraits qui le composent.

Constituant une masse de données authentiques, les corpus sont une alternative idéale pour l'apprentissage. En effet, « les corpus peuvent être pris en compte en tant que documents authentiques, au sens le plus complet du terme, permettant de nombreuses utilisations et exploitations pédagogiques et devenant une riche source d'activités » (Boulton & Tyne, 2014a, p.6). Ils permettent aux apprenants « d'observer et de s'approprier des comportements interactionnels rarement décrits dans des manuels de FLE » (André, 2016, p.76).

Il est intéressant d'utiliser le concordancier avec les apprenants pour comparer la distribution de certains mots, relever d'éventuelles collocations. Le fait d'avoir beaucoup de données à comparer permet de repérer ce qui varie et ce qui ne varie pas d'une interaction à l'autre. Le concordancier permet également de voir la fréquence d'un mot, s'il est répandu ou au contraire peu présent, dans toutes les situations ou dans un genre en particulier. Grâce à la quantité de données, « les apprenants peuvent voir que ce ne sont pas que de simples exemples pour illustrer la règle, mais que ce sont des exemples multiples qui font émerger les règles, donnant lieu parfois à des découvertes que l'on ne soupçonnait pas » (Boulton & Tyne, 2014a, p.250).

De plus, le nombre important de données orales « sera susceptible d'établir progressivement ces "réflexes intuitifs" permettant à l'apprenant de comprendre et, au final, de s'approprier l'usage des phénomènes de l'oral en question » Surcouf et Ausoni 2018, p.85. En effet, la répétition aide à la compréhension et à la mémorisation des informations.

Enfin, l'utilisation de corpus peut servir à la fois dans l'apprentissage inductif (découverte de faits de langue) et dans l'apprentissage déductif (vérification d'hypothèses ou de règles). Beaucoup d'activités classiques peuvent être transposées à l'utilisation de corpus : recherche d'exemples, exercices lacunaires, etc. Ils peuvent donc être utilisés comme simple banque de documents authentiques, mais ils peuvent également offrir d'autres possibilités en mettant à profit la masse de données. C'est le cas du *data-driven learning*, ou apprentissage sur corpus.

1.2.3.2 *Data-driven learning* ou apprentissage sur corpus

Le *data-driven learning* ou l'apprentissage sur corpus (désormais ASC) est une approche de l'apprentissage théorisée par Tim Johns. Il la définit comme donnant à l'apprenant « access to the facts of linguistic "performance" » (Johns, 1991, p.2). Les rôles des différents acteurs de l'enseignement-apprentissage sont remis en question. C'est l'apprenant qui trouve les différents usages, il est actif dans son apprentissage. Il utilise les corpus pour observer les données avant de les classer et de tirer des règles à partir des catégories qu'il a dégagées (Johns, 1991). L'enseignant n'a qu'à « provide the evidence needed to answer the learner's questions, and rely on the learner's intelligence to find answers » (Johns, 1991, p.2). Ce changement de fonction peut être déconcertant mais il n'est pas immuable, l'ASC peut être inclus ponctuellement dans un enseignement traditionnel.

Dans cette approche, le concordancier, « which is able to recover from text all the contexts for a particular item (morpheme, word or phrase) and to print them out in a way which facilitates rapid scanning and comparison » (Johns, 1991, p.2), est donc l'outil principal de l'apprenant. En effet, un concordancier qui place le terme cherché aligné au centre de la page permet de rapidement comparer le cotexte gauche et droit.

#	A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
1	L2 : et	euh	au pôle européen moi je suis personnel de l'université Henri Poincaré
2	L2 : et donc j'ai intégré le service accueil étudiants et	euh	
3	L2 : accueil des chercheurs et	euh	bon
4	L2 : ouais disons que le pôle européen	euh	était une volonté de
5	L2 : du ministre à l'époque	euh	
6	L2 : notamment	euh	Claude Allègre
7	L2 :	euh	de Nancy mais Nancy-Metz
8	L2 :	euh	pour présenter la lisibilité
9	L2 :	euh	lorraine donc c'est c'est un peu ça
10	L2 : et bon alors ce type de service	euh	en l'occurrence carte de séjour il faut savoir qu'avant euh les étudiants doivent aller L1 : à la préfecture L2 : à l'hôtel de police voilà à Lobau L1 : oui L2 : boulevard Lobau
11	L2 : et bon alors ce type de service euh en l'occurrence carte de séjour il faut savoir qu'avant	euh	les étudiants doivent aller L1 : à la préfecture L2 : à l'hôtel de police voilà à Lobau L1 : oui L2 : boulevard Lobau
12	L2 : c'est-à-dire tout ce qui est	euh	
13	E : j'ai déjà des photocopies de mon	euh	...
14	A : ah oui bien bien E : de ma carte d'identité mais en fait je n'ai pas	euh	rempli le formul- le formul- A : le formulaire oui oui je vais vous le donner E : voilà

Figure 3 : concordancier de FLEURON, avec alignement

L'apprenant peut alors prendre conscience des usages en contexte plutôt que d'apprendre des règles décontextualisées.

L'ASC peut cependant être élargi, ainsi, pour Boulton & Tyne (2014a) « ce que l'on appelle l'apprentissage sur corpus ou ASC est l'utilisation de corpus et des méthodologies de travail sur corpus à des fins pédagogiques » (Boulton & Tyne 2014a, p.249). Dans cette conception de l'ASC, les apprenants ne sont pas forcément les utilisateurs des données. Ils peuvent n'en être que les bénéficiaires (Boulton & Tyne, 2014a) et ne pas avoir de contact direct avec les corpus car ce sont les enseignants qui travaillent sur les corpus pour concevoir des supports pédagogiques. Dans tous les cas, l'ASC a des « vertus heuristiques » (Bordet, 2014, p.5), en ce qu'il permet de montrer aux apprenants des pratiques qui seraient inattendues sans l'exploitation de données authentiques et sans concordancier pour les interroger.

L'authenticité de cette approche reste débattue car si les documents ont bel et bien été produits hors d'un contexte didactique, la manière de les exploiter n'est pas naturelle, il ne s'agit que de lignes de concordance (Duda & Tyne, 2010, p.12). Pourtant, selon les différentes études scientifiques sur le sujet il s'agit d'une méthode efficace, notamment lorsqu'elle est comparée à d'autres approches (Boulton & Tyne, 2014 ; Cobb & Boulton, 2015).

1.2.3.3 Un corpus pour la didactique : FLEURON

Certains corpus sont désormais créés avec une visée didactique. C'est le cas de FLEURON (Français Langue Étrangère Universitaire : Ressource et Outils Numériques). Il s'agit un dispositif numérique qui vise un public d'étudiants ou de futurs étudiants et leur

montre « le type d'interactions auxquelles ils devront ou pourront participer lorsqu'ils arriveront en France » (André, 2016, p.75). « L'objectif principal de FLEURON est de permettre et/ou d'accompagner l'autoformation de tout étudiant étranger qui se prépare à venir étudier en France » (André, 2016, p.73), il peut donc être utilisé en autonomie par les apprenants ou bien par les enseignants pendant un cours. Le dispositif « s'inscrit dans les recherches actuelles en sociolinguistique des interactions verbales, en didactique de l'oral et en apprentissage sur corpus (*data-driven learning*) » (André 2019c, p.453).

Il est constitué d'un corpus multimodal d'interactions authentiques qui sont recueillies spécialement pour le dispositif, en gardant à l'esprit que les situations de communication doivent être en lien avec la vie d'un étudiant. Le corpus ne contient pas de captations de cours mais des vidéos d'interactions qui sont vécues par des étudiants, qu'elles soient courantes (situations de la vie quotidienne) ou plus ponctuelles (diverses démarches administratives). FLEURON comporte également des témoignages d'étudiants étrangers et des vidéos d'explications de différentes structures. Cette multitude de ressources multimodales est triée en catégories pour que les apprenants puissent facilement choisir les situations qui les intéressent.



Figure 4 : les différentes catégories de ressources multimédias de FLEURON

Dans chaque catégorie les ressources sont listées de la plus récente à la plus ancienne. Elles ont toutes un titre, une miniature et une description. Cette description apporte les informations contextuelles nécessaires pour pouvoir situer l'interaction.



Figure 5 : catégorie "démarches administratives" de FLEURON

Pour chaque ressource, l'apprenant a la possibilité d'afficher ou non le sous-titrage et la transcription. Il peut donc regarder la vidéo sans aide puis afficher l'un ou l'autre des outils pour vérifier sa compréhension ou bien les afficher dès le début pour s'appuyer dessus pendant le visionnage. Les transcriptions de FLEURON ne sont pas « nettoyées », simplifiées, elles donnent à voir tout ce qui est verbalement produit par les locuteurs. Elles ne contiennent pas d'informations sur la multimodalité (sauf éventuellement une justification en cas de longue pause) car la transcription n'est pas censée être détachée de la ressource, il n'est donc pas utile de spécifier des éléments qui sont observables avec la vidéo.

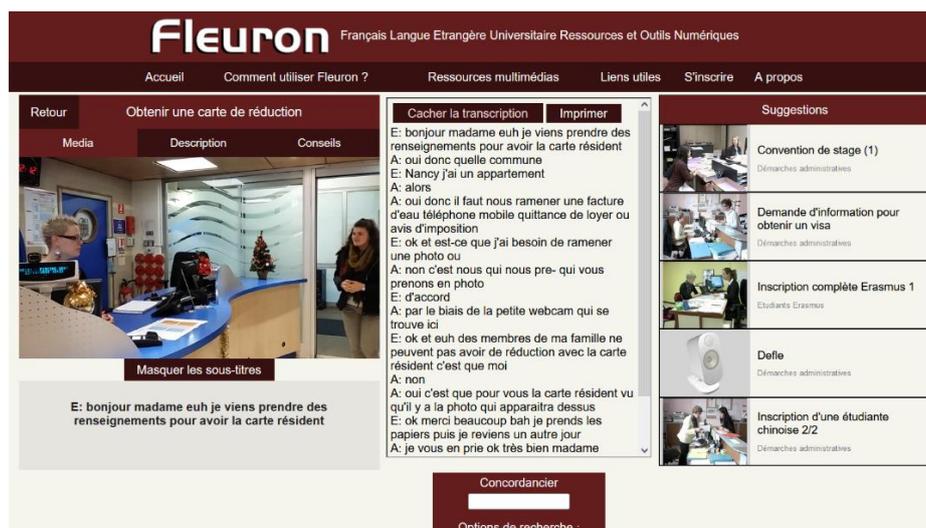


Figure 6 : vidéo de FLEURON avec sous-titres et transcription affichés

L'autre élément central de FLEURON est le concordancier. Il présente un alignement central du terme recherché, ce qui permet de voir clairement le cotexte gauche et droit et donc le rend particulièrement propice à l'ASC (voir Figure 3). Ce concordancier est particulier car la transcription, le son et la vidéo sont alignés, ce qui permet à l'utilisateur qui clique sur une ligne de concordance d'accéder directement à la ressource, au moment où le mot est produit.

Les utilisateurs de FLEURON qui choisissent de créer un compte sur la plateforme ont accès à d'autres fonctionnalités comme l'espace note, qui permet de conserver des notes sur une ressource, la possibilité de mettre des ressources en favoris, le glossaire ou encore la possibilité de commenter une ressource.

L'utilisation de documents qui ne montrent pas la langue réelle pose un problème pour les apprenants, qui acquièrent des connaissances ne les aidant pas dans leur façon de communiquer. L'utilisation de vidéos d'interactions authentiques est essentielle pour qu'ils aient accès à la langue réelle, pour ensuite pouvoir interagir de manière adaptée. Il faut qu'ils aient été exposés à des interactions pendant leur apprentissage pour développer leur compétence interactionnelle.

1.3 L'interaction en didactique

Dans cette partie, nous aborderons l'aide que nous pouvons apporter aux apprenants pour les aider à développer leur compétence interactionnelle, que nous allons définir. Malheureusement, les enseignants ne sont actuellement pas formés, ou au moins sensibilisés, à l'analyse sur les interactions, et les manuels ne leur offrent pas d'alternative satisfaisante du point de vue de la recherche en sociolinguistique des interactions. Nous verrons donc des solutions pour y remédier, notamment en proposant un outil.

1.3.1 Développement de la compétence interactionnelle

Toute pratique réalisée en interaction est orientée vers le bon déroulement de l'interaction dans sa situation. Par conséquent, comme l'explique Pekarek-Doehler (2005, p.24) dans l'apprentissage :

Il n'y a pas (...) de travail linguistique indépendant d'un travail interactif lié au respect des formats à l'œuvre, à la coordination mutuelle des contributions, aux enchaînements des tours de parole ; il n'y a pas non plus de travail linguistique indépendant d'un travail d'interprétation socioculturelle plus large associé à la reconnaissance des contraintes situationnelles et à la production d'activités appropriées. C'est la mobilisation simultanée de ces différentes compétences qui permet (...) à tout acteur de réagir à la situation d'une manière adéquate.

Toutes ces différentes capacités imbriquées, mises en œuvre pour interagir de manière adaptée et satisfaisante, forment la compétence interactionnelle.

Plus simplement, la notion de compétence interactionnelle correspond à « la capacité des locuteurs à s'adapter aux variations situationnelles, grâce à la mobilisation de ressources linguistiques, discursives, sociolinguistiques et interactionnelles » (Ravazzolo & Etienne, 2019, p.17). C'est donc savoir adapter son comportement verbal et non-verbal à différentes situations de communication, en mobilisant les ressources adaptées à chacune de ces situations. Cela passe autant par l'utilisation des termes d'adresse et des formules figées appropriées que par la manière d'ouvrir et de clore une interaction ou une activité interactionnelle, ou encore l'attitude du locuteur au niveau gestuel.

Pour toutes ces raisons, la compétence est située dans l'interaction, « dans la mesure où elle est structurée (tant dans son développement que dans sa mobilisation) en réponse à l'accomplissement local des activités, leur articulation aux activités d'autrui et la mobilisation

de méthodes – façons systématiques de faire, acquises à travers les processus de socialisation » (Pekarek-Doehler, 2006, p.39).

Apprendre à interagir en langue étrangère ce n'est donc pas juste apprendre les codes linguistiques de la langue cible. Si la compétence interactionnelle inclut effectivement des compétences linguistiques, elle comprend aussi notamment des compétences pragmatiques. Ces dernières « ne se [bornent] donc pas à l'acquisition de quelques formules de politesse conventionnelle » (Alberdi *et al.*, 2018, p.66), il est question de comprendre les différents « critères d'adéquation et d'acceptabilité des énoncés et des comportements dans un cadre socioculturel donné » (*Ibid.*). La compétence interactionnelle inclut également ce qui relève de la multimodalité. En effet, elle ne concerne pas uniquement l'aspect verbal des interactions mais également la gestion de la prosodie et de la mimo-gestuelle, ainsi que la prosodie.

Cet apprentissage comporte aussi une part de « développement des connaissances culturelles et contextuelles de l'interaction » (Morehed & Thomas 2019, p.4). En effet, la compétence interactionnelle dépend « de la manière dont le sujet interprète la situation de discours dans laquelle il agit » (Pekarek-Doehler, 2006, p.17). Les locuteurs doivent donc reconnaître les différentes situations de communication pour s'y adapter, ce qui sous-entend donc de se rendre compte qu'il y a différents types d'interactions, avec des codes différents d'un type à l'autre, ainsi qu'un comportement attendu. Il faut pouvoir identifier les différents traits qui caractérisent ces divers genres de l'oral – traits expliqués en première partie avec le modèle SPEAKING de Hymes qui permet de faire la description de la situation de communication. Un apprenant en langue doit donc savoir « décrypter le contexte social dans lequel il est impliqué » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.119) afin d'avoir le comportement adéquat.

Cette compétence interactionnelle est le sujet de beaucoup de représentations erronées. « Quand elle fait l'objet d'évaluation, la compétence est jugée en fonction d'une maîtrise (idéalisée) d'une langue première par un locuteur (idéal) natif ; quand elle est objectif d'acquisition ou d'enseignement, elle est décrite en fonction de cette même maîtrise d'un sujet monolingue » (Pekarek-Doehler, 2006, p.14). Ainsi, pour être qualifié de « compétent », un apprenant devrait pouvoir « maîtriser » la langue et interagir aussi naturellement qu'un locuteur natif idéalisé. Par exemple, les hésitations ou la recherche de mots sont des phénomènes normaux de l'oral, mais ils sont gommés des ouvrages de référence et les apprenants sont incités à ne pas les produire car ils seraient la preuve d'un manque de fluidité. Pourtant, « ce qui est identifié comme une dysfluente est, si on se réfère à l'analyse des

interactions, en réalité une marque de la compétence socio-interactionnelle de l'apprenant » (André, 2019a, p.108). C'est-à-dire que, par exemple, un apprenant qui verbalise ses hésitations par le marqueur « euh » et fait appel à son interlocuteur pour lui venir en aide et co-construire le discours fait en réalité preuve de compétence interactionnelle en se comportant en locuteur compétent.

De la même manière, la double négation est encouragée par les manuels et enseignée par les formateurs de FLE. Pourtant elle n'est généralement pas produite par les locuteurs, et quelqu'un qui la produirait systématiquement serait identifié comme étranger car « the insistent retention of *ne* in speech sounds increasingly foreign to the native ear » (Duran & McCool, 2003, p.296).

Cette compétence apparaît comme particulièrement compliquée à enseigner et à acquérir. Ainsi, « l'appropriation de la variation (...) constituerait un indice de maîtrise avancée de la langue, tant il s'agit d'un phénomène complexe, tant les méthodes d'apprentissage ont eu tendance à lui faire une place marginale » (Boulton & Tyne, 2014, p.138). C'est notamment à cause de ce décalage entre les ouvrages de référence et la réalité que les enseignants en ont une telle représentation et n'y entraînent pas leurs apprenants. En effet, « si l'on sait bien comment enseigner la grammaire ou la syntaxe, l'enseignement de cette compétence interactionnelle (...) est plus délicat et bien rarement mis en œuvre » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.118).

D'autres explications peuvent être apportées quant à la complexité de travailler sur les compétences interactionnelles en classe de langue. Tout d'abord, les enseignants peuvent « ne pas savoir comment enseigner ce type de compétence » ou « se sentir démunis par manque de formation aux spécificités de l'interaction et aux savoirs et savoir-faire à enseigner » (Manoilov & Oursel, 2019, p.12). Les formations actuelles de Français Langue Étrangère tentent de remédier à ces problèmes en sensibilisant les futurs enseignants de FLE à l'importance de la compétence interactionnelle et de travailler sur des interactions, mais ces enseignements ne concernent que les personnes qui sont en études pour obtenir un diplôme dans le domaine. Cela ne représente qu'un fragment des professionnels actuels de la didactique des langues. De plus, malgré la formation reçue, les étudiants de FLE « n'en sortent pas toujours convaincus, comme en témoigne l'absence de mise en œuvre par la plupart des stagiaires après la formation » (Manoilov & Oursel, 2019, p.12). Même en étant sensibilisés à l'importance de travailler sur des interactions, les enseignants ne mettent pas

forcément en place des activités pour développer les compétences interactionnelles des apprenants.

On pourrait également penser qu'un apprenant en immersion apprendra de lui-même en interagissant avec d'autres locuteurs de la langue cible et qu'il n'est pas nécessaire de lui enseigner. S'il est vrai que l'immersion aide à l'apprentissage, elle ne fait pas tout, et il est important d'aider les apprenants à développer ces compétences en classe. Si pour apprendre les codes linguistiques l'apprenant peut parfois s'aider de sa L1 ou d'autres langues qu'il connaît, il doit cependant toujours « ajuster ses connaissances aux normes sociolinguistiques de la langue cible » (Manoïlov & Oursel, 2019, p.14). Et même si les codes d'interactions « s'apprennent par l'expérience et dans la plupart des cas ne s'enseignent pas » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.16), il est possible d'y entraîner les apprenants en les exposant à des interactions issues de diverses situations, et ce à plusieurs reprises, car « c'est à force d'expériences répétées que les apprenants peuvent construire des schémas de situations prototypiques » (Manoïlov & Oursel, 2019, p.14).

1.3.2 L'analyse des interactions en didactique

Utiliser des vidéos d'interactions authentiques et les faire analyser par les apprenants amène ces derniers à repérer les spécificités de la langue en interaction, et donc à développer leur compétence interactionnelle. En effet, faire de l'analyse d'interactions avec les apprenants « permet de se familiariser avec des phénomènes spécifiques du français parlé en interaction qui peuvent faire l'objet d'un apprentissage explicite » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.212).

1.3.2.1 Expériences et propositions d'enseignants-chercheurs

Il s'agit d'une méthode qui, si elle n'est pas répandue à grande échelle, a toutefois fait ses preuves dans plusieurs études menées par des enseignants-chercheurs. Ravazzolo *et al.* (2015) fait ainsi des suggestions d'activités aux enseignants pour travailler sur des interactions. Elle propose notamment d'utiliser une vidéo avec les apprenants et d'avoir avec eux « une réflexion sur la structure globale de l'échange et sur ses différentes composantes » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.54). Il s'agirait donc par exemple d'identifier et de décrire la structure de l'interaction, ses différentes séquences et activités. « L'enseignant pourra ensuite montrer d'autres extraits vidéo illustrant des manières différentes de réaliser la même séquence, en faisant varier les éléments de la situation de communication » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.54).

Ravazzolo & Etienne (2019) rapportent d'ailleurs une expérience menée à partir des plateformes CLAPI et CLAPI-FLE, qui montre la possibilité pour des apprenants, même de niveau débutant, d'analyser des extraits d'interactions authentiques issues de corpus. L'activité d'analyse a commencé avec l'enseignant pour guider les apprenants, puis avec des consignes ils ont dû analyser des interactions en petits groupes. Cette activité a été un succès pour la plupart des groupes.

Ce n'est pas la seule fois qu'une proposition de co-analyse d'une interaction avec un groupe d'apprenants est émise, on la retrouve notamment chez André (2019) : « A partir du corpus multimédia FLEURON, les enseignants et les apprenants de français peuvent procéder à des analyses du fonctionnement de la langue à des fins d'appropriation de celles-ci » (André, 2019c, p.454). Elle met d'ailleurs cela en action à plusieurs reprises, en s'adaptant au niveau du public car « quel que soit le niveau des apprenants, les ressources de FLEURON peuvent être utilisées à des fins d'apprentissage de la langue » (André, 2019a, p.154).

1.3.2.2 L'interaction dans les manuels et chez les enseignants non-formés à l'analyse des interactions

Ces activités ne sont pas réservées aux enseignants-chercheurs, et les manuels de FLE essaient également de proposer des exercices sur les interactions dans leur programme. Certains sont d'ailleurs justement centrés autour de l'interaction. Pourtant, comme nous l'avons vu précédemment, en comparant ces interactions de manuels à des corpus d'interactions on se rend compte de l'écart qui les sépare en termes d'authenticité et de représentativité de la langue telle qu'elle est employée par les locuteurs.

Nous avons fait la comparaison entre une interaction issue d'un manuel et des corpus d'interactions authentiques, pour montrer l'écart entre le document authentique et celui d'un ouvrage de référence.

Nous avons utilisé une interaction issue du deuxième volet de la série de manuels *Alter Ego*, destiné à un niveau A2 et édité en 2006. C'est une méthode assez vieille mais qui a été rééditée en 2012. Nous l'avons choisie car nous cherchions une interaction assez longue, de plus que trois ou quatre tours, et dont le thème était similaire à certaines interactions de FLEURON. De plus, le site internet de la collection¹ mentionne « un apprentissage axé sur l'interaction et l'interculturel » et « une grande variété de documents authentiques », ce que

¹ <https://www.hachettefle.com/collections/alter-ego>

nous voulions vérifier. Ce manuel « permet d'acquérir les compétences décrites dans les niveaux A2 et B1 (en partie) du CECR, c'est-à-dire les compétences de communication écrite et orale » (*Alter Ego 2*, 2006, préambule).

Contrairement à ce qui est dit sur le site concernant l'apprentissage « axé sur l'interaction », cette interaction est présentée dans un but d'activité de compréhension orale, et non pas de travail sur les pratiques des locuteurs en interactions. En effet, la consigne est d'« [écouter] l'enregistrement et [identifier] la situation (« Où ? Qui ? Quoi ») » p.145.

Il s'agit d'un document audio et non pas vidéo, et « l'enregistrement (...) est déjà une image appauvrie de l'interaction elle-même (surtout s'il n'est qu'audio) » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p.28). Ce canal de transmission constitue donc un premier obstacle à la compréhension des apprenants : si un apprenant est amené à vivre cette situation il n'aura pas qu'un audio pour obtenir des indices et trouver des stratégies pour interagir.

De plus, il s'agit d'une interaction créée. Dans l'ouvrage, les auteurs ne prétendent pas utiliser des documents authentiques, l'artificialité est assumée, contrairement au site de l'éditeur qui les mentionne.

Il n'y a donc rien d'authentique dans cette activité, que ce soit l'interaction, sa représentation ou la consigne de repérer des informations contextuelles qui l'accompagne. Nous allons tout de même l'analyser et la comparer à l'interaction de FLEURON « obtenir une carte de réduction »² ainsi qu'à d'autres corpus oraux.

Les corpus utilisés sont la catégorie « adultes » de TCOF (Traitement de Corpus Oraux en Français), le corpus complet contenant 146 heures d'enregistrement, et les deux corpus ESLO (Enquêtes SocioLinguistiques à Orléans), qui représentent à eux deux plus de 700 heures d'enregistrements. Ils ont été interrogés grâce à l'outil d'interrogation de corpus <https://ct3xq.ortolang.fr/ct3xq/interro>. Nous avons également utilisé le corpus FLEURON, que nous avons déjà présenté.

2

https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=171&categorie=23&pageencours=/ressources_list.php&refpage=7&idprofil=0&motcle=

E: bonjour madame euh je viens prendre des renseignements pour avoir la carte résident
A: oui donc quelle commune
E: Nancy j'ai un appartement
A: alors
A: oui donc il faut nous ramener une facture d'eau téléphone mobile quittance de loyer ou avis d'imposition
E: ok et est-ce que j'ai besoin de ramener une photo ou
A: non c'est nous qui nous pre- qui vous prenons en photo
E: d'accord
A: par le biais de la petite webcam qui se trouve ici
E: ok 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
E: ok merci beaucoup bah je prends les papiers puis je reviens un autre jour
A: je vous en prie ok très bien madame
E: merci au revoir
A: je vous en prie au revoir madame

Figure 7 : transcription de l'interaction de FLEURON

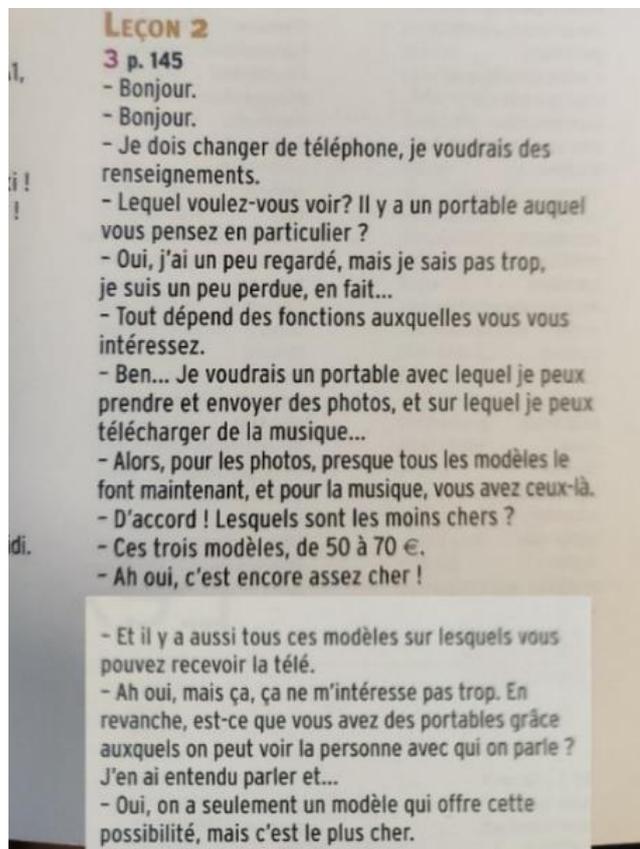


Figure 8 : Berthet, A. (2006). Alter ego 2. Hachette.

1. Bonjour.
2. Bonjour.
3. Je dois changer de téléphone, **je voudrais des renseignements**.
4. Lequel **voulez-vous** voir ? Il y a un portable auquel vous pensez en particulier ?
5. Oui, j'ai un peu regardé, mais **je sais pas** trop, je suis **un peu** perdue, en fait...
6. Tout dépend des fonctions auxquelles vous vous intéressez.
7. **Ben...** Je voudrais un portable **avec lequel** je peux prendre et envoyer des photos, et **sur lequel** je peux télécharger de la musique...
8. Alors, pour les photos, presque tous les modèles le font maintenant, et pour la musique, vous avez ceux-là.
9. D'accord ! Lesquels sont les moins chers ?
10. Ces trois modèles, de 50 à 70€.
11. **Ah oui**, c'est encore assez cher !
12. Et il y a aussi tous ces modèles sur lesquels vous pouvez recevoir la télé.
13. Ah oui, mais ça, **ça ne m'intéresse pas** trop. **En revanche**, est-ce que vous avez des portables grâce auxquels on peut voir la personne avec qui on parle ? J'en ai entendu parler et...
14. Oui, on a seulement un modèle qui offre cette possibilité, mais c'est le plus cher.

La transcription de l'interaction de manuel exploitée ici se trouve à la fin du manuel, pas à la page de l'activité, elle n'a donc pas pour but d'être utilisée pour faire l'exercice. Elle est ponctuée, probablement pour aider les apprenants qui la consulteraient, du fait que les signes de ponctuation « fournissent des équivalents approximatifs de plusieurs sortes de phénomènes oraux » (Blanche-Benveniste, 2000, p.11). Ces signes ne sont cependant pas représentatifs de la diversité qui existe à l'oral, et leur utilisation pour la transcription ne fait que renforcer les représentations que les individus ont sur la prévalence de l'écrit sur l'oral, ils « accèdent l'idée que nous parlons à l'oral avec des phrases (...) et des signes de ponctuation, alors qu'il s'agit fondamentalement de notions graphiques » (Blanche-Benveniste, 2000, p.12). Les transcriptions d'interaction n'utilisent pas de ponctuation comme à l'écrit, et si certains signes de ponctuation sont parfois utilisés dans certains corpus ce n'est pas le cas pour FLEURON.

Les deux interactions sont semblables en termes d'objectifs pragmatiques, d'activités interactionnelles : il s'agit d'une interaction de service avec une demande de renseignements

et plusieurs paires questions-réponses ainsi que des salutations. L'interaction du manuel semble ne pas être conclue : pas de remerciements ni de salutations de fin, contrairement à l'interaction issue du corpus FLEURON. Si la structure est équivalente, on observe toutefois des différences au niveau des pratiques langagières des « interlocuteurs ».

Certains éléments de cette interaction de manuel comme la présence de marqueurs comme « ben » (tour 7) ou « ah oui » (tour 11), du minimisateur « un peu » (tour 5) sont très réalistes, et rappellent des phénomènes de l'interaction authentique comme « euh » ou « alors oui donc ». D'autres, que nous allons voir, sont cependant peu présents dans le français parlé quand ils sont recherchés dans des corpus oraux.

La négation est réalisée une première fois au tour 5 sans la particule « ne » et une seconde fois avec au tour 13. Les concepteurs montrent donc que la double négation n'est pas obligatoire et que la particule peut être omise. Elle aurait toutefois pu être enlevée des deux occurrences de négation car elle est peu utilisée à l'oral.

L'exposition de la demande de renseignement, au troisième tour de parole, est faite par une justification suivie de la structure « je voudrais des renseignements ». Si cette forme est parfaitement grammaticale et peut être produite par des locuteurs, ce n'est cependant pas celle qu'on retrouve dans les corpus. En effet, sur FLEURON huit demandes de renseignements sont faites avec le terme « renseignements », et une seule dans le corpus TCOF_adultes. Aucune d'elle n'est introduite par « je voudrais », ou le verbe VOULOIR de manière générale. Le conditionnel est bien utilisé dans cinq cas (extraits de FLEURON : 5 – « donc oui ce serait pour un renseignement euh » ; 14 – « euh j'aurai un petit renseignement à vous demander » ; 15 – « j'aimerais avoir un petit renseignement » ; 17 – « j'aimerais avoir un renseignement » ; extrait de TCOF_adultes : « j'aimerais euh avoir des renseignements »). Dans les autres occurrences, on retrouve trois fois le verbe VENIR (extraits de FLEURON : 4 – « euh je suis venu pour des renseignements euh » ; 12 – « alors je viens ici pour avoir des renseignements » ; 16 – « euh je viens prendre des renseignements », cette occurrence étant celle de l'interaction analysée plus haut), et enfin ETRE (extrait de FLEURON : 6 – « c'était pour un renseignement »).

Au tour suivant, l'interlocuteur pose une question en faisant une inversion sujet-verbe. Cette structure est souvent enseignée dans les manuels comme étant la structure à préférer pour les questions. Ce n'est cependant pas ce qu'on retrouve dans l'usage. Pour l'exemple de « voulez-vous », on ne retrouve aucune occurrence dans FLEURON et une seule dans TCOF

adultes. Pour Blanche-Benveniste, « l'interrogation par postposition du sujet [peut être utilisée] à titre parodique » (Blanche-Benveniste, 2000, p.54), la présenter aux apprenants comme une règle grammaticale pour poser une question est donc quelque chose qui pourrait plus tard les empêcher de comprendre le ton d'un locuteur qui ferait une inversion par ironie. Dans l'interaction authentique, aucune des questions n'est posée de cette manière. On retrouve par exemple la question inachevée « est-ce que j'ai besoin de ramener une photo ou » que l'interlocutrice comprend puisqu'elle répond immédiatement.

En ce qui concerne « avec lequel » et « sur lequel », le premier ne se retrouve que dix fois sur ELSO, une seule fois sur TCOF et est absent de FLEURON. Le second n'a également pas d'occurrence sur FLEURON mais est un peu plus présent dans les deux autres corpus, on le trouve sept fois dans TCOF et trente-six fois dans ESLO. Ces deux formes ne représentent donc pas les structures préférées par les locuteurs dans ces situations.

Enfin, le connecteur « en revanche » est très utilisé à l'écrit mais peu à l'oral. En effet, il apparaît trois fois dans FLEURON, trois fois dans TCOF et sept fois dans ESLO, ce qui est peu en considérant la durée totale de ces corpus.

Si cet écart de pratiques interactionnelles entre manuel et corpus peut éventuellement être justifié par l'année d'édition d'*Alter Ego 2*, qui date de 2006, ce n'est pas le cas de *Grammaire en dialogue*, publié en 2018, et qui, par son titre, semble mettre l'accent sur l'enseignement de la grammaire via les interactions.

Cette méthode est destinée à un public « débutant » (A1/A2 du CECRL) et a pour but « d'aborder des notions grammaticales en contexte, intégrées dans des dialogues empruntés à la vie quotidienne » (*Grammaire en dialogue*, 2018, p.3). Si le terme « authentique » n'est pas explicitement utilisé, il est sous-entendu par la formule « emprunté à la vie quotidienne », mentionné à plusieurs reprises (dans l'avant-propos et la quatrième de couverture). Pourtant encore une fois, le document présenté ci-dessous n'a rien d'authentique : la consigne vise des compétences en grammaire, l'interaction est jouée, et le support est également audio.

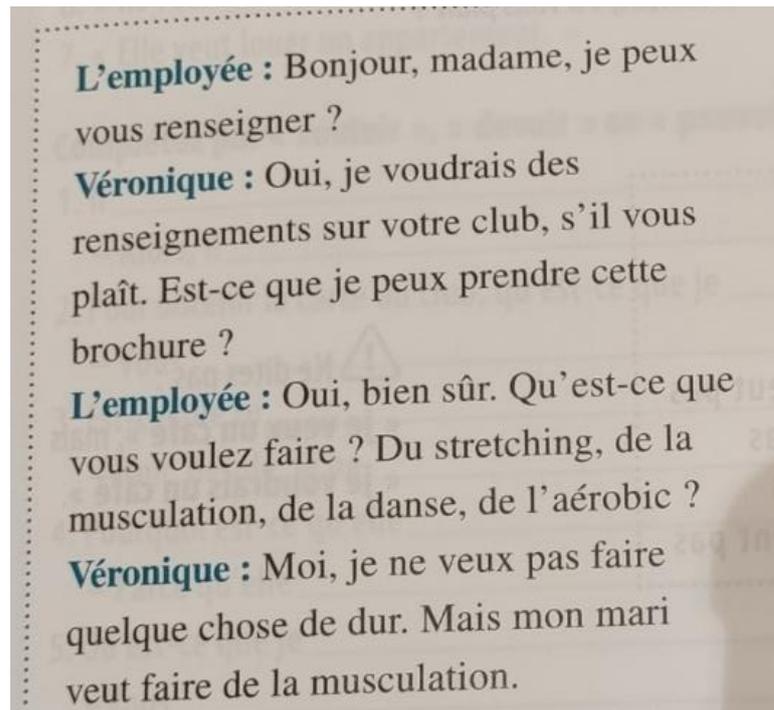


Figure 9 : Leroy-Miquel, C. (2018). *Grammaire en dialogues Niveau débutant A1-A2*. CLE international.

L'employée : Bonjour, madame, je peux vous renseigner ?

Véronique : Oui, **je voudrais des renseignements** sur votre club, s'il vous plaît. Est-ce que je peux prendre cette brochure ?

L'employée : Oui, bien sûr. Qu'est-ce que vous voulez faire ? Du stretching, de la musculation, de la danse, de l'aérobic ?

Véronique : Moi, **je ne veux pas** faire quelque chose de dur. Mais mon mari veut faire de la musculation.

On y retrouve exactement les mêmes éléments que dans l'exemple précédent : la transcription contient énormément de ponctuation, la demande de renseignement est exposée par la formule « je voudrais des renseignements », la négation est effectuée avec la particule « ne ». Le caractère récent et supposément axé sur l'interaction de ce manuel ne suffit donc pas à améliorer son contenu en termes d'interactions, comme en atteste le titre qui préfère utiliser le terme « dialogue ».

Il est donc plus intéressant de travailler avec des interactions réelles, annotées, malgré la difficulté qu'elles peuvent présenter au premier abord, plutôt qu'avec des interactions simplifiées, artificielles, issues de manuel. Essayer d'analyser ces interactions d'ouvrages de

référence avec les apprenants ne serait pas très efficace en termes de compétence interactionnelle à cause de ce décalage.

Les enseignants se rendent parfois compte de cet écart et essaient de faire de l'analyse des interactions avec des apprenants. Cependant s'ils n'ont pas été sensibilisés à ce qu'est réellement l'oral ils en auront des représentations qui peuvent être réductrices. C'est le cas lorsqu'ils attribuent un niveau du CECRL à une vidéo d'interaction, où qu'ils caractérisent une interaction de « trop compliquée » pour un niveau débutant alors que des apprenants de tous niveaux pourraient être confrontés à cette situation dans la réalité. Le nettoyage des transcriptions est également néfaste, gommer les particularités de l'oral n'a pas d'intérêt dans le cadre d'une activité d'analyse d'interaction qui vise l'acquisition de compétences orales.

Et s'ils n'essayaient pas de « didactiser » les documents mais qu'ils n'ont pas été formés à utiliser des outils de descriptions de la langue, leur seul support est leur instinct de natifs. Cela mène donc à des analyses approximatives, comme dans le cas de la plateforme Gabfle³. Il s'agit d'un site créé et enrichi par une enseignante de FLE depuis 2008. Elle propose des documents audios accompagnés d'une transcription annotée et d'exercices pour différents niveaux d'apprenants. Ces ressources ne correspondent pas à la définition du document authentique de Abe *et al.* (1979), car les interactions enregistrées sont pensées et prévues pour être publiées sur la plateforme, et donc dans un but didactique. Les annotations proposées dans la transcription sont quant à elles assez restrictives.

Tout cela ne fait qu'appuyer la nécessité d'ouvrir la recherche sur les interactions aux professionnels de la didactique. Ils doivent faire évoluer leurs représentations des interactions et leurs pratiques d'enseignement de la compétence interactionnelle. Pour cela, il est nécessaire de leur fournir des outils.

1.3.2.3 Proposition d'un nouvel outil

C'est dans cette optique d'offrir des outils pour palier un manque de formation en sociolinguistique des professionnels de la didactique que nous faisons une proposition, celle de fiches descriptives des interactions. Elles permettent aux enseignants qui n'ont pas été sensibilisés aux interactions, ou qui ne savent pas comment les travailler en classe, de co-analyser les interactions du corpus FLEURON avec leurs apprenants. Cela permet ainsi d'exposer les étudiants à la variation et de leur donner des clés pour interagir de manière

³ <https://gabfle.blogspot.com/>

satisfaisante. L'outil apporte à l'enseignant qui l'utilise « un éclairage qui lui permettra de guider plus sûrement ses élèves dans la maîtrise d'une compétence que tout le monde s'accorde à reconnaître comme difficile à acquérir » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p.212).

Comme pour tout travail sur des documents oraux authentiques, il est très important de ne pas laisser de côté la ressource. « Jamais la transcription, quelle qu'en soit la qualité, ne peut se substituer à l'écoute de l'original oral » (Surcouf & Ausoni 2018, p.76). C'est à partir de la vidéo que l'interaction doit être analysée en classe, en proposant éventuellement la transcription aux apprenants, et la fiche n'est qu'un support pour l'enseignant.

L'objectif pour cet outil est de créer un nombre suffisant de fiches pour accompagner les ressources du dispositif et ainsi promouvoir l'utilisation de l'analyse des interactions auprès des enseignants et des apprenants utilisateurs du dispositif. L'exploitation de la masse de donnée du corpus peut ainsi placer l'outil dans une démarche d'ASC, d'autant qu'il peut s'associer à de la recherche avec le concordancier.

2. Méthodologie

2.1 Conception des fiches

Quatre fiches ont été réalisées pour ce travail de mémoire. Nous allons ici expliquer la méthodologie que nous avons mise en place pour les élaborer.

2.1.1 Méthodologie de création

Nos fiches descriptives des interactions ont été créées sur le modèle de celle déjà présente dans le dispositif, qui analyse une vidéo de l'achat d'un [billet de train au guichet SNCF](https://fleuron.atilf.fr/).

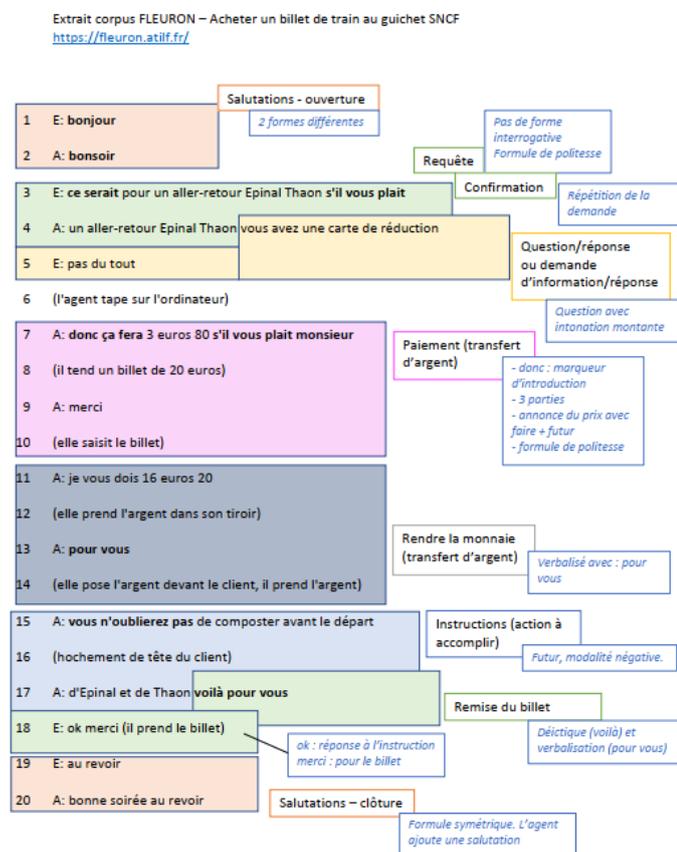


Figure 10 : fiche descriptive du dispositif

1. Choix des vidéos

Le choix des vidéos s'effectue de différentes façons. Il peut s'agir d'une décision personnelle de choisir une vidéo que nous connaissons déjà bien, mais c'est plus souvent une demande de l'équipe, qui préfère l'exploitation de ressources récentes susceptibles d'être utilisées par des enseignants ou formateurs.

Dans la mesure où certaines fiches sont en cours d'élaboration, par des étudiants du Master FLE par exemple, nous avons parfois choisi les vidéos déjà traitées.

2. Mise en page de la transcription

Nous avons dû choisir le logiciel adéquat pour assurer la meilleure visualisation possible. Plusieurs possibilités existent avec les applications de la suite Office. Les deux options principales sont Word et Publisher, chacune des deux ayant des avantages mais également des inconvénients. Par exemple, Word propose la numérotation automatique des lignes au format que l'utilisateur définit (toutes les X lignes), mais Publisher permet un accès bien plus simple aux formes colorées qui permettent l'annotation de la transcription.

La transcription est récupérée depuis la plateforme et remise en forme. En effet, pour l'alignement des sous-titres avec la vidéo, certains tours de paroles ont été segmentés. Cette séparation n'est cependant pas pertinente, voire parfois gênante, pour la constitution de la fiche. Les segments sont donc rassemblés pour ne former qu'une seule entrée. De même, les lignes sont numérotées (toutes les trois lignes) pour permettre aux enseignants de s'y référer avec plus de facilité.

3. Analyse et mise en forme

L'analyse de l'interaction est réalisée à partir du cadre théorique défini par les recherches en analyse des interactions qui nous semblent les plus pertinentes pour une exploitation didactique.

Cette analyse est faite soit directement en version numérique sur le logiciel choisi, soit sur une impression papier de la transcription puis remise en page de façon digitale une fois terminée.

Lorsqu'une analyse a déjà été faite par une tierce personne nous l'utilisons pour vérifier notre propre analyse. Nous utilisons cette autre version lorsque nous avons terminé notre analyse pour comparer les deux et éventuellement ajuster la nôtre. Nous la consultons parfois avant d'avoir terminé, lorsque nous avons des problèmes pour décrire une pratique comme dans le cas suivant, où l'analyse d'un autre étudiant nous a aidé à formuler la description de « t'inquiète ».

t'inquiète : EXPRES-
SION FIGÉE ; PAS DE
NÉGATION

A: t'inquiète alors

Figure 11 : description qui s'appuie sur l'analyse d'une tierce personne – fiche 4

Les conventions d’annotations des interactions sont listées et partagées afin que d’autres personnes puissent les consulter et les reprendre pour d’autres fiches. Il est donc nécessaire d’être claire sur les codes utilisés, les raisons qui motivent ces choix de convention et les distinctions qui sont faites entre chaque élément.

Convention	Correspondance
Retrait	Intervention pendant un tour
Crochet + alignement	Chevauchement
Élément à gauche	Ce qui concerne les activités interactionnelles
Éléments à droite	Ce qui concerne les pratiques interactionnelles (marqueurs, déictiques, définitions)
Éléments en gras dans la transcription	Éléments décrits sur le côté
Encadré qui reprend l’élément décrit avec la mention « faux-départ »	Toutes les amorces
Encadré qui reprend l’élément décrit avec la mention « lié à la situation »	Déictiques

Tableau 1 : conventions d’annotations des fiches

Nous donnons également les codes HEX attribués à chaque activité, notamment celles qui sont récurrentes d’une interaction à l’autre, pour que les fiches soient cohérentes.

L’analyse conjugue différents cadres théoriques. Des notions d’analyse conversationnelle ou de recherches en français parlé, que nous avons développées en première partie⁴, sont notamment utilisées pour expliquer certains éléments de l’interaction et ainsi concevoir la fiche.

Certains éléments sont mis en évidence dès le début, ne nécessitant pas une analyse poussée. C’est notamment le cas de « euh », qui est systématiquement mis en italique et en couleur, ou des piétinements et faux-départs, qui sont mis en gras. Ce codage permet de rapidement les repérer dans la transcription et ainsi de mettre en lumière l’abondance de ces pratiques, qui peuvent marquer l’hésitation ou la réflexion des locuteurs. Cela permet ainsi de participer à leur dédramatisation auprès d’apprenants qui pensent que la production à l’oral doit se faire de façon linéaire et sans turbulence comme à l’écrit, sans recherche de mot.

bonjour madame *euh* je viens

Figure 12 : euh – fiche 2

⁴ Voir partie 1.1

Dans les fiches, certains tours de parole sont mis en retrait par rapport aux autres et à la marge. Il s'agit d'une intervention de l'interlocuteur dans le tour du locuteur sans qu'il y ait toutefois chevauchement. Cette prise de parole est justifiée : l'interlocuteur peut avoir interprété un silence comme étant une place de transition alors qu'il s'agissait en réalité d'une pause, un silence intra-tour (Sacks *et al.*, 1974, p.715).

A: c'est pour le prêt des clés ça

E: d'accord

A: parce qu'on prête des clés pour toutes les salles audio et vidéo

Figure 13 : retrait – fiche 3

En revanche, lorsqu'il y a effectivement chevauchement de la parole, les tours chevauchés sont alignés et un crochet est placé à l'endroit du chevauchement, comme dans beaucoup de conventions de transcription.

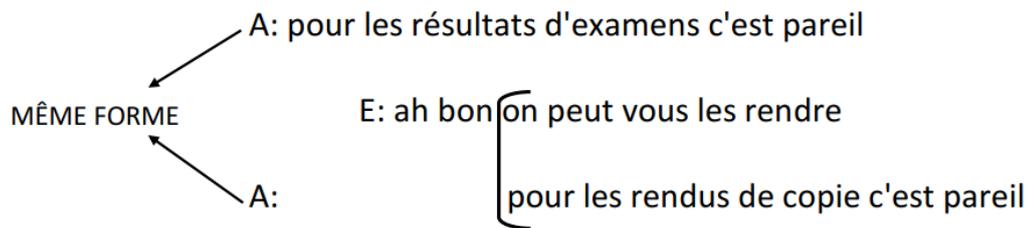


Figure 14 : crochet et retrait – fiche 3

Dans cet exemple, E profite d'un silence de A pour prendre la parole mais le tour de A n'était pas fini (il faisait une énumération en réutilisant la même forme), celui de E est donc mis en retrait. La seconde partie du tour de A chevauche cependant cette intervention, un crochet est donc placé à l'endroit où le chevauchement commence et les deux segments sont alignés.

Cette distinction a fait l'objet de beaucoup d'interrogation de notre part, autant sur sa pertinence que sur la manière de l'illustrer en restant visuellement simple et compréhensible, pour ne pas surcharger la fiche pour un public qui n'est pas sensibilisé à l'analyse des interactions.

Dans les premières versions des fiches, les chevauchements n'étaient pas pointés et seules les interventions en milieu de tour étaient visualisables par un retrait. Puis la nécessité de trouver une façon de faire ressortir les chevauchements s'est présentée, et notre choix s'est

porté sur la signalisation par crochets par soucis de cohérence avec les conventions habituelles de transcription.

A cette étape la transcription est annotée de cette manière :

E: bonjour madame *eah* je viens prendre des renseignements pour avoir la carte résident

A: oui donc quelle commune

E: Nancy j'ai un appartement

A: alors oui donc il faut nous ramener une facture d'eau téléphone mobile quittance de loyer ou avis d'imposition

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

A: non c'est nous qui nous pre- qui vous prenons en photo → reformulation

E: d'accord

A: *par le biais de la petite webcam qui se trouve ici*

E: ok et *eah* des membres de ma famille ne peuvent pas avoir de réduction avec la carte résident c'est que moi

A: non oui c'est que pour vous la carte résident vu qu'il y a la photo qui apparaîtra dessus

E: ok merci beaucoup

[bah je prends les papiers puis je reviens	[un autre jour
	je vous en prie		ok très bien madame

A:

[je vous en prie au revoir madame
	au revoir

Figure 15 : fiche 2

Après l'organisation des tours, c'est l'organisation des activités interactionnelles qui est analysée.

L'interaction est divisée en différentes séquences identifiées par des blocs de couleurs. Ces séquences sont les grandes étapes d'une interaction : l'ouverture, la clôture et les différentes activités interactionnelles qui composent le corps. Elles s'accompagnent sur la droite d'un verbe qui sert d'explication, à montrer la fonction pragmatique de la séquence.

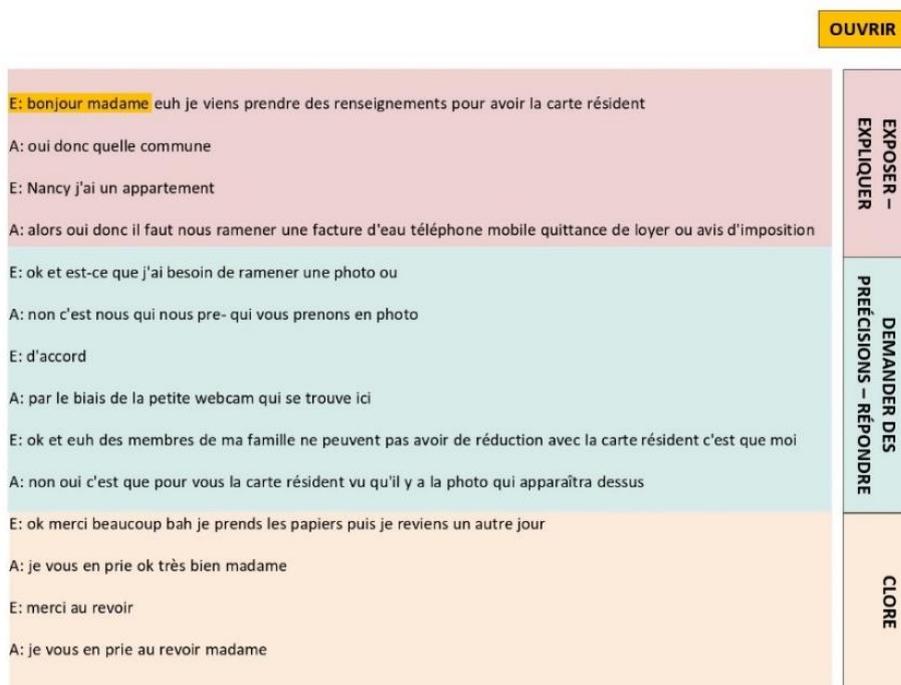


Figure 16 : découpage en séquences – fiche 2

L'analyse ne s'arrête pas au niveau des macro-activités interactionnelles, et s'affine aux micro-activités, qui sont elles aussi mises en évidence par des couleurs. Les tours qui vont par paires sont identifiés par la même couleur. Ces paires ne sont pas toujours adjacentes car d'autres actions sont parfois nécessaires pour que l'interlocuteur puisse produire le deuxième tour. Dans l'exemple suivant, A pose une question à E avant de pouvoir répondre à sa demande.

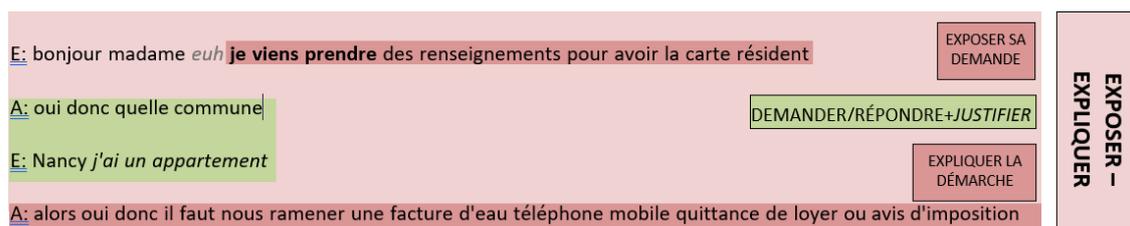


Figure 17 : paires – fiche 2

Un seul tour de parole peut contenir plusieurs activités, différents codes sont alors utilisés pour les différencier. Si les fonctions de ces activités vont de paire avec un segment d'un autre tour, ils sont alors de couleurs différentes. S'ils sont vraiment spécifiques au tour qui les contient et en lien avec un segment précédent du même tour, ils sont simplement mis en italique ou soulignés.

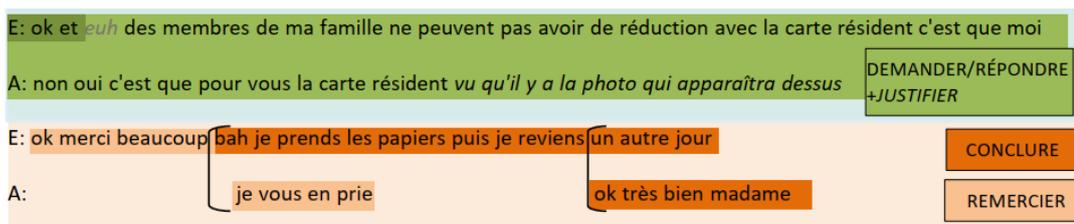


Figure 18 : plusieurs activités dans un tour –fiche 2

Ici, le premier tour de parole de A est une réponse à celui de E et contient une justification, la description justifier est donc simplement en italique car elle est en lien avec le début du tour. En revanche, les deux tours suivants contiennent à la fois des remerciements et un segment pour conclure l'interaction, les deux actions étant différentes elles sont dissociées pour être décrites.

Les micro-activités sont toutes décrites de la même manière que les macro-activités, c'est-à-dire avec un verbe placé dans un encadré de couleur placé à droite.

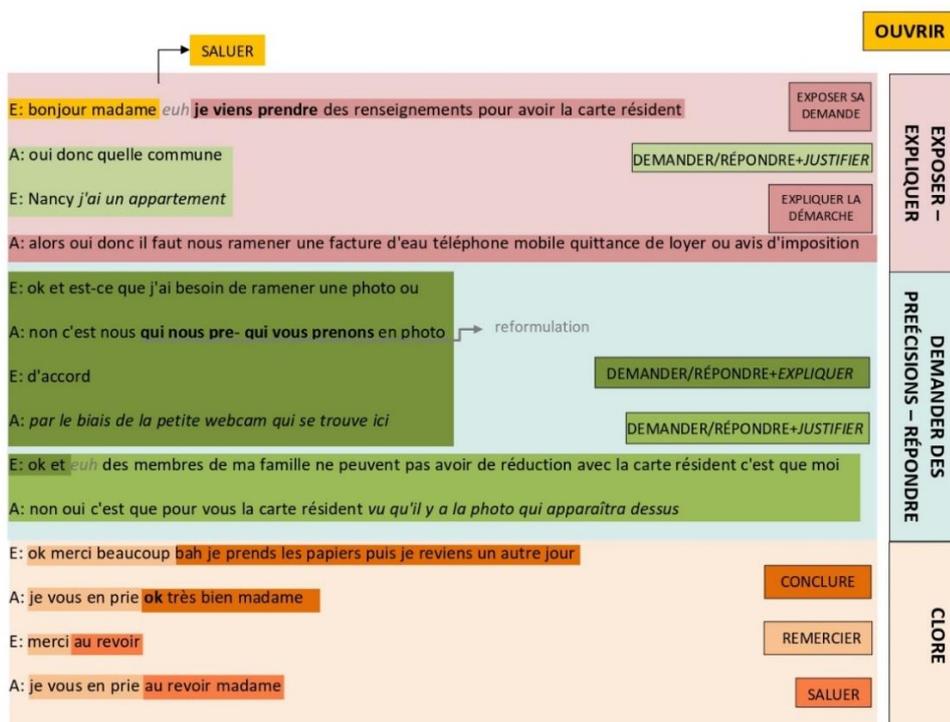


Figure 19 : découpage des activités interactionnelles - fiche 2

Le choix de la manière de décrire s'est porté sur un verbe plutôt qu'un nom afin d'être dans l'action pour les enseignants et les apprenants. Telle activité ou telle pratique permet de faire quelque chose.

Si les couleurs ont été choisies arbitrairement, elles sont cependant conservées pour une même activité interactionnelle d'une fiche à l'autre, c'est-à-dire que toutes les séquences d'ouvertures ou toutes les salutations des interactions analysées sont identifiées par la même couleur dans toutes les fiches descriptives que nous avons réalisées.

Ensuite, ce sont les pratiques interactionnelles qui sont analysées pour pointer des structures ou des marqueurs spécifiques de l'oral intéressants pour les apprenants.

En ce qui concerne les marqueurs, ils sont mis en gras dans la transcription et leur rôle dans l'interaction est décrit dans un encadré qui se trouve dans la marge gauche de la transcription.



Figure 20 : description des marqueurs - fiche 2

C'est également de cette manière que sont décrits les éléments liés à la multimodalité comme les gestes ou les regards qui sont importants, ou bien la définition de certains termes comme « grosse » ou « bolo » dans une interaction informelle.

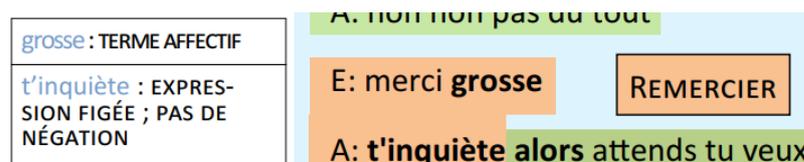


Figure 21 : description de pratiques - fiche 4

Cette analyse s'est accompagnée d'une réflexion sur la terminologie employée, car certains termes ne peuvent pas être utilisés tels quels et doivent être « simplifiés ».

C'est notamment le cas pour les déictiques. Le terme n'est pas utilisé mais la notion est conservée et expliquée dans la fiche par la mention « lié à la situation » et l'explication de ce à quoi renvoie le mot décrit.

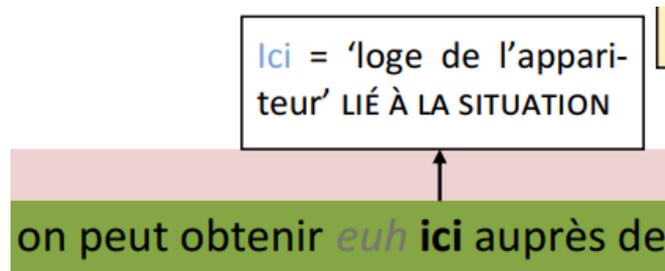


Figure 22 : description d'un déictique - fiche 3

D'autres phénomènes qui pourraient être analysés ne sont pas retenus pour les fiches descriptives. Ainsi des informations sur la prosodie, comme les intonations montantes et descendantes, sont données quand elles sont importantes pour la compréhension, mais les phénomènes liés à la phonétique ne sont pas montrés. La question s'est posée lors de l'analyse d'une interaction informelle entre deux amies : faut-il pointer le fait qu'elles prononcent « tu as » /ta/ et non pas /tya/ ? Il a été décidé que non car il faudrait alors mettre en relief toutes les fois où il y a des élisions etc. Étant donné que la fiche n'est qu'un soutien pour l'enseignant et que le support pour l'analyse est la vidéo, il n'est pas essentiel de le pointer : on peut se rendre compte de la prononciation avec le son de la ressource. Il serait aussi nécessaire de trouver un code simple et clair, qui ne compliquerait pas la lecture de la fiche malgré l'omniprésence de ce phénomène d'élision.

De manière générale, la conception des fiches a donné lieu à beaucoup de questionnements afin d'avoir un ensemble de fiches cohérentes, qui soient claires tout en étant détaillées. Il est complexe de trouver comment mettre en relief toutes les informations les unes par rapport aux autres. En effet, beaucoup d'éléments sont importants à pointer mais il est nécessaire de créer un outil qui reste visuellement compréhensible et éventuellement attirant pour des enseignants qui n'ont pas été sensibilisés à l'analyse des interactions, et non juste pas une masse de couleurs et de flèches qui pointent des détails sans en expliquer les raisons.

Les fiches sont ensuite revues lors des réunions hebdomadaires. Cela permet de corriger l'analyse et de se décider sur certains éléments sur lesquels nous hésitons.

4. Mise en ligne

Après que les modifications pointées ont été apportées, les fiches peuvent être mises en ligne sur le site qui les héberge. On peut ensuite les retrouver sous forme de lien hypertexte dans les conseils des vidéos concernées, ou bien directement sur le site <https://projet-fleuron.atilf.fr/> dans l'onglet « utilisations et outils ».



Figure 23 : projet-fleuron.atilf.fr

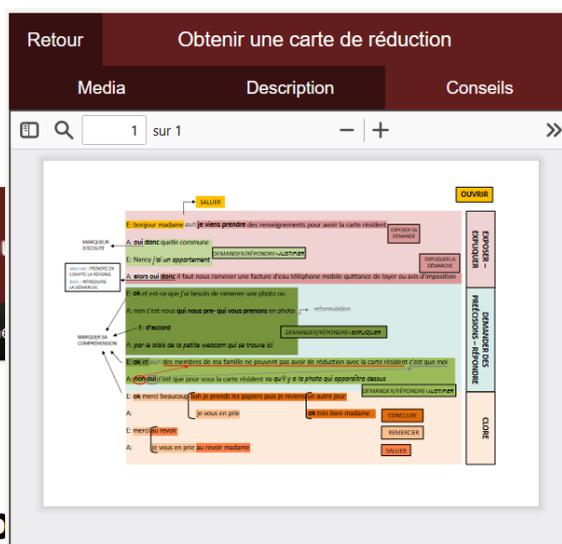


Figure 24 : fiche 2 sur FLEURON

Il y a beaucoup d'évolution entre la première version de fiche réalisée pour une vidéo et celle qui est finalement publiée.

2.1.2 Comparaison avec gabfle.blogspot.com

Les fiches descriptives des interactions peuvent être comparées à d'autres outils visant à aider les enseignants et apprenants du français dans l'analyse de la langue parlée en interaction, notamment la plateforme Gabfle (<https://gabfle.blogspot.com>) que nous avons présentée dans la partie 1.3.2.2.

Si le principe de décrire des interactions est similaire à notre démarche, il y a toutefois plusieurs différences entre nos fiches descriptives qui s'inscrivent dans le dispositif numérique FLEURON et cette plateforme, qui sont résumées dans le tableau ci-dessous :

<i>Critères</i>	Fiches descriptives	GABFLE
<i>Public visé</i>	Enseignants	Apprenants
Niveau didactique		
<i>Ressources</i>	Vidéos	Audios
<i>Niveau</i>	X Les vidéos sont utilisables pour tous les niveaux et les fiches sont adaptables par l'enseignant	✓ Chaque ressource est associée à un niveau
<i>Exercices</i>	X Pas d'exercices, quelques ressources ont un onglet « conseils » sur l'utilisation possible (onglet où sont les fiches)	✓ Exercices pour chaque document
Niveau interactionnel		
<i>Interactions</i>	Authentiques, naturelles, et celles qui sont décrites sont non-sollicitées	Sollicitées, dans un but didactique, avec participation de l'auteure ce qui est un biais*
<i>Transcription</i>	Nue sur le site puis annotée dans les fiches	Ponctuée et annotée en bas de page
<i>Explications des phénomènes</i>	Liées à l'interaction ; explications en contexte ; analysée à partir de la recherche sur le français parlé en interaction	Donne des synonymes ou des explications générales souvent hors contexte ; point de vue d'une native parfois réducteur
<i>Jugement</i>	X	✓ (« c'est un peu familier » ; « on doit dire »)
<i>Conventions</i>	Codes validés en groupe et cohérents entre les fiches	Catégories et couleurs qui ne sont pas cohérentes d'un document à l'autre

Tableau 2 : différences entre les fiches descriptives et gabfle.blogspot.com

* Par exemple, on peut retrouver dans une interview la structure « pourrais-tu » prononcé par l'auteure elle-même, qu'elle décrit ensuite : « [1\) Pourrais-tu... ?](#) = « [Peux-tu ... ?](#) ». « [Pourrais](#) » est une forme plus polie. ». Pourtant, on ne retrouve aucune occurrence de « pourrais-tu » dans FLEURON, TCOF_adultes ou ESLO.

Cette présentation rend la plateforme abordable pour des apprenants et des enseignants non formés, mais elle est préreflexive et ne donne pas à l'apprenant les clés pour apprendre à interagir de manière adaptée.

2.2 Expérimentations

Les fiches descriptives des interactions semblent donc représenter un outil intéressant par rapport à ce qui existe déjà pour les enseignants. Cependant, il est nécessaire de les tester auprès du public cible.

Pour certains professionnels du FLE, un tel outil représente un réel besoin qui permettrait de les seconder ou de leur proposer de nouvelles perspectives de pratiques enseignantes. Il est donc nécessaire qu'il soit complet tout en étant compréhensible. Les expérimentations des fiches visent donc leur amélioration pour convenir à ceux qui souhaiteraient les utiliser.

2.2.1 Prise de contact avec le public

L'idée d'origine était de constituer un groupe d'enseignants du Département de FLE Lorraine, de faire une réunion de présentation des fiches et de discussion autour de cet outil avec plusieurs participants afin de pouvoir l'améliorer, et d'identifier ceux qui seraient intéressés pour l'utiliser. L'intérêt d'un entretien groupé était de pouvoir recueillir les avis de plusieurs personnes en une fois, et surtout d'avoir un échange plus riche, de comparer les avis et propositions de chacun pour faire circuler la parole.

Le choix du DÉFLE paraissait évident car il s'agit du terrain le plus proche (même campus) et le plus à même d'utiliser FLEURON, étant donné que les apprenants qui y sont constituent le public cible de la plateforme. Deux des enseignantes ont été écartées immédiatement car elles sont déjà formées à l'analyse des interactions et connaissent bien les fiches, étant membres du groupe FLEURON. D'autres enseignants ont été mentionnés comme pouvant être potentiellement volontaires pour des entretiens, ayant déjà exprimé leur volonté de participer aux expérimentations des étudiants de master ou bien leur intérêt pour le travail sur l'oral. La perspective d'un entretien groupé a cependant rapidement été écartée car ils ont des emplois du temps conflictuels.

Nous les avons donc contactés les enseignants du DÉFLE mais peu d'entre eux ont répondu à notre demande, malgré plusieurs relances. Il a par conséquent fallu chercher d'autres professionnels pour avoir suffisamment de retours. Ce problème a été mentionné lors d'une réunion du groupe FLEURON, des solutions ont été proposées, que ce soient des contacts directs ou bien des pistes à explorer comme une demande générale sur des groupes Facebook d'enseignants de FLE ou bien dans des associations de bénévoles.

Nous avons ainsi envoyé plusieurs demandes, qui ont été concluantes, et donc commencé les enquêtes. Cela a permis de constituer un groupe plus varié avec des enseignants de profils différents plutôt que de n'avoir que des enseignants du DÉFLE et donc de recueillir des avis plus représentatifs de la variété d'enseignements possibles.

2.2.2 Protocole d'enquête

Comme expliqué plus haut, il ne s'agit pas d'une enquête par questionnaire à remplir mais d'une discussion autour de l'outil, d'un entretien semi-dirigé sans support numérique.

Le protocole envisagé consiste tout d'abord en la rencontre du public cible et la présentation d'une vidéo et de la fiche associée. Elle commence donc avec la diffusion de la vidéo source, puis de la transcription et enfin de la fiche. En effet, déconnecter la fiche descriptive de la vidéo de l'interaction n'aurait pas de sens, il est essentiel de maintenir le lien entre la transcription annotée et la ressource multimodale dont elle est issue.

Ainsi, avant de montrer l'outil, il faut expliquer au public que notre stage a lieu dans le groupe de recherche FLEURON et que nous allons visionner une vidéo du site qui a été exploitée pour l'outil, et la commenter. Nous avons dès ce moment quelques questions à poser : « qu'est-ce que vous feriez avec cette vidéo ? Quelles compétences vous travailleriez ? Quel genre d'activité vous feriez ? ». Elles permettent de savoir si les enseignants sont intéressés par l'utilisation de la ressource ou bien réticents dès le début, ainsi qu'avoir une idée de leur façon de travailler avec des interactions.

Après cette étape préliminaire, le sujet des fiches descriptives peut être amené en expliquant que notre travail porte sur un outil permettant la transposition de l'analyse des interactions à la didactique afin de développer les compétences interactionnelles des apprenants.

Une des fiches est donc montrée et les enseignants ont la parole pour donner leurs réactions immédiates, dire ce qu'ils pensent. Ensuite, l'entretien est recadré par des questions pour avoir leur avis sur la forme et le fond pour éventuellement ajuster l'outil : « est-ce que vous comprenez, tout est clair ? Est-ce que ce qui est pointé ou mis en évidence vous paraît utile ? Est-ce qu'il y a des éléments que vous ajouteriez ou supprimeriez ? », puis sur l'utilisation « est-ce que vous utiliseriez cet outil ? Est-ce que vous visualisez des possibilités d'exploitation en cours ? », afin de savoir s'ils visualisent des façons de les exploiter en cours. À ce moment-là, nous pouvons également faire des propositions sur les différentes façons de

s'en servir pour leur donner des idées, ou montrer aux éventuels réticents qu'elles peuvent s'avérer pratiques.

En effet, elles peuvent s'inscrire dans une activité de compréhension orale globale ou bien déboucher sur l'exploitation du concordancier de FLEURON avec de l'apprentissage sur corpus à proprement parlé dans lequel les apprenants sont utilisateurs directs des données.

L'objectif d'une activité d'analyse des interactions n'est pas que les apprenants produisent tout ce qui est pointé. D'ailleurs, certaines pratiques langagières n'ont de sens que dans leur contexte d'énonciation et vouloir les reproduire ne serait pas pertinent. Il s'agit surtout de les sensibiliser à des formes qu'ils pourraient rencontrer en interaction pour pouvoir les comprendre.

Après l'explication de l'outil, certains enseignants pourraient être intéressés pour les utiliser. Il faut alors identifier ces personnes et organiser avec eux une séance de cours lors de laquelle une fiche est exploitée à aller filmer, et si possible le faire avec des niveaux d'apprenants différents. Le but est de voir comment elles peuvent être utilisées effectivement par des enseignants lors de leur cours.

2.2.3 Amélioration du protocole

Le premier entretien a suivi ce protocole, sans support digital. Il n'a pas été concluant, si l'enseignante comprend l'intérêt de travailler sur des interactions avec des apprenants elle n'a pas compris ce qu'elle pourrait faire de la fiche descriptive, étant déjà formée à l'analyse des interactions et n'ayant donc pas besoin d'un tel outil.

Suite à cela, une réflexion autour de la méthodologie des entretiens a été menée et le protocole a été modifié en conséquence. Nous avons donc préparé une présentation (PowerPoint) pour offrir un support numérique⁵.

Il commence par une présentation de FLEURON pour les enquêtés qui ne connaissent pas. S'ensuit une partie sur l'importance d'utiliser des documents authentiques plutôt que des manuels, avec des arguments tels que la vidéo d'une apprenante chinoise expliquant qu'elle a eu du mal à comprendre le français parlé une fois en immersion car elle l'avait appris grâce à des manuels ([*Une étudiante chinoise raconte son expérience avec FLEURON*](#)), ou bien des

⁵ Voir annexes

statistiques issues du mémoire et d'une communication de Clara Cousinard (2020) sur la description de « pendant » dans les manuels et son utilisation dans des corpus authentiques.

DIFFÉRENCE ENTRE LANGUE APPRISE ET LANGUE RÉELLE

j'ai appris le français en Chine pendant quatre ans quand j'étais à l'université euh en Chine mais **quand je suis arrivée en France j'ai trouvé que c'était vraiment difficile de euh de comprendre ce que les gens disaient** euh surtout quand les Français quand ils euh quand ils se parlent quand ils se discutent euh entre eux c'est parce que euh l'enseignement du français en Chine basé souvent sur les manuels alors que euh **euh les textes et et les dialogues proposés dans le manuel** euh c'est loin de la réalité et ça correspond pas euh aux interactions réelles



Figure 25 : diapositive avec la vidéo de FLEURON

COMPARAISON MANUELS/CORPUS

	Manuels	FLEURON
« pendant » + durée chiffrée	75%	29%
« pendant » + durée nominalisée	25%	71%
« pendant » + durée passée	88%	41%
« pendant » + verbe au présent	12%	47%
« pendant » + verbe au futur	0%	12%

Figure 26 : diapositive avec les statistiques issues de Cousinard, 2020

Après ces étapes, la présentation d'origine est reprise, avec la diffusion de la vidéo de l'interaction *Obtenir une carte de réduction* et les questions sur son exploitation dans une activité potentielle. La fiche descriptive correspondant à cette ressource est présentée de manière décomposée, c'est-à-dire en partant de la transcription nue pour arriver à la version descriptive finale afin de montrer toutes les strates, ainsi que la modulation possible qui permet à cet outil d'être adapté à diverses activités et à divers publics.

<p>E: bonjour madame euh je viens prendre des renseignements pour avoir la carte résident</p> <p>A: oui donc quelle commune</p> <p>E: Nancy j'ai un appartement</p> <p>A: alors oui donc il faut nous ramener une facture d'eau téléphone mobile quittance de loyer ou avis d'imposition</p> <p>E: ok et est-ce que j'ai besoin de ramener une photo ou</p> <p>A: non c'est nous qui nous pre- qui vous prenons en photo</p> <p>E: d'accord</p> <p>A: par le biais de la petite webcam qui se trouve ici</p> <p>E: ok et euh des membres de ma famille ne peuvent pas avoir de réduction avec la carte résident c'est que moi</p> <p>A: non oui c'est que pour vous la carte résident vu qu'il y a la photo qui apparaîtra dessus</p> <p>E: ok merci beaucoup bah je prends les papiers puis je reviens un autre jour</p> <p>A: je vous en prie ok très bien madame</p> <p>E: merci au revoir</p> <p>A: je vous en prie au revoir madame</p>	<p>OUVRIIR</p> <p>E: bonjour madame euh je viens prendre des renseignements pour avoir la carte résident</p> <p>A: oui donc quelle commune</p> <p>E: Nancy j'ai un appartement</p> <p>A: alors oui donc il faut nous ramener une facture d'eau téléphone mobile quittance de loyer ou avis d'imposition</p> <p>E: ok et est-ce que j'ai besoin de ramener une photo ou</p> <p>A: non c'est nous qui nous pre- qui vous prenons en photo</p> <p>E: d'accord</p> <p>A: par le biais de la petite webcam qui se trouve ici</p> <p>E: ok et euh des membres de ma famille ne peuvent pas avoir de réduction avec la carte résident c'est que moi</p> <p>A: non oui c'est que pour vous la carte résident vu qu'il y a la photo qui apparaîtra dessus</p> <p>E: ok merci beaucoup bah je prends les papiers puis je reviens un autre jour</p> <p>A: je vous en prie ok très bien madame</p> <p>E: merci au revoir</p> <p>A: je vous en prie au revoir madame</p> <p>EXPOSER – EXPLIQUER</p> <p>DEMANDER DES PRÉCISIONS – RÉPONDRE</p> <p>CLORE</p>
<p>OUVRIIR</p> <p>SALUER</p> <p>E: bonjour madame euh je viens prendre des renseignements pour avoir la carte résident</p> <p>A: oui donc quelle commune</p> <p>E: Nancy j'ai un appartement</p> <p>A: alors oui donc il faut nous ramener une facture d'eau téléphone mobile quittance de loyer ou avis d'imposition</p> <p>E: ok et est-ce que j'ai besoin de ramener une photo ou</p> <p>A: non c'est nous qui nous pre- qui vous prenons en photo</p> <p>E: d'accord</p> <p>A: par le biais de la petite webcam qui se trouve ici</p> <p>E: ok et euh des membres de ma famille ne peuvent pas avoir de réduction avec la carte résident c'est que moi</p> <p>A: non oui c'est que pour vous la carte résident vu qu'il y a la photo qui apparaîtra dessus</p> <p>E: ok merci beaucoup bah je prends les papiers puis je reviens un autre jour</p> <p>A: je vous en prie ok très bien madame</p> <p>E: merci au revoir</p> <p>A: je vous en prie au revoir madame</p> <p>EXPOSER – EXPLIQUER</p> <p>DEMANDER DES PRÉCISIONS – RÉPONDRE</p> <p>CLORE</p>	<p>OUVRIIR</p> <p>SALUER</p> <p>E: bonjour madame euh je viens prendre des renseignements pour avoir la carte résident</p> <p>A: oui donc quelle commune</p> <p>E: Nancy j'ai un appartement</p> <p>A: alors oui donc il faut nous ramener une facture d'eau téléphone mobile quittance de loyer ou avis d'imposition</p> <p>E: ok et est-ce que j'ai besoin de ramener une photo ou</p> <p>A: non c'est nous qui nous pre- qui vous prenons en photo</p> <p>E: d'accord</p> <p>A: par le biais de la petite webcam qui se trouve ici</p> <p>E: ok et euh des membres de ma famille ne peuvent pas avoir de réduction avec la carte résident c'est que moi</p> <p>A: non oui c'est que pour vous la carte résident vu qu'il y a la photo qui apparaîtra dessus</p> <p>E: ok merci beaucoup bah je prends les papiers puis je reviens un autre jour</p> <p>A: je vous en prie ok très bien madame</p> <p>E: merci au revoir</p> <p>A: je vous en prie au revoir madame</p> <p>EXPOSER SA DEMANDE</p> <p>EXPOSER – EXPLIQUER</p> <p>DEMANDER DES PRÉCISIONS – RÉPONDRE</p> <p>CLORE</p>

Figure 27 : quatre premières étapes de la fiche décomposée présentées dans les entretiens

Enfin, étant donné que notre travail a été comparé à la plateforme gabfle.blogspot.com par la première enseignante interrogée, nous présentons aux enseignants un tableau qui récapitule les différences les deux outils.

L'entretien se conclut avec le retour aux questions d'origines sur la compréhensibilité et la complétude de l'outil proposé pour l'amélioration et d'éventuelles idées ou envies d'utilisation.

2.2.4 Entretiens

Au total, neuf enseignants ont été interrogés lors d'entretiens. Certains entretiens ont eu lieu à distance, via diverses plateformes de visioconférences comme Teams ou Zoom en étant enregistré, d'autres physiquement en étant filmés.



Figure 28 : entretien avec P7

Excepté le premier entretien qui a servi de « test », tous ont suivi le protocole final, en s'appuyant sur un diaporama de présentation.

Ils ont été transcrits mais pas dans leur intégralité, certains passages portant sur des questions plus personnelles des participants ont été écartés.⁶

2.2.5 Utilisation

Du fait de la distance de la plupart des participants, il est compliqué de mettre en place une séance à aller capter malgré leur volonté d'utilisation. Toutefois, plusieurs participants intéressés ont proposé de nous faire un retour après exploitation.

Les deux derniers enseignants enquêtés ont utilisé les fiches dans les semaines qui ont suivi l'entretien et ont acceptés que nous allions à leur cours et filmions l'activité.

Nous avons donc assisté et capté deux séances d'utilisations de deux fiches différentes, et posé quelques questions additionnelles aux enseignants sur leur préparation de séance et sur l'exploitation en elle-même.



Figure 29 : activité d'utilisation de l'outil de P9

⁶ Pour les conventions de transcription voir annexe « Conventions de transcription des entretiens »

3. Présentation et analyse des données

Dans cette dernière partie nous allons présenter et analyser les retours donnés par les enseignants lors de nos entretiens. Nous reviendrons également sur les deux séances d'utilisation que nous sommes allée observer.

3.1 Retour sur les entretiens

3.1.1 Présentation des enquêtés

Nous avons fait passer des entretiens à neuf enseignants, issus de formations diverses et travaillant dans des structures différentes avec des publics différents. Les avis que nous avons reçus proviennent donc d'un public d'enseignants varié.

Deux des entretiens ont eu lieu avec un duo d'enseignants, P5 avec P6 et P8 avec P9, ce qui a permis de les voir discuter entre eux et justifier leurs avis, et par conséquent d'avoir un retour plus riche. Les enquêtés s'appuyaient alors sur le discours de l'autre. P8 et P9, qui sont collègues et pour qui l'entretien a eu lieu en présentiel, ont échangé beaucoup de regards et de gestes.

	Entretien	Public	Structure	Formation reçue
P1	1	Étudiants du DéFLE	Université	–
P2	2	Enfants	Prestataire dans des écoles	Master FLE Nancy
P3	3	FLE (cours en Italie, divers publics)	Auto-entrepreneuse	Autodidacte – expérience puis formations dans l'enseignement mais pas de diplôme
P4	4	FLI/FLP	Association	Master FLE Nancy
P5	5	FLP	Organismes de formation à mi-temps	Réorientation professionnelle Master FLE Angers et DAEFLE
P6		FLE (cours en Espagne, principalement en ligne)	Auto-entrepreneuse	Réorientation professionnelle Master FLE Angers en cours, DAEFLE
P7	6	FLI	Centre social	Institutrice + DU FL2I en cours
P8	7	Étudiants du DéFLE	Université	Etudes en didactique il y a ~20 ans
P9		Étudiants du DéFLE	Université	Master FLE

Tableau 3 : récapitulatif des enseignants et des entretiens

Remarque sur le public : comme expliqué en partie 2.2, nous souhaitions à l'origine faire des entretiens avec les enseignants du DéFLE en faisant l'hypothèse qu'ils seraient réceptifs car FLEURON est idéal pour leur public. Cette hypothèse a été vérifiée lorsque P8 a expliqué que FLEURON est « intéressant » pour leur apprenants, propos que P9 a approuvé, comme nous le constatons dans l'extrait suivant provenant de l'entretien 7 avec P8 et P9.

P8 : puis c'est vraiment du enfin en plus il y a quand même le contexte pour nous pour euh une bonne partie de nos étudiants il y a le contexte universitaire dans certaines vidéos qui est vraiment très très intéressant

P9 : oui

P9 : hm

P8 : puisqu'en fait ça les mène- le gros problème en fait des sites internet c'est le cas sur GabFLE c'est qu'en fait au final c'est hors contexte par rapport à nos étudiants

P9 : oui ((hochement de tête))

3.1.2 Préambule – présentation fleuron vs manuel et travail sur les interactions

L'outil étant basé sur le corpus FLEURON et ayant pour principe d'aider les enseignants à travailler avec des interactions authentiques plutôt que des manuels, il nous a paru nécessaire de commencer les entretiens par quelques questions. Elles nous ont permis de savoir si les enseignants étaient déjà sensibilisés, ou au moins réceptifs, à l'idée d'utiliser des corpus et des documents authentiques et de travailler avec des interactions.

Cinq des enseignants connaissaient déjà FLEURON et l'utilisent mais ils ne le font pas tous de la même manière. P2 et P4, qui ont utilisé le dispositif pendant leurs études, continuent de l'utiliser quand ils le peuvent pour travailler des aspects interactionnels comme expliqué par P2 dans l'extrait suivant.

P2 : je faisais un cours en entreprise et c'était des gens qui avaient besoin de hum ils avaient besoin de savoir parler assez vite ils avaient besoin de se débrouiller assez rapidement donc là on regardait comment euh comment se structurait un un dialogue entre deux personnes qui se connaissaient pas beaucoup

Si P2 et P4 utilisent bien FLEURON pour travailler sur les compétences interactionnelles des apprenants, ce n'est pas forcément le cas des trois autres utilisateurs. Ainsi, P1 utilise FLEURON comme base de données pour faire des activités de compréhension orale quand elle utilise des documents authentiques. P8 et P9 sont bien des utilisateurs, P8 déclare d'ailleurs « vraiment FLEURON moi je trouve que c'est un un super

site », mais ils n'ont pas été très clairs sur leurs façons d'exploiter le dispositif pendant l'entretien.

Nous avons présenté FLEURON aux quatre enseignantes qui ne connaissaient pas. P3 a été très réceptive à la présentation en hochant la tête et en produisant régulièrement des marques de compréhension. Elle utilise des manuels mais elle est également consciente de l'intérêt des documents authentiques, bien qu'elle n'ait pas de diplôme en didactique des langues. P7 a eu une réaction similaire en hochant souvent la tête, et lorsque nous avons expliqué qu'un manuel ne peut pas recréer l'authenticité d'une interaction naturelle elle a immédiatement répondu « tout à fait » et plus tard « je pense que c'est c'est bien de de le mettre un petit peu plus en avant que le français courant n'est pas celui euh des bouquins » (extraits de l'entretien avec P7). Même si elle n'a pas été particulièrement sensibilisée à l'utilisation de documents authentiques, P7 n'utilise pas de manuels pour ses cours. Enfin, P5 et P6, qui ont suivi ou suivent des études de didactique des langues, n'ont pas particulièrement réagi pendant nos explications et ont immédiatement défendu les manuels comme le montre cet extrait de l'entretien 5 avec P5 et P6 :

P6 : alors une petite chose quand même il y a certains manuels qui commencent à utiliser pas mal de de documents authentiques hein

P5 : oui

P6 : de ressources authentiques comme Edito par exemple qui est ou sont très bien les euh les euh enfin t- en tout cas toutes les compréhensions orales sont bien parce que ça peut être euh voilà des des e- des des extraits d'émissions de radio et même c'est très naturel la façon dont les gens s'expriment en général

P5 : d'accord là-dessus ouais

P6 : pas du tout euh forcé fabriqué on sent pas du tout ce côté-là

P5 : ouais

Edito utilise effectivement des extraits de radios, mais ces extraits ne sont pas représentatifs de toute la variété en interaction. De plus, le manuel utilise également beaucoup d'interactions construites. Toutes ces ressources sont exploitées pour faire des activités de compréhension orale. Dans ce manuel l'accent n'est pas mis sur l'interaction et les compétences interactionnelles.

Pour P5 et P6, l'utilisation de documents authentiques n'est pas nécessaire tant qu'on ne sent pas le côté fabriqué du document. Ainsi, même des enseignantes qui ont fait des études en didactique considèrent comme étant acceptables des documents oraux qui ne sont

pas représentatifs de la langue réelle. Cela montre l'importance pour les professionnels de la didactique de mieux se rendre compte de ce qu'est vraiment une interaction.

Lorsque nous leur avons demandé si elles travaillaient avec des interactions avec leurs apprenants, P6 n'a pas répondu et P5 a déclaré qu'effectivement elle sensibilisait ses apprenants à la variation en interaction. Pourtant, elle a ensuite donné des précisions qui montrent les représentations qu'elle a des différentes variations.

P5 : j'ai peut-être un défaut c'est que **je tends plutôt à vouloir qu'ils parlent un français euh entre guillemet euh correct très correct** et je mets l'accent en disant par exemple euh euh **évitez de dire ouais dites plutôt oui euh essayez de bien faire les liaisons** alors moi j'ai cette tendance-là peut-être que j'ai tort mais justement je fais le distinguo entre euh **je leur donne souvent des exemples entre le le français parlé dans la rue et le français que je souhaiterais qu'ils parlent eux**

P6 : moi je pense que c- je pense que **c'est normal** hein je pense que c'est bien de de parce qu'il faut pas non plus les confondre c'est pas il faut savoir quand on parle euh quand on dit ouais il faut savoir le registre qu'on utilise ouais c'est pas oui alors il faut qu'ils sachent aussi cette histoire de contexte c'est vachement important

P5 : oui

P6 : moi je suis d'accord

P5 : assez souvent je **je pointe du doigt voilà il vaut mieux dire ça que ça** voilà

Même si effectivement les apprenants doivent apprendre à adapter leur comportement interactionnel selon le contexte, P5 a des représentations négatives de la langue parlée, qui sont partagées par P6. On peut le voir dans le fait qu'elle oppose « le français parlé dans la rue » et « le français très correcte » qu'elle veut que ses apprenants parlent. Cette distinction n'est pas valable car P5 enseigne à ses apprenants à ne pas dire « ouais » pour bien parler, mais elle et P6 le disent à plusieurs reprises pendant l'entretien. Pendant la présentation de la fiche descriptive, lorsque nous avons pointé l'utilisation de « oui non » par la locutrice, P5 a réagi en disant « alors je vais être complètement transparente euh le non oui c'est quelque chose que j'ai très rarement rencontré euh vraiment c'est bah ça m'étonne en plus » (extrait de l'entretien 5). Il s'agit pourtant d'un phénomène qui n'est pas inhabituel en interaction. Lorsque nous l'avons pointé avec P8 et P9, leur réaction a été complètement différente comme le montre cet extrait de leur entretien :

P8 : c- c'est on en plus c'est quelque chose qu'on dit souvent ça aussi

P9 : ((sourire et hochement de tête)) hm hm

P8 : **oui mais non ou non oui oui les ch- oui mais non oui c'est**

P9 : oui

E : et je pense que l- les apprenants vous en parlent

P8 : ((hochement de tête)) oui oui oui

P9 : oui oui ils en xx ((inaudible))

Le troisième tour montre bien à quel point l'accumulation des morphèmes oui et non n'est pas exceptionnelle.

P8 et P9 n'ont pas été sensibilisés aux compétences interactionnelles durant leur formation initiale en didactique. Ils s'appuient cependant sur le CECRL qui a pris en compte cette compétence dans sa dernière version de 2018 et ils ont reçu des formations avec la structure dans laquelle ils enseignent, comme ils l'expliquent dans l'extrait suivant.

P8 : c'est quelque chose qui est beaucoup plus présent maintenant ça a été pris en compte dans l- dans les dernières versions du cadre européen il y a euh toute une série sur les interactions et sur la médiation ((regard vers P9)) et puis après bah sur les dernières f- euh formations qu'on a faites au DÉFLE il y avait quand même pas mal d'interactions que ça soit l'ANL soit des choses comme ça

P9 : oui ouais ouais ((hochement)) ouais oui oui ((hochement))

P8 : il y a quand même pas mal de choses sur les interactions

Pour eux, le travail sur les compétences interactionnelles des apprenants passe par l'expérience, c'est-à-dire qu'ils font directement interagir les apprenants entre eux, ou parfois avec des francophones en dehors du contexte universitaire, plutôt que de leur présenter en amont différentes interactions authentiques en utilisant le corpus FLEURON qu'ils utilisent ailleurs.

P8 : oui bah ne serait-ce que enfin je prends sur des c- des niveaux avancés **quand on travaille sur le débat c'est des interactions**

P9 : ((hochement de tête & regard vers P8)) hm bah oui oui

P8 : quand on met un mé- **un médiateur en place dans un groupe qui va gérer le débat ça va être de la médiation de l'interaction** euh

P9 : hm hm ((hochement de tête))

(...)

P9 : **pareil les jeux de rôle c'est de l'interaction**

P8 : oui ((hochement de tête))

(...)

P8 : quand ils font des rallyes

P9 : ((regard vers P8 & hochement de tête)) quand ils font des rallyes

P8 : **ils font des jeux découverte euh dans les villes ils doivent poser- ET interagir avec les passants les habitants sans préparation en fait au final**

P9 : ((hochement de tête)) hm hm

P8 : donc là c'est euh c'est vraiment s'adapter à l'interaction ouais

P7 dit qu'elle pousse également les apprenants à interagir, et elle retravaille sur les interactions qu'ils ont eues après.

P7 : on va les pousser à avoir des interactions avec plein d'autres francophones (...) ils ont la possibilité de revenir avec euh leurs questionnements *j'ai pas compris ça j'ai pas compris quand on m'a dit ça* et alors là on peut retravailler ensemble aussi des situations euh j'ai pu voir des situations aussi où l'interaction c'était avec moi où je me suis rendu compte que la personne en face était- se sentait en insécurité et donc je me suis dit bah on va retravailler ça tous ensemble

Donc elle travaille sur les compétences interactionnelles des apprenants en revenant sur leurs expériences et ce qui a pu leur poser problème. Cela inclut le travail sur les variations.

P7 : ils viennent avec leurs questions ils ont reçu un sms qui se terminait par cimer *c'est quoi cimer* euh ce genre de choses et donc en tout cas euh **spontanément on aborde ce genre de choses** *mais je comprends pas les jeunes de France euh pourquoi ils parlent pas euh voilà* et donc hum oui c'est quelque chose qu'on aborde

En ce qui concerne P3, elle développe les compétences interactionnelles des apprenants en faisant de l'analyse de documents avec eux. Elle considère qu'elle travaille « d'une manière d'une manière particulière » :

P3 : c'est-à-dire que (...) je pars sur un dialogue [écrit] et je fais une analyse du dialogue une analyse du dialogue c'est-à-dire je pose des questions je guide le vocabulaire et je demande souvent quelles sont les structures qui vont te qui vont pouvoir t'aider qui vont pouvoir te permettre de demander une une information par exemple

Si elle effectue en premier lieu cet exercice à partir d'un document écrit, elle utilise ensuite des ressources vidéo. L'outil pourrait donc lui permettre de gagner du temps de préparation de cours (l'analyse de la ressource est déjà réalisée) et d'utiliser des interactions authentiques plutôt que des dialogues de manuels. Elle aurait également la possibilité de travailler par la suite la multimodalité en regardant la vidéo, ce qui n'est pas possible avec les dialogues écrits qu'elle utilise actuellement.

3.1.3 Analyse sur la vidéo

Une fois passé l'étape discussion sur FLEURON, les manuels et leurs manières de travailler sur les interactions, nous avons montré aux enseignants la vidéo de FLEURON « obtenir une carte de réduction », qui est décrite dans une fiche. Après le visionnage, leur avons demandé s'ils exploiteraient cette ressource en cours et si oui comment. Nous leur avons ensuite affiché la transcription et leur avons demandé s'il y avait d'autres éléments qu'ils pourraient travailler.

P6 a d'abord déclaré qu'elle n'utiliserait pas cette vidéo car elle n'est pas du tout en lien avec ses apprenants, des hispanophones qui apprennent le français principalement pour voyager (extraits suivants issus de l'entretien 5 avec P5 et P6).

P6 : non mais je pense parce que j'ai un public différent euh qui vit pas en France donc euh non non

Nous avons insisté en lui demandant si certains éléments pouvaient lui paraître intéressants, ce à quoi elle a répondu « P6 : moi je ferais plutôt un guidage hein avec une série d- en posant des questions en fait hm », donc elle ferait une activité de compréhension orale. Elle a également expliqué qu'elle n'exploiterait pas du tout la transcription. P5, en entretien avec P6, appuie ces propos en répondant qu'elle n'utiliserait pas non plus la transcription, car c'est ce qu'elles ont appris à l'université (P6 suit actuellement le cursus suivi par P5).

P6 : je travaille- alors moi en général je quand je fais de la compréhension orale euh je fais pas de je j'ai pas recours à l'écrit donc euh je travaille pas du tout avec les transcriptions

P5 : moi également hum c'est voyez euh dans tout ce que j'ai appris à la fac précédemment c'est que hum en fait quand on a quand on utilise un support oral on on poursuit le cours en se basant uniquement sur le support oral mais c'est vrai qu'on utilise pas la transcription

Nous leur avons expliqué que la transcription n'était qu'un support qui permettait de travailler sur l'oral mais elles refusent de les utiliser.

P6 : ouais mais ça vous voyez moi c'est vraiment un tru- c'est c'est quelque chose que je ferai pas je ferai pas travailler si je fais euh travailler sur l'oral c'est sur l'oral il y a pas de transcription

Comme P6, P7 considère que la vidéo n'est pas adaptée à son public. Sa réaction est toutefois plus modérée, et elle utiliserait justement la transcription pour cette ressource. Au premier abord, elle non plus ne travaillerait pas sur l'interaction en elle-même mais plus sur les informations qui sont données et qui peuvent être utiles pour ses apprenants. Elle propose

ensuite de réfléchir à d'autres situations qui pourraient être similaires pour que les apprenants sachent s'adapter, et de travailler sur la demande d'information.

P7 : cette vidéo-là dans un premier temps ne me parlerait pas de trop dans le sens où **je l'utiliserais si j'ai quelqu'un qui me pose la question** c'est quoi une carte de résidence euh carte de résidence carte de résident je sais pas comment on dit hum dans ce cas-là oui **on pourrait utiliser hum avec une transcription hum parce que euh on entend pas très bien** ((rires)) voilà et euh oui ce serait euh on pourrait **relever le vocabulaire** par exemple **et des des choses à utiliser** euh *qu'est-ce qu'il faut comme preuve euh de résidence qu'est-ce que ça peut être tout ça hm (...)* hum **on pourrait comparer cette situation après à d'autres situations où on a besoin d'informations** et on pourrait trouver d'autres situations et alors euh hum **inventer peut-être des nous-mêmes des situations** *ah oui là aussi j'ai besoin d'informations* on pourrait travailler comment demander des informations dans un cadre euh officiel voilà

Après avoir vu la transcription, elle propose d'analyser les spécificités de l'oral dans cette interaction comme les différents marqueurs ou la syntaxe, mais pas forcément avec un public débutant. Elle fait la différence entre la langue parlée et la langue écrite, et la fiche pourrait lui être utile pour décrire l'interaction avec des termes objectifs.

P7 : on pourrait travailler les petits mots euh je ne sais pas comment on les appelle mais euh **tous ces petits mots un peu parasites** les euh et les choses comme ça se rendre compte qu'ils existent et que c'est normal qu'il y en ait par exemple hum **il y a des structures de phrases** que je vois là comme ça comme je viens plus infinitif le fait que les que dans le français courant les phrases ne sont pas toujours hum complètes *quelle commune* voilà on pourrait travailler ce genre de choses maintenant pas forcément avec un public débutant euh j- je veux dire on aurait peut-être pas cette analyse-là avec un public débutant dans l- le public débutant j'ai l'impression qu'on va plutôt aller euh directement *vas-y ré-réponds-moi* on va être dans l'interaction directe qu'est-ce que tu penses qu'est-ce que je vais dire à c- à ce moment-là mais hum j'analyserais peut-être pas tout avec un public débutant hum et **bien faire la différence que il y a le français oral le français écrit**

Si P7 n'analyserait pas avec des débutants, ce n'est pas le cas de P3, qui commence par expliquer qu'elle utiliserait cette vidéo dès le niveau A1 comme le montre l'extrait suivant issu de l'entretien 3.

P3 : c'est le genre de de de vidéo qu'on utiliserait à un niveau A1 hein de tout manière

Pourtant, les apprenants de P3 ne sont pas en France, contrairement à ceux de P7 qui sont en immersion. Cela montre bien qu'il n'est pas pertinent d'assigner un niveau à une interaction authentique.

P3 déclare également que la ressource serait utile pour montrer aux apprenants des questions pertinentes à poser :

P3 : c'est une étudiante hum qui demande justement une question très pertinente à laquelle on penserait pas forcément c'est *est-ce que des des membres de ma famille vont hum vont pouvoir bénéficier de la réduction* c'est le genre de choses que si on habite pas en France on va pas forcément y penser

Elle explique ensuite qu'à partir de la transcription elle ferait analyser l'apprenant :

P3 : c'est là que je leur aurais demandé bon bah alors regarde maintenant ce qu'on va faire c'est que tu vas me tu vas me souligner les structures hum les structures qui vont te permettre de de de demander euh un renseignement bah dans ces cas là *je viens prendre des renseignements* ok hum euh ensuite euh là il y a la quand il y a la la la réceptionniste la la la jeune fille blonde qui hum quand elle demande quand elle demande justement des ce qu'il faut ce qu'il faut ramener voilà tout ce genre de choses tout ce genre de tout ce genre de de de de structures qui peuvent hum qui requièrent une compréhension pratique en fait

C'est en lui demandant comment elle expliquerait le phénomène « non oui », présent dans l'interaction, à ses apprenants qu'on peut se rendre compte de son manque de formation en analyse des interactions :

P3 : j'expliquerais **j'expliquerais pas** ((rires)) un peu comme **une pollution du langage non** un un peu comme une ah je ferais quelque chose que je devrais pas faire mais euh vu que j'ai beaucoup j'ai beaucoup d'étudiants italiens je je ferais une comparaison avec l'italien je pense ouais je je ferais mais je mais je sais que je devrais pas le faire mais euh je dirais oui alors c'est un peu comme quand tu sais en italien on fait comme ça

La fiche que nous présentons par la suite a permis de lui indiquer le fonctionnement de ce phénomène pour cette interaction.

Comme P7, P5 et P1 utiliseraient cette ressource pour la demande d'information. Cependant P1 n'utiliserait pas que cette ressource, et elle ne prendrait pas la vidéo pour travailler sur l'interaction en elle-même.

P1 : est-ce que je l'utiliserais euh ça dépend sur quoi je veux travailler avec les étudiants si je travaille sur la demande d'information ça peut être

effectivement un support mais parmi d'autres comme ça toute seule je suis pas sûre que je l'exploiterais (extrait de l'entretien 1)

P4 travaillerait sur la structure de l'interaction et ses différentes étapes, tout comme P8 et P9.

P4 : il y a d'abord les formules de politesse la demande d'un renseignement prendre en compte les documents qui ont été donnés et la manière de congédier et de dire au revoir (extrait de l'entretien 4)

P9 ajoute qu'il peut être intéressant de travailler sur « puis » qui est prononcé [pi]. Elle exploiterait donc l'une des spécificités de cette interaction pour répondre à une question récurrente chez les apprenants sur la variation.

P9 : il y a le pis aussi il utilise le pis ((regard vers P8))

P8 : hm hm ((hochements))

P9 : euh parce que ça les étudiants ils le relèvent- ils le relèvent souvent quand c'est authentique le pis à la place de puis c'est pour ça que je posais la question mais ils le relèvent assez tôt de toute façon quand ils l'entendent (extrait de l'entretien 7)

Après l'observation de la transcription, P8 rajoute également que l'interaction peut permettre de travailler sur « la manière d'exprimer son accord ».

P8 : bah je vois la- euh m- euh j'avais pas fait attention au premier mais la manière de d'exprimer son accord (...) le ok le ok euh le d'accord ((geste)) euh les demandes de confirmations (extrait de l'entretien 7)

P2 se concentrerait plutôt sur la prise de parole des participantes de l'interaction. Il est en effet important pour les apprenants d'apprendre à repérer les signes qui montrent la volonté de prendre le tour de parole, ou les indices qui montrent une place de transition possible comme il l'explique dans l'extrait suivant.

P2 : **une activité sociolinguistique de repérage de temps de parole** et de euh et de peut-être de repérage de hum comment comment **comment chaque interlocuteur arrive à arriver à placer sa prise de parole** peut-être parce que par le biais des petits mots de l'interaction euh je pense que la dame qui vend les les euh les cartes de piscine là elle est assez bonne là-dessus où on voit qu'elle euh on voit qu'elle essaye de prendre la parole comme ça elle retient un peu son souffle et je crois qu'elle met des des petits mots discursifs comme ça ça c'est un truc que que je crois que j'utiliserais

La fiche descriptive permet donc aux enseignants d'avoir une vue d'ensemble de la structure de l'interaction et de pouvoir la décrire sans faire de traduction ou d'approximation. Elle permet également d'utiliser la ressource pour faire plus qu'une compréhension orale.

3.1.4 Réaction et utilisation

3.1.4.1 Réaction pendant la présentation

Mis à part les trois enseignantes déjà réticentes dès le début de l'entretien, les enseignants ont été plutôt réceptifs pendant la présentation de l'outil. Pour rappel l'entretien passé avec P1 n'avait pas de support numérique⁷. Nous lui avons présenté la fiche sans la décomposer et elle n'a pas eu de réaction particulière lorsque nous lui avons expliqué le fonctionnement.

Les entretiens avec P3 et P5 ont eu lieu à distance et elles n'avaient pas de caméra, nous ne pouvions donc pas voir leurs expressions. Contrairement à P3 qui a verbalisé énormément de signes d'attention (« ok » « hm » « bien sûr bien sûr non c'est clair » à de nombreuses reprises), P5 n'a pas oralisé de réaction, excepté une interruption pendant les explications des différentes activités interactionnelles pour dire « non moi j'aurais pas enfin non j'aurais pas travaillé comme ça » .

Les six autres enseignants ont soit été rencontrés physiquement, soit vus pendant les entretiens à distances car ils avaient une caméra. En dehors de P6 qui fronçait les sourcils, les autres enseignants ont eu des réactions plutôt positives : hochements de tête, sourires, « oui/ouais ». P4 a également fait plusieurs commentaires : « oui oui ça aussi c'est vrai » ou « ça c'est intéressant de le montrer aux apprenants ».

3.1.4.2 Avis après la présentation

Après avoir fini de présenter la fiche et donné quelques explications supplémentaires, nous avons demandé aux enseignants s'il s'agissait d'un outil qu'ils utiliseraient.

P1, P5 et P6 ont exprimé clairement à plusieurs reprises qu'elles ne le feraient pas. P1 nous indique plusieurs fois que l'analyse fournie dans la fiche est une évidence.

P1 : j'en ferais rien perso le prends pas mal hein mais euh je m'appuierais pas sur ce genre de fiches

⁷ Voir partie 2.2.3

P1 : j'ai pas besoin d'une fiche comme ça qui me dit que là il y a l'ouverture la clôture c'est enfin tu comprends c'est pour moi c'est une évidence

P1 : ça me paraît évident enfin je pense que n'importe quel enseignant il va être capable d'interpréter

(extraits de l'entretien 1)

Pourtant, bien que l'analyse apparaisse comme une évidence, les enseignants ne font pas d'analyse des interactions avec les apprenants. P1 déclare aussi que la fiche contient trop de métalangue.

P1 : c'est des choses qui déjà qui sont dans de la description euh de discours et tu utilises – **c'est de la métalangue et tu utilises pas cette métalangue là avec les étudiants** (...) là encore tu tombes dans de l'analyse linguistique pour des étudiants qui font des études linguistiques mais en tout cas avec les étudiants que nous on a même avancés **on est jamais dans de la description aussi précise** même sur une intention un objectif particulier etc. on est jamais jamais dans du détail comme ça

Les seuls éléments de la fiche qui pourraient être qualifiés de métalangue sont les descriptions des différents marqueurs. S'ils peuvent effectivement être compliqués à utiliser par des apprenants, ils sont censés être accessibles pour des enseignants, qui sont les destinataires des fiches. P5 et P6 ont utilisé ce même argument de description trop complexe pour un apprenant, P5 expliquant dans l'extrait suivant que même elle était perdue face aux fiches et que l'outil n'était pas suffisamment pratique.

P5 : en toute honnêteté euh je vois pas hum je sais pas si un un apprenant ça va pas le hum le perturber c'est moi moi enfin j- je suis complètement transparente je veux pas vous heurter mais hum euh ma ma réaction à à à à froid comme ça c'est c'est hum **moi je m'y perds en fait**

P6 : oui oui j'ai un peu le même sentiment c'est à dire que on comprend bien le schéma mais concrètement euh comment mettre ça en place euh d'une manière euh simple

P5 : voilà le côté **le côté pratico-pratique là je le vois pas**

P6 : voilà c'est ça moi aussi moi non plus

Nous leur avons donc dit que les fiches sont tout d'abord destinées à des enseignants pour servir de support, et non pas conçues dans le but d'être utilisées par les apprenants. Nous avons également essayé de leur expliquer que l'outil sert à analyser les interactions avec les apprenants afin de les sensibiliser à diverses structures qui peuvent être employées par des locuteurs du français, des structures auxquelles ils peuvent être confrontés en interaction.

P5 : la façon dont je conçois un un cours de FLE hum ça c- c'est la méthode utilisée euh à l'alliance française et à Angers c'est exactement la même

chose donc hum là en fait je suis un petit peu euh bousculée par rapport à mes habitudes voilà

P6 : tout à fait ouais

Le but des fiches descriptives est justement de proposer une nouvelle manière pour les enseignants d'aider les apprenants à développer leurs compétences interactionnelles car elles sont rarement travaillées en classe. Malgré toutes nos explications, P5 et P6 sont restées dans leur position comme le montre les extraits suivants :

P5 : ça me perturbe vraiment de mes habitudes et ce que je en fait j'ai du mal à adhérer parce que hum c'est pas assez fluide pour moi voilà ça dans le déroulé d'un cours euh je pense que enfin c'est pas je pense pas que ce soit adapté à mon public hum et et je sens derrière les sciences du langage ça ça enfin c'est comme ça que je le ressens vraiment c- ça pour moi c'est très universitaire et il y a le manque de pratico-pratique voilà (...)

P5 : en face de mon public d'apprenants euh c'est c'est pas du tout envisageable non absolument pas c'est pas une critique hein c'est juste euh

P6 : ouais non c'est exactement c'est une euh voilà c'est un une manière d'organiser hein les idées de communiquer euh moi moi je peux je pourrais pas utiliser ça je vois p- je vois pas trop d'ailleurs euh

P5 : en fait j'adhère pas et j'aurais du mal à à utiliser quelque chose auquel j'adhère pas c- c'est pas parce que euh enfin je sais pas comment l'exprimer c'est c'est ça manque de fluidité voilà ouais

(extraits de l'entretien 5)

P7 avait également des réticences au début de l'entretien car son public n'est pas à l'université, et n'est donc pas le public visé par FLEURON. Elle admet tout de même qu'avec une vidéo adaptée à leurs besoins, elle pourrait utiliser des fiches descriptives pour préparer ses cours. De la même manière, P2 n'a pas le public pour travailler sur les interactions de FLEURON car il travaille avec des enfants. Malgré cela, il explique que les fiches lui paraissent utiles car elles rapprochent la didactique et la linguistique, et nous a proposé à la fin de l'entretien 2 de les présenter à son entourage, qui enseigne à un public plus âgé.

P2 : je trouve ça super je trouve ça vraiment super (...) je trouve que ce que vous faites là c'est euh ça rapproche encore un petit peu plus le la didactique de la linguistique euh pure (extrait de l'entretien 2)

Pour P4, l'outil est pratique. Elle mentionne d'elle-même qu'il permet de pallier un manque de formation linguistique comme on peut le voir dans l'extrait ci-dessous.

P4 : pour un prof qui n'a pas eu toute la formation que tu as eu que j'ai pu avoir je trouve que ça peut être vachement utile

C'est notamment le cas de P3, qui n'a pas reçu de formation mais fait quand même de l'analyse avec ses apprenants. P3 a eu une réaction très positive en disant « c'est super c'est super smart j'aime bien j'aime bien ((rires)) ça m'inspire vachement » ; « j'adore » ; « je trouve ça très bien en tous cas je trouve ça très très bien ». Nous lui avons demandé si elle utiliserait l'outil et sa réponse a été immédiate : « absolument absolument ouais ouais absolument ». En effet, puisqu'elle fait déjà de l'analyse des interactions avec ses apprenants, l'outil ne peut que lui être bénéfique.

P4 parle également du gain de temps que l'utilisation de l'outil permet par rapport au temps nécessaire à un enseignant pour analyser une interaction.

P4 : il faut vraiment se pencher sur l'oral la transcription l'écrit rattaché enfin faire des schémas comme tu as fait et ça prend du temps hein

Cet argument du manque de temps pour préparer une activité d'analyse d'interaction est également mentionné en riant par P8 dans l'extrait suivant.

P8 : si on avait du temps ((regard vers P9)) mais on en a pas ça c'est bien quand on a du temps

P8 et P9 ont également rapidement remarqué l'intérêt d'utiliser une description d'interaction authentique plutôt que des explications de manuels :

P8 : bah la séquence empr- j'aime bien le côté séquence emprunter

P9 : ouais

P8 : parce qu'en fait on voit que c'est pas- **souvent dans les manuels emprunter ça va être euh utiliser une structure grammaticale pour emprunter** donc c'est voilà

P9 : hm hm hm ((hochement de tête))

P8 : **je voudrais** donc on- et que ça alors qu'en fait **ici on voit bien que dans le dialogue il y a un certain nombre d'éléments qui sont mis en place et c'est pas une structure grammaticale mais c'est un ensemble de choses**

P9 : hm hm

P8 : et ça c'est vraiment intéressant d'avoir vraiment le bloc

(...)

P8 : **c'est mieux qu'un manuel après**

P8 et P9 utiliseraient donc aussi l'outil, et comme P3 ils y voient une utilité claire.

P8 : ah oui ((hochement)) clairement oui

P9 : bah oui ouais

P8 : sans aucune hésitation

P9 : ah oui ((hochement)) ça c'est sûr hm

P8 : ET promouvoir

(...)

P9 : c'est utile quoi

P8 : ah c'est TRES très utile

P9 : c'est c'est c'est très utile

3.1.4.3 Idées d'utilisation

Étant donné leur refus d'utiliser les fiches, P1, P5 et P6 n'avaient aucune idée de façons d'utiliser l'outil dans une activité. P2 n'en avait pas non plus, il nous a spontanément demandé comment l'utiliser après avoir réagi à la fiche terminée.

P2 : moi j'aurais juste une question comment vous hum en fait comment vous comment vous pensez qu'on peut le travailler en cours

A l'inverse, P3, P4 et P7 ont rapidement proposé d'utiliser la fiche descriptive pour faire une analyse de l'interaction. P7 utiliserait la fiche pour la préparation de son cours alors que P4 la prendrait comme support pour une co-analyse.

P7 : je je pense que ça peut être intéressant pour préparer le cours pour voir un petit peu (extrait de l'entretien 6 avec P7)

P4 : en support de la vidéo du coup forcément et vraiment pour montrer là le côté euh le côté naturel de la linguistique (...) enfin tu vois pour vraiment montrer pour le coup la construction de cette interaction sur la transcription (extraits de l'entretien 4 avec P4)

P3 propose de faire cette activité après une compréhension, et ajoute qu'il s'agit d'un exercice apprécié par les apprenants comme le montrent les extraits suivants.

P3 : je pensais là euh on regarde la vidéo peut-être euh répon- rép- réponse à des questions de compréhension peut-être avant de regarder la vidéo proposer justement du lexique euhregar- **tu regardes la vidéo tu poses des questions et après faire ça du coup**

P3 : ce genre de ce genre de d'exercices en tout cas d'application marche super bien avec euh avec ça en fait et euh et **les étudiants ils sont super contents**

P7 qui a un groupe d'apprenants très hétérogène considère même que l'utilisation de la fiche et l'activité d'analyse de l'interaction peuvent l'aider à gérer le groupe :

P7 : ce que je vois c'est que **ça peut hum aider à la gestion de l'hétérogénéité dans le groupe** parce que si on a l'occasion de travailler en deux groupes on peut voir euh voilà à partir de- du même support on pourrait travailler des choses plus simples avec euh un groupe débutant et des choses un peu plus compliquées avec d'autres ou plus dans l'analyse tiens quels sont les mots euh les les mettre en recherche euh est-ce que je

peux trouver d'autres situations où je vais employer les mêmes mots et ce genre de choses

Enfin, P8 et P9 évoquent dans les extraits suivants d'autres activités qui pourraient accompagner l'analyse :

- Faire une expression orale ou un jeu de rôle avant d'exploiter la ressource (lignes 1-11 ; ligne 17) ;
- Enlever des parties de la transcription et demander aux apprenants de transcrire les passages manquants (ligne 15) ;
- Comparer certaines activités interactionnelles de l'interaction avec celles d'autres ressources (lignes 21-24) ;
- Demander aux apprenants de comparer avec leur L1 (lignes 26-36) ;
- Montrer les fiches aux apprenants, bien que P8 et P9 aient compris que les fiches étaient destinées aux enseignants (lignes 38-42).

1 P8 : peut-être travailler aussi à partir de la vidéo **mettre en place aussi une**
2 **expression orale peut-être en amont**
3 P9 : ouais
4 P8 : c'est des choses qui se font avec l'ANL entre autre euh le fait de
5 commencer par parler
6 P9 : oui c'est vrai ouais
7 P8 : euh dans la même situation ou sur le même sujet ou sur un sujet
8 similaire après euh faire l'observation directement sur l'audio alors que ce
9 soit sur un point ou sur les informations qui sont données et puis retravailler
10 derrière avec la transcription euh pour peut-être plus vérifier des
11 hypothèses ça peut être intéressant aussi de leur faire émettre des
12 hypothèses
13 (...)
14 P9 : après si si par exemple on- sur euh exposer sa demande ou expliquer la
15 démarche on peut ben les enfin si on utilise seulement la transcription en
16 elle-même **on peut faire un texte à trous aussi** ((regard vers P8))
17 P8 : ((hochement de tête)) hm aussi
18 P9 : et puis oui moi j'en f- **ouais jeu de rôle** où ils où exposer sa demande
19 expliquer la démarche sans reprendre ce qui est ((montre la fiche à l'écran et
20 regarde P8)) mais peut-être ça reprend un peu ce que tu dis toi au début
21 c'est ça les faire avant la vidéo en fait
22 P8 : ((hochement de tête)) sur la clôture **on peut aussi faire plusieurs vidéos**
23 **celle-là parmi d'autres et voir un peu essayer de comparer la manière de**
24 **clore en fait euh une conversation**
25 P9 : **puis du coup prendre une autre situation**
26 (...)
27 P8 : ça ça peut être d'ailleurs intéressant **d'observer aussi et de leur faire**
28 **dire comment ça se dit dans leur langue euh dans la même situation** euh
29 justement le côté *eh gros* est-ce que c'est- est-ce qu'il y a quelque chose
30 d'équivalent euh
31 P9 : ((hochement)) hm hm
32 P8 : ils aiment bien aussi l'interculturel euh
33 P9 : ouais ça c'est vrai mais d'ailleurs ça c'est enfin une ((regard vers P8 +
34 guillemets)) exploitation aussi entre guillemets qui pourrait se faire aussi
35 P8 : hm oui oui bah t-
36 P9 : **dans votre langue est-ce que vous utiliseriez les mêmes expressions**
37 **ouais comparer avec leurs langues**
38 (...)
39 P8 : après la mise en couleurs **c'est intéressant quand même pour les**
40 **étudiants**
41 P9 : hm oui c'est ce que j'allais dire
42 P8 : je je parce qu'en fait il y a vraiment un côté visuel qui est vraiment
43 intéressant

Les enseignants qui utiliseraient l'outil voient donc énormément d'exploitations des fiches pour la co-analyse. P8 et P9 ont également beaucoup d'idée à faire autour.

3.1.5 Ajustement/amélioration de l'outil

Nous avons également questionné les enseignants sur des éventuelles améliorations à apporter à l'outil. Aucun des enseignants avec qui nous avons échangé n'a proposé de supprimer des éléments ou d'en ajouter. Certains ont toutefois fait des propositions de modifications, ou bien des propositions de médiation de l'outil sur le site.

La seule réaction de P1 a été « faut pas ajouter des choses parce que je trouve que c'est déjà dense en informations ». P7 note également la masse d'informations que la fiche apporte, mais la relativise « il y a beaucoup de choses à regarder à comprendre hum mais euh c'est une habitude à avoir je pense tout simplement ». P7 nous a aussi parlé de l'absence de ponctuation qui la perturbait car elle est habituée à lire de l'écrit.

Lorsque nous avons posé la question à P3 elle a commencé par expliquer qu'il ne fallait rien supprimer car tous les éléments pointés sont utiles et il n'est pas forcément évident de penser à les pointer auprès des apprenants, contrairement à ce que pense P1.

P3 : alors non **des éléments qui ne servent à rien surement pas** non d'ailleurs il y a des **il y a des choses auxquelles j'aurais pas pensé moi en tant que prof de fle comme la reformulation** parler de la reformulation euh et euh les justement les euh les le non oui euh ça je j'aurais jamais enfin je pense que j'aurais pas pensé ils m'auraient posé la question très sûrement peut-être qu'ils auraient compris tous seuls les apprenants mais ((pause)) euh peut-être hum la sur l'intonation l'intonation je sais pas (extrait de l'entretien 3)

Nous lui avons expliqué que des informations sur l'intonation étaient apportée lorsque celle-ci était significative. P3 a alors admis « non puis je sais pas après c'est vraiment pour euh un peu un peu pour dire euh pour dire quelque chose parce que là comme ça à chaud j'ai pas euh j'ai j'ai j'ai pas trop d'idée mais hum mais non c'est cool ».

Pour P4, le seul changement à apporter est en lien avec la forme visuelle des fiches. Elle ne ferait pas de modification au niveau des éléments mis en relief.

P4 : alors euh modifier le code couleur euh je le mettrai peut-être sur le côté (...) tu vois tout ce que tu as encadré pour expliquer la couleur je le mettrai peut-être sur le côté pour éviter de trop envahir on va dire la transcription pure

La fiche que nous avons présentée à P4 était l'une des premières fiches que nous avons réalisées, et les encadrés dont elle parle, ceux contenant les verbes qui décrivent les activités interactionnelles, n'étaient pas alignés sur la droite. Cet alignement est présent sur les fiches suivantes, que nous lui avons montrées, et elle a répondu « voilà un peu dans ce style ». Nous avons par la suite fait la modification sur les premières fiches. P4 évoque également l'idée d'une légende, dont nous parlerons dans la partie 3.1.7.

Avant que nous lui ayons posé la question, P2 a déclaré « je me dit qu'après avec euh avec une personne qui gère en informatique on peut faire ça on on peut rendre ça de manière hyper fluide euh modulable et tout mais là c'est déjà euh enfin je trouve ça vraiment très très bien quoi ». Lorsque nous lui avons plus tard demandé s'il avait des idées de modifications, il rejoint d'abord l'idée que la fiche est correcte telle qu'elle est : « ça me paraît déjà bien complet euh ça me paraît déjà bien complet ». Il propose dans l'extrait suivant de mettre en relief les marqueurs qui ont le même rôle à travers les fiches.

P2 : par exemple je vois donc donc c'est vraiment un mot euh en français qui c'est un peu le la boîte à outil quoi il sert à beaucoup de choses et peut-être hum peut-être hum comment dire bah **le concordancier le fait déjà mais le mettre dans une couleur particulière pour montrer qu'effectivement il peut avoir beaucoup d'autres u- beaucoup d'autres usages** parce que souvent j'ai remarqué les apprenants euh ils aiment bien un mot une fonction et en fait ça c'est hyper important qu'ils se rendent compte que un mot il a rarement qu'une seule fonction quoi donc peut-être sur les mots qui sont qui sont marqueurs comme ça en français peut-être essayer de de mettre l'accent là-dessus je sais pas

Cependant, les fiches sont déjà très colorées, et certains types de marqueurs sont déjà mis en couleurs lorsqu'ils sont récurrents dans l'interaction décrite. De plus, la fiche n'est pas destinée aux apprenants mais aux enseignants, ces derniers peuvent donc expliquer qu'un marqueur n'a pas forcément le même rôle d'une interaction à l'autre. Sinon, ils peuvent justement utiliser le concordancier et faire de l'ASC pour vérifier si une particule a toujours le même rôle.

Plus tôt dans l'entretien P8 et P9 ont évoqué l'idée de proposer des pistes d'exploitations sur le site pour accompagner les fiches et guider les enseignants qui ne sauraient peut-être pas quoi en faire.

P8 : après je trouve que c'est bien de propo- enfin sur euh je sais pas si c'est votre idée ou pas mais euh **en complément de la structure que vous mettez**

sur **FLEURON de proposer des pistes** parce que c'est pas seulement forcément pour nous ((geste vers lui et P9)) mais l'idée je pense c'est d'élargir l'utilisation de FLEURON à un maximum de personnes

P9 : ((hochement de tête)) hm

P8 : je pense que **des pistes d'exploitation c'est toujours intéressant entre autres pour des enseignants qui sont débutants qui ont pas forcément d'idée et c'est pas forcément toujours évident**

P8 : ou même nous ((regard vers P9)) parce que des fois on n'a pas toujours des idées non plus

P9 : oui

P8 : euh ça peut être bien juste des pistes d'exploitation au m- une ou deux pistes euh sur un document

Lorsque nous leur avons demandé des idées de modifications, ils n' en ont pas eu mais P8 est revenu sur le fait de donner des pistes d'exploitation.

P8 : alors là euh sans tomber dans une analyse (...) je veux dire de but en blanc non

P9 : oui c'est ça en fait parce que c'est quand même très complet (...)

P8 : je trouve que c'est très très clair

P9 : hm

P8 : et euh et c'- pour moi c'est ça l'essentiel après ce que je disais oui c'est peut-être rajouter une piste ou deux d'exploitation mais directement sur le site

Ils pensent aussi qu'il serait utile de mettre à disposition une version progressive des fiches, comme celle présentée dans l'entretien.

P9 : quand on la télécharge les m- c'est progressif aussi ou on arrive

E : non elle est mise directement

P9 : non on arrive directement d'accord

P8 : c'est c'est peut-être ouais ça aussi c'est vrai que c'est bien

P9 : **ça pourrait être bien**

P8 : **d'avoir un- une progression ouais**

P9 : **le fait que ce soit progre- ouais oui je trouve que c'est pas mal**

(...)

P8 : **une version powerpoint progressive permet aussi de se focaliser sur une exploitation et pas sur l'ensemble** et de pouvoir justement se concentrer sur une couleur par exemple

(...)

P9 : c'est ça ça permet de la la concentration est progressive aussi sur euh ce qui est mis en avant c'est ça en fait aussi ((regard vers P8))

P8 : hm ((hochement de tête))

P9 : ça permet d'axer sur certains points euh au fur et à mesure moi je trouve que c'est une- enfin moi pour moi je préfère en tous cas parce que ça permet de reprendre certaines parties même avec les apprenants euh

(extraits de l'entretien de P8 et P9)

Cette idée permet effectivement de rendre l'outil réellement modulable pour les utilisateurs. Cependant, elle présente aussi le risque que les enseignants ne regardent pas la version complète et s'arrêtent à une étape, qu'ils ne fassent pas une analyse de l'interaction mais simplement d'un seul élément qui les intéressent. Avec la version complète, les enseignants peuvent également moduler la fiche selon leur public et leurs objectifs mais ils verront tous les phénomènes intéressants de l'interaction.

3.1.6 Limites de l'outil

Comme nous l'avons mentionné, FLEURON n'est pas forcément un dispositif adapté à tous les publics, et par conséquent les fiches ne peuvent pas être utilisées par tous les enseignants même s'ils y ont adhéré. En effet, P2 donne des cours à des enfants, un corpus de vidéos liées à la vie étudiante ne lui est donc pas forcément utile. P6 a expliqué que, travaillant à l'étranger, elle n'utiliserait pas FLEURON et les ressources proposées sur le site (« non mais je pense parce que j'ai un public différent euh qui vit pas en France donc euh non non »), bien que nous ayons expliqué que beaucoup de vidéos du site sont utilisables pour d'autres publics, comme les vidéos de la catégorie vie en dehors du campus. P7 a à son tour fait la remarque que le corpus n'est pas adapté à son public. Elle a tout de même finalement admis qu'elle pourrait utiliser la vidéo que nous avons montrée, et d'autres si ces ressources peuvent être utiles pour ses apprenants ou si elles peuvent répondre à leurs questions.

P2 et P7 ont aussi évoqué le fait que les moyens matériels mis à leur disposition dans les organismes dans lesquels ils enseignent ne leur permettraient pas d'utiliser l'outil. P2 a mentionné spontanément cette limite lors de l'entretien 2 « des fois en cours on manque un peu de moyens ». C'est un problème dont P7 nous a fait part lorsque nous lui avons posé la question à la fin de notre entretien. Le centre où elle travaille n'a qu'une seule salle avec un vidéoprojecteur, et sa disposition n'est pas optimale (salle très étroite et petit tableau). Les cours qu'elle donne ont généralement lieu dans une salle sans appareils technologiques ni même connexion internet, l'utilisation de dispositifs numériques tels que FLEURON est donc compliquée pour elle.

Ces limites évoquées ne sont donc pas liées à l'outil en tant que tel mais plutôt aux conditions de travail de ces enseignants, qui n'ont pas les moyens matériels ou le public adapté à l'exploitation des fiches. S'ils n'utilisent pas les fiches ce n'est pas parce qu'ils ne le veulent pas mais qu'ils ne peuvent pas.

3.1.7 Tutoriel des fiches descriptives

Comme nous l'avons expliqué, P1 a mentionné à la fin de l'entretien que montrer l'outil aux enseignants sans leur présenter n'était pas pertinent.

P1 : il faudrait que tu sois claire sur ton objectif et sur tes intentions parce que comme ça on est enfin on est perplexe

Suite à cela, nous avons demandé aux enseignants enquêtés si la présentation de l'outil leur avait été utile pour comprendre et ce qu'il pensait d'un tutoriel.

Pour P5 et P6, la décomposition d'une fiche et les explications données ne sont pas suffisantes pour permettre de comprendre l'outil. Malgré la description progressive que nous avons faite, ces enseignantes, qui ont pourtant suivi un master FLE récemment, trouvent l'outil trop complexe.

P5 : euh pff non pour moi non c'est beaucoup trop complexe

P6 : ouais c'est moi moi aussi je trouve que c'est beaucoup trop complexe

Au contraire P4, qui a suivi une formation incluant des cours d'analyse des interactions, explique qu'elle aurait compris sans nos explications (P4 : ça me déconcerte pas on va dire). L'une de ses premières réactions a d'ailleurs été « ça me fait du bien de revoir un peu de linguistique pure ». Elle explique cependant qu'il peut être utile de faire une légende pour expliquer ce à quoi correspondent certains codes comme le retrait ou les crochets, surtout pour les personnes qui n'ont pas eu de formation en linguistique comme le montre l'extrait ci-dessous.

P4 : peut-être aussi une légende des marqueurs aussi comme le chevauchement après je sais pas si c'est euh si c'est pertinent ou pas en tant que linguiste on comprend on le sait mais pour une personne enfin je reprends l'exemple des bénévoles par exemple qui qui utilisent pour la première fois ou qui débutent dans ce genre d'outils c'est vrai que ça pourrait être utile de savoir que ce grand crochet c'est un chevauchement

P8 et P9 pensaient que la version publiée était la version décomposée et ne nécessite donc pas forcément d'explications. La fiche complète sans explications serait cependant trop compliquée.

P8 : si c'est progressif comme ça je pense que ça peut être très très clair comme ça

P9 : hm hm oui c'est ça

P8 : voilà le document avec tout par contre d'un coup je pense que ça serait beaucoup après j'ai pas ((geste vers P9))

P9 : ((hochement)) oui oui non non oui tout à fait hm le fait que ça apparaisse au fur et à mesure c'est beaucoup beaucoup mieux

Cette impression de complexité sans explications est partagée par les autres enseignants. P2 explique qu'« il y a de l'info c'est bien complet c'est un peu plus technique et ça peut du coup faire un peu peur si jamais on est pas sensibilisé » et que « ça peut être vraiment abrupte » sans présentation. Pour lui il est nécessaire d'expliquer le fonctionnement de la fiche

P2 : c'est bien c'est vachement bien de décomposer à chaque fois de faire par- de faire en entonnoir en fait (...) je trouve ça vraiment bien le fait de faire par étape par grosses étapes comme vous avez fait là pour votre présentation je la trouvais vraiment très claire

Pour P7 ces explications sont d'autant plus nécessaires que FLEURON est destiné aux apprenants, qui peuvent donc avoir accès aux fiches.

Pour donner suite à ces remarques, le document numérique que nous utilisons pour la présentation lors des entretiens a été repris pour la conception d'un tutoriel, qui a été publié sur le site du projet FLEURON (<https://projet-fleuron.atilf.fr/fiches/>).

3.1.8 Bilan des entretiens

L'outil a donc globalement été bien reçu. Six enquêtés sur neuf ont émis un avis positif. Parmi ces six enseignants, deux n'utiliseraient pas l'outil car il n'est pas adapté à leur profil – P2 et P7 ne peuvent pas l'exploiter ; trois ont clairement dit qu'ils l'utiliseraient – P3, P8 et P9 ; et la dernière – P4 – a été assez floue sur son éventuelle utilisation car elle est déjà formée à l'analyse des interactions, et elle travaille déjà avec ses apprenants pour développer leurs compétences interactionnelles. Cinq de ces enseignants ont eu d'eux-mêmes des idées d'exploitations variées.

Les fiches sont pensées comme étant destinées aux enseignants qui ne sont pas formés à l'analyse des interactions, afin qu'ils puissent en faire avec leurs apprenants. C'est une idée qui a été confirmée par la première enseignante qui a répété à plusieurs reprises qu'elle savait déjà faire et n'avait pas besoin de l'outil. Pourtant, d'autres enseignants sensibilisés ont

expliqué que les fiches descriptives pourraient leur faire gagner du temps en plus de leur donner des idées d'activités.

Les trois autres enseignants n'ont pas été réceptifs. Deux d'entre elles ont des représentations marquées de la langue parlée en interaction et de la manière de travailler sur l'oral (pas de transcription comme support). Cela montre d'autant plus la nécessité d'attirer l'attention des enseignants sur ce qu'est effectivement une interaction ainsi que sur le développement des compétences interactionnelles.

Certaines limites sont à évoquer : il est nécessaire que les ressources décrites soient pertinentes pour le public des enseignants, il faut que les enseignants aient les moyens matériels d'utiliser le dispositif FLEURON ou les fiches descriptives. D'autres besoins mentionnés par les enseignants enquêtés comme le tutoriel ou les pistes d'utilisation des fiches ont d'ores et déjà été réalisés.

Ces entretiens ont donc prouvé l'utilité de faire des fiches descriptives des interactions. Cet outil peut toucher chaque enseignant de notre public d'enquêtes, que ce soit pour aider les enseignants qui font de l'analyse, donner de nouvelles idées à ceux qui n'y pensent pas, ou essayer de faire évoluer les représentations de ceux qui ne connaissent pas l'oral.

3.2 Utilisation de l'outil

P8 et P9, deux des enseignants du DÉFLE que nous avons rencontré, ont mentionné qu'ils utiliseraient rapidement les fiches descriptives pour leurs cours. Ils ont accepté que nous venions assister aux séances concernées, et nous ont autorisée à filmer les activités.

3.2.1 Utilisation 1 – P8

La première activité d'utilisation que nous sommes allée observer était une séance avec un groupe de six étudiants de niveau B1/B2. L'objectif de l'activité était « comprendre une interaction à l'université », et l'enseignant a pour cela utilisé la vidéo « Appariteur ».

Déroulement de l'activité : P8 présente FLEURON aux apprenants, puis donne le contexte de la vidéo qu'il va exploiter. Ensuite, il pose des questions pour faire une activité de compréhension orale à partir de la vidéo.

- 1) Quelles informations peut-on avoir au bureau d'accueil ?
- 2) A quoi sert le cahier disponible au bureau d'accueil ?

- 3) A quoi sert la boîte aux lettres du bureau d'accueil ?
- 4) Pourquoi l'étudiant dit-il très souvent « d'accord » ?

Cette compréhension orale est suivie d'une explication sur le fonctionnement et l'utilisation du concordancier puis le fonctionnement des fiches. L'activité est ensuite finie.

Parmi les questions posées pour la compréhension orale, seule la dernière nécessite que les apprenants analysent ce qui est formulé dans l'interaction. P8 caractérise cette question comme étant « sur la langue française » contrairement aux autres qui étaient des questions de compréhension globale.

P8 : et je vais aussi vous poser **une question sur la langue française** [...] vous allez essayer d'écouter les moments où l'étudiant dit d'accord et l'objectif c'est de savoir pourquoi il dit d'accord

Pendant la correction, l'un des apprenants explique que « c'est parce que l'étudiant il comprend », ce à quoi P8 explique « oui c'est parce qu'il comprend les réponses donc c'est un moyen de dire oui j'ai compris (...) et il le dit beaucoup quels autres mots il utilise pour dire d'accord parce qu'en fait il dit pas toujours d'accord il dit beaucoup d'accord mais il dit aussi d'autres mots ». Après avoir énoncé « ça marche », « ouais », « ok », et « hm », P8 fait le lien avec l'examen oral des apprenants qui consiste en une interaction avec un jury :

P8 : quand on est dans une interaction en France c'est intéressant comme dans l'exemple ici de dire j'ai compris pour valider les choses ça évite justement de rester ((bouche ouverte)) comme ça pendant cinq minutes donc pendant l'interaction DELF B2 ce qui peut être intéressant c'est quand vous comprenez les choses que vous disent les jurys c'est justement de dire d'accord et de répondre

C'est pour cette question que la fiche a été utilisée. P8 voulait faire repérer aux apprenants qu'il est courant de montrer sa compréhension en interaction par l'utilisation de différents marqueurs, et qu'il peut être pertinent pour eux de le faire lors de leur examen. À la fin de la séance, nous lui avons demandé s'il avait utilisé la fiche descriptive de l'interaction pour préparer son cours ce à quoi il a répondu « oui » en hochant la tête, puis a expliqué :

P8 : c'est pour ça que j'ai choisi d'accord ((rires)) non je me suis posé la question de savoir en fait ce que j'allais travailler donc j'ai regardé toutes les fiches qu'il y avait j'ai regardé aussi tous les les vidéos qui correspondaient à des fiches et au final ce qui est apparu ici pour moi c'était vraiment l'utilisation de d'accord et je trouvais que c'était très utile aussi par rapport

euh à leur oral bientôt marquer la compréhension c'est quand même quelque chose d'assez important en fr- en français

Donc l'outil n'a été utile pour la conception de l'activité que parce qu'il a mis en relief l'utilisation de marqueurs de compréhension.

Avant de complètement clore l'activité sur l'interaction, P8 a montré la fiche aux apprenants en la présentant comme un outil qu'ils peuvent utiliser. Déjà lors de l'entretien il avait mentionné qu'elles pouvaient être données aux apprenants.

P8 : dans les conseils ce qui va être très intéressant c'est la fiche descriptive de l'interaction pourquoi c'est très intéressant parce que c'est mieux que la transcription c'est comme une transcription mais améliorée puisque la transcription ici est expliquée

Puis il a expliqué la structure de la fiche de manière générale, le fait que les différentes activités interactionnelles sont identifiées par des couleurs et des verbes, la description de certaines pratiques dans les marges, et fini par dire aux apprenants qu'ils peuvent décider de ce qui est utile pour eux.

P8 : et donc tous ces mots vont être expliqués sans être obligé de traduire c'est-à-dire qu'avec les couleurs vous allez pouvoir savoir ce qui est important pas important utile pour vous pas utile etcétera

Cet enseignant considère donc que, moyennant explications, les fiches sont accessibles à des apprenants, au moins ceux ayant un niveau B1/B2. Cette exposition des apprenants à l'outil n'est pas quelque chose que nous avons envisagé.

Pour en revenir à l'utilisation de la fiche pour l'activité, P8 n'en a utilisé qu'une petite partie. Lors de l'entretien de présentation, nous avons expliqué que les fiches sont modulables pour travailler diverses strates de l'interaction. Cependant ici, il n'y a pas eu d'analyse de l'interaction, ni part les apprenants, ni par P8. Il n'a utilisé la fiche que pour chercher ce qu'il voulait travailler avec les apprenants, et la vidéo sert pour illustrer le phénomène. Il donne un conseil sur une façon d'interagir mais ne s'intéresse pas à l'interaction en elle-même et la variété qu'elle propose (les nombreux marqueurs qui ont des rôles différents, les déictiques, l'utilisation de l'humour, les reformulations, les pratiques des locuteurs pour les différentes activités interactionnelles, etc.) et qui pourrait également être utile pour les apprenants.

Cette utilisation est surprenante car P8 était enthousiasmé par ce nouvel outil lors de la présentation, et il est réceptif aux nouveautés. L'interaction lui sert pourtant à faire de la compréhension orale et éventuellement à donner des conseils sur des manières d'interagir : ici l'utilisation de marqueurs de compréhension, sans expliquer qu'ils servent à co-construire l'interaction et inciter le locuteur à continuer.

Cela illustre les représentations très normées de la langue qu'ont les enseignants : même ceux qui sont très ouverts ne sont pas forcément sensibilisés au fait de pouvoir enseigner l'interaction pour que les apprenants sachent interagir, et tout ce qui relève de ses spécificités est omis. L'enthousiasme de P8 pour l'utilisation de l'outil n'est pas suffisant pour compenser le fait qu'il n'est pas sensibilisé à aider les apprenants à développer leurs compétences interactionnelles en travaillant sur l'interaction en elle-même.

3.2.2 Utilisation 2 – P9

La seconde séance que nous sommes allées observer est celle de P9 avec un groupe de débutants (niveau A1/A2). Le thème de l'activité était l'utilisation des transports pour organiser une sortie, et elle a utilisé la vidéo « acheter un billet de train au guichet SNCF ».

Déroulement de l'activité : P8 pose des questions générales sur les transports et les expériences qu'en ont les apprenants ; elle enchaîne sur un petit jeu de rôle, deux apprenantes doivent imaginer la façon d'acheter un billet de train au guichet avec une apprenante qui joue la cliente et une autre l'hôtesse d'accueil. P8 présente ensuite succinctement FLEURON puis donne les trois questions de l'activité de compréhension orale avant de passer la vidéo ;

- 1) Que demande l'hôtesse ?
- 2) Quel est le prix du billet ?
- 3) Qu'est-ce qu'elle rappelle au jeune homme ?

L'activité est rapidement corrigée puis l'enseignante distribue la fiche imprimée aux apprenants. Elle leur décrit le déroulement de l'interaction en faisant des commentaires, puis l'activité est finie.

Contrairement à P8, P9 ne présente pas la fiche aux apprenants comme étant un outil qu'ils pourraient utiliser. Elle ne l'a pas non plus utilisée pour faire analyser l'interaction par les apprenants, elle l'exploite comme support pour qu'elle puisse leur décrire tout le déroulement de l'interaction sur laquelle ils sont en train de travailler et les différents

éléments qui la constituent. Elle commence par des explications sur les couleurs représentant les diverses activités langagières.

P9 : alors c'est le texte de la vidéo ok il y a des couleurs les couleurs vous voyez correspondent à salutation couleur rose confirmation couleur verte question réponse (...) donc euh chaque couleur représente des actes de parole c'est à dire quand la personne ou quand les personnes parlent c'est dans quel- euh dans quel objectif

Elle décrit ensuite le déroulement de cette interaction en appuyant particulièrement sur les éléments pointés en gras dans la fiche (différentes formes de salutations ; temps verbaux et politesse ; verbalisation d'un geste) et insiste plus particulièrement sur ce que les apprenants sont en train de voir en cours, c'est-à-dire le futur comparé au conditionnel. Elle accompagne la description de commentaires, pour donner des explications aux apprenants sur la variation en français parlé, le fait qu'il n'y a pas qu'une seule façon de dire les choses (premier et troisième extrait) ou sur l'importance pour les apprenants de comprendre les locuteurs du français et l'intérêt des interactions authentiques pour voir des formules qui ne sont pas forcément dans les manuels (deuxième extrait). Elle insiste également sur les gestes et leur verbalisation (quatrième extrait – elle répète le geste plusieurs fois).

P9 : donc le *bonsoir*- alors vous voyez l'étudiant dit bonjour bonsoir alors vous voyez que des fois bonjour et bonsoir en France aussi euh parce que parfois vous réfléchissez bonjour bonsoir bah **là vous voyez aussi qu'il y a des personnes qui peuvent aussi ne pas savoir si c'est bonjour ou bonsoir**

P9 : ce serait c'est formel alors quand vous cherchez des vid- des audios des vidéos dans les livres de français vous n'avez pas ça vraiment ça c'est assez naturel c'est quelque chose de naturel c'est quand les français parlent naturellement (...) là ce qui est intéressant avec les vidéos là c'est que c'est naturel et donc ce qui est important aussi pour vous c'est de comprendre les personnes qui s'expriment très naturellement (...) ce serait pour un aller-retour Épinal-Thaon le ce serait c'est une f- c'est du conditionnel présent en français et on utilise ça pour la politesse voilà en général

P9 : vous voyez que le futur on l'utilise on l'utilise simplement même dans le- pour payer quelque chose quand vous commencez le français vous apprenez ça fait ça fait deux euros mais on peut di- on peut mettre le verbe au futur ça fera trois euros quatre-vingt s'ils vous plaît monsieur

P9 : je vous dois seize euros vingt **pour vous ((geste)) pour vous ((geste))** c'est formel

P9 : vous n'oublierez pas de composer avant le départ vous n'oublierez pas futur

Le déroulement de la séance n'est cependant pas celui que P9 avait prévu à l'origine. L'enseignante n'a pas eu autant de temps qu'elle le voulait à cause d'un retard sur l'activité précédente, elle a donc dû adapter le travail sur cette vidéo. De plus, le son de la ressource était assez bas et les apprenants n'entendaient pas, ils ont donc travaillé à partir de la transcription et des sous-titres et pas de la vidéo.

P9 : j'ai dû me dépêcher à cause de l'horaire mais euh j'ai pas pu exploiter comme j'aurais f- et il y a le problème technique aussi parce que là c'est devenu de la compréhension écrite c'était plus de la compréhension orale et j'ai dû accélérer avec l'heure mais je l'ai pas exploitée du coup comme j'aurais aimé le faire

Elle nous a toutefois expliqué à la fin de la séance ce qu'elle avait prévu. Comme cela a eu lieu la séance devait commencer par le jeu de rôle et l'activité de compréhension orale avec quelques questions. Ces activités auraient toutefois été plus travaillées, chaque apprenant aurait dû participer à un jeu de rôle et les réponses aux questions auraient dû être trouvées à partir de l'écoute de la vidéo et pas de la lecture de la transcription (P9 : un travail normal de compréhension orale). Un nouveau passage de la ressource aurait ensuite permis de se concentrer sur la politesse et le futur.

P9 : après j'aurais refait un travail de perception de formules de politesse et de repérage du futur parce que c'était le but de ma séance aujourd'hui repérage du futur donc j'aurais refait écouter (...) simplement relever comment l'étudiant formule sa demande et euh comment l'agent parce que c'est elle aussi qui utilise surtout le futur comment elle formule ses deux réponses là donc j'aurais juste repassé le passage et repérer quel temps elle utilise comment elle le formule hum ça c'était au niveau donc plus compréhension de l'écoute et repérage plutôt de la structure grammaticale

Jusqu'à là l'outil n'est pas utile pour la séance, une fiche descriptive de l'interaction n'est pas nécessaire pour faire de la compréhension orale et de la grammaire. C'est après que P9 l'aurait exploitée :

P9 : le fait que vous ayez mis des couleurs ça c'est c'est très bien à exploiter parce que là par exemple je leur ai je leur ai fait repérer le bonjour bonsoir bon c'est moi qui l'ai dit mais **ils auraient pu le remarquer par eux-mêmes** ou hum ce q- en fait ce qui est intéressant c'est qu'on peut très bien dire à chaque personne même selon le nom- les couleurs qu'il y a **analysez telle couleur** (...) lisez juste euh la la partie grisée par exemple **qu'est-ce que vous remarquez qu'est-ce que vous notez quelle est hum qu'est-ce qu'elle utilise comme expression pour rendre la monnaie quelle est l'expression du paiement** (...) on peut missionner tout le groupe si on a le temps d'analyser

vraiment pour chaque acte de parole l'expression utilisée mais simplement missionner par exemple euh un un binôme mais sans qu'ils se concertent mais simplement dire cette partie-là ((geste)) bon bah par couleur vu qu'il y a des couleurs en fait euh c- c'était une exploitation aussi possible

P9 aurait donc proposé aux apprenants d'analyser en binôme une séquence de l'interaction sur la transcription, en conservant les couleurs de la fiche, mais sans les autres informations qui sont données, et pas uniquement celles qui concernent la grammaire.

P9 : j'aurais enlevé du coup les explications sans donner toutes ces- le donc marqueur d'introduction toutes en fait toutes les explications que vous avez mises (...) en fait c'était ça **c'était faire ressortir par les étudiants les les remarques en fait** on peut- **c'est à eux de les faire l'analyse de faire l'analyse** bon là ce qui était difficilement possible vu que c'était écrit dessus mais je veux dire c'était une exploitation que moi j'aurais faite ça faire ressortir l'analyse

Cette vidéo n'est pas la seule que P9 utilise dans sa séquence autour de l'achat d'un billet de transport, elle prévoit de leur en montrer d'autres après cette séance. L'enseignante a pour objectif de fin de séquence de demander aux apprenants d'organiser une sortie en incluant l'achat de titres de transports à un guichet, son but est donc de montrer plusieurs interactions aux apprenants pour leur montrer différentes façons d'interagir et les préparer à eux-mêmes être dans une situation similaire.

P9 : c'est les prémices d'organiser une sortie et donc ce que je comptais faire c'était que dans l'organisation de la sortie et dans ce qu'ils prévoient il y ait un transport en commun de préférence le train avec des recherches sur pour aller là combien je vais payer est-ce que je peux le prendre en ligne est-ce que- vous comprenez j'allais intégrer ça à l'organisation de la sortie

Ces deux séances d'utilisation ont été très différentes. P8 n'a pas utilisé l'outil pour faire de l'analyse avec les apprenants, mais il leur a présenté comme un outil utilisable par eux. P9 a décrit l'interaction aux apprenants, et voulait même leur faire analyser par eux-mêmes si elle avait eu plus de temps. Cet écart appuie donc notre constat de départ : les enseignants ne sont pas tous sensibilisés ni au besoin de montrer à leurs apprenants la variété de français qu'ils sont susceptibles de rencontrer en immersion, ni à la nécessité de développer les compétences interactionnelles des apprenants. L'apport d'un outil est certes utile pour les aider, mais il est également nécessaire de leur montrer des manières de l'exploiter car une seule présentation ne suffit pas à faire évoluer leur conception de l'enseignement avec des interactions.

Conclusion

Dans cette étude nous avons exposé à quel point il nous paraît nécessaire que la didactique exploite les recherches sur les interactions authentiques. Même si celles-ci paraissent complexes, de nombreux outils existent pour les décrire, surtout en conjuguant différentes approches (Kerbrat-Orecchioni, 2005 ; André, 2019a). Les vidéos d'interactions sont, pour l'enseignement, des ressources multimodales authentiques, qui aident les apprenants dans leur compréhension et dans le développement de leurs compétences, notamment leurs compétences interactionnelles. On peut trouver les vidéos d'interactions en grand nombre dans les corpus de linguistes ou dans les corpus didactisés qui les rendent plus accessibles. Ces dernières sont nettement plus adaptées à l'enseignement que les documents construits proposés dans les manuels (Surcouf & Ausoni, 2018). En effet, l'utilisation d'un *input* authentique est nécessaire pour présenter aux apprenants la langue telle qu'elle est parlée par les locuteurs avec qui les apprenants en immersion sont susceptibles d'interagir. Non seulement les apprenants doivent être en contact avec la langue cible mais ils doivent également être sensibilisés à ses variations. Ce contact leur permet de développer leurs compétences à interagir, c'est-à-dire à identifier les situations dans lesquelles ils se trouvent et adapter leur comportement pour avoir une interaction satisfaisante avec les interlocuteurs. Malgré cela, les ouvrages de référence ne décrivent pas la langue parlée en interaction et les enseignants ne sont pas formés à la décrire.

Nous avons ainsi présenté un outil qui conjugue l'analyse sociolinguistique des interactions et la didactique, qui rend la recherche accessible aux enseignants à partir du dispositif FLEURON (André, 2016). Cet outil décrit les interactions du dispositif à différents niveaux, de la pratique interactionnelles à la macro-activité interactionnelle, du verbal au non-verbal, et permet à l'enseignant d'avoir un support pour co-analyser les interactions avec les apprenants. Certains formateurs font déjà de l'analyse des interactions mais, n'étant pas sensibilisés à la recherche sur les interactions, ils n'ont pas les clés pour les décrire dans leur entièreté, avec des termes objectifs qui ne transmettent pas de représentations négatives de l'oral. Les fiches descriptives des interactions permettent d'utiliser des vidéos d'interactions authentiques de FLEURON, de mettre en relief et expliquer certains phénomènes qui sont bien connus des analystes, mais qui n'auraient pas forcément retenu l'attention des enseignants qui utilisent des interactions comme document support à l'apprentissage de la langue.

Cet outil a été présenté et discuté lors d'entretiens auprès de neuf enseignants. Il a été bien reçu par les deux tiers d'entre eux, qui le considèrent utile. Les fiches sont alors vues comme un support qui permet à l'enseignant de gagner du temps pour préparer son cours ou d'avoir de nouvelles pratiques pédagogiques. Deux enseignants ont également expérimenté l'outil pendant des séances de cours. Si le premier n'a pas utilisé la fiche pour faire ce à quoi elle est destinée, la seconde s'en est bel et bien servi pour décrire l'interaction à ses apprenants, et avait originellement l'intention de leur faire analyser des séquences en binôme avant une mise en commun. Cette première utilisation et les retours négatifs montrent eux aussi à quel point il est nécessaire de sensibiliser mieux et plus tôt les enseignants à la réalité de la langue en interaction, de leur expliquer le fonctionnement du français parlé et les différentes manières de l'aborder en classe pour aider les apprenants à apprendre à interagir.

Il faut continuer à développer et à promouvoir cet outil pour l'améliorer et avoir un nombre plus conséquent de fiches. Cela permettra aux utilisateurs de FLEURON d'avoir un plus large choix de ressources décrites et de pouvoir comparer les interactions entre elles, en bref d'avoir un nouvel outil à leur disposition pour développer les compétences interactionnelles des apprenants.

Bibliographie

- Abe, D., Carton, F. M., Cembalo, M., & Regent, O. (1979). Didactique et authentique : du document à la pédagogie. *Mélanges CRAPEL*, 1-14. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-10-1-1.pdf>
- Alberdi, C., Etienne, C. & Jouin-Chardon, É. (2018). Les apports des corpus d'interactions naturelles en situation de classe : enjeux et pratiques. *Action Didactique*, 1, 55-70. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad1/Alberdi-Etienne-JouinChardon.pdf>
- André, V. (2020). Enseigner et apprendre à interagir avec un corpus multimodal. *Numérique et didactique des langues et cultures*. PLIDAM/Inalco, 12-13 novembre. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03164277/file/inalco_VAndre_12nov2020_colloque_plidam.mp4
- André, V. (2019a). *Sociolinguistique des interactions verbales et exploitations didactiques* (HDR), https://perso.atilf.fr/VirginieAndre/wp-content/uploads/sites/47/2020/01/HDR_VirginieAndre2019.pdf
- André, V. (2019b). Pourquoi faire de la sociolinguistique des interactions verbales avec des enseignants et des apprenants de Français Langue Étrangère ? *Linx*, 79, 173-199. <https://doi.org/10.4000/linx.3694>
- André, V. (2019c). Apprendre une langue étrangère grâce à un dispositif numérique d'apprentissage. L'exemple de FLEURON. Dans *Comunicación Social : Lingüística, Medios Masivos, Arte, Etnología, Folclor y otras ciencias afines* (p. 453-457). Centro de Lingüística Aplicada.
- André, V. (2016). FLEURON : Français Langue Étrangère Universitaire, Ressources et Outils Numériques. Origine, démarches et perspectives. *Mélanges CRAPEL*, 37, 69-92. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-38-4-1.pdf>
- André, V. (2005). Oui non : une pratique discursive sous influence. *Marges Linguistiques*, 9, En ligne : http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/Marges_sommaire.html, p.195-213.
- André, V., & Tyne, H. (2014). Sociolinguistics and the study of French. Dans H. Tyne, V. Andre, C. Benzitoun, A. Boulton, & Y. Greub (dir.), *French Through Corpora: Ecological and Data-Driven Perspectives in French Language Studies* (Unabridged edition, p. 132-138). Cambridge Scholars Publishing.
- André, V., & Tyne, H. (2010) Compétence sociolinguistique et dysfluence en L2. fhal-00521112v2ff

- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Didier.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Editions Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. (1990). Un modèle d'analyse syntaxique « en grille » pour les productions orales. *Anuario de psicología*, 47, 11-28. Publié dans Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique) 58, 201-219, 2013
- Bouchard, R. (2000). Les échanges entre la didactique du FLE et les autres sciences du langage : Transposition et contre-transposition didactique. *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 12, 9-18.
- Bordet, G. (2014). Alex Boulton, Henry Tyne, Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues. *ASp*, 66, 159-163. <https://doi.org/10.4000/asp.4547>
- Boulton, A., & Tyne, H. (2014a). *Des documents authentiques aux corpus*. Didier.
- Boulton, A., & Tyne, H. (2014b). Ecology and data-driven approaches in teaching and learning. Dans H. Tyne, V. Andre, C. Benzitoun, A. Boulton, & Y. Greub (dir.), *French Through Corpora: Ecological and Data-Driven Perspectives in French Language Studies* (Unabridged edition, p. 250-256). Cambridge Scholars Publishing.
- Cobb, T., & Boulton, A. (2015). Classroom applications of corpus analysis. *The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics*, 478-497. Pre-publication version <https://doi.org/10.1017/cbo9781139764377.027>
- Cousinard, C. (2020). *L'apprentissage sur corpus : un concordancier au service de l'enseignement et de l'apprentissage de la compétence grammaticale en classe de FLE*.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Delahaie, J. (2009). Oui, voilà ou d'accord ? Enseigner les marqueurs d'accord en classe de FLE. *Synergies pays scandinaves*, 4, 17-34 <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves4/delahaie.pdf>
- Detey, S. (2017). La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE : des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité. In A.-C. Jeng, B. Montoneri & M.-J. Maitre (éds), *Echanges culturels aujourd'hui : langue et littérature*. New Taipei City : Tamkang University Press, 93-114.
- Duda, R., & Tyne, H. (2010). Authenticity and Autonomy in Language Learning. *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, Neuchâtel : Institut de linguistique de l'Université, 92, 86-106. hal-00525058v2

- Durán, R., & McCool, G. (2003). If This Is French, Then What Did I Learn in School? *The French Review*, 77(2), 288–299. <http://www.jstor.org/stable/3132776>
- Garcia-Debanc, C. (2015). La reformulation : usages et contextes. *Corela*, HS-18. <https://doi.org/10.4000/corela.4032>
- 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. *CMLF 2016*. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162707017>
- Gülich, E., & Mondada, L. (2001). Analyse conversationnelle. *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Vol I, 2, pp.196-250.
- Holec, H. (1970). Compréhension orale en langue étrangère. *Mélanges CRAPEL*, 1, 1-16.
- Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire. *Mélanges CRAPEL*, 65-74.
- Johns, T.F. (1991). *Should you be persuaded. Two samples of data-driven learning materials*.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2016). L'analyse des conversations. Dans : Jean-François Dortier éd., *La Communication : Des relations interpersonnelles aux réseaux sociaux* (pp. 122-129). Auxerre : Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2016.02.0122>
- Kerbrat-Orecchioni C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). « *Oui, Non, Si* : un trio célèbre et méconnu ». *Marges linguistiques*, 2. En ligne : http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml112001.pdf, pp. 95-117.
- Kerbrat-Orecchioni, C., & Petitjean, A. (2017), « Cadre participatif et adresse » *Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*. Mis en ligne le 28 février 2017. Dernière modification le 21 juin 2021. <http://publictionnaire.humanum.fr/notice/cadre-participatif-et-adresse>
- Kerbrat-Orecchioni, C., & Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, n° 153(1), 41-51. <https://doi.org/10.3917/lang.153.0041>
- Manoïlov, P., & Oursel, L. (2019). Analyse des interactions et didactique des langues : tour d'horizon des relations. *Linx*, 79, 6-39. <https://doi.org/10.4000/linx.3399>
- Mondada, L. (2001). Pour une linguistique interactionnelle. *Marges linguistiques*, 1, 142-162. http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/artml0000_ml.pdf
- Morehed, S., & Thomas, A. (2019). Matériel authentique et développement de la compréhension orale en interaction. *Linx*, 79. <https://doi.org/10.4000/linx.3514>

- Pekarek Doehler, S., (2006), « Compétence et langage en action », *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 84, p. 9-45. <http://doc.rero.ch/record/17149>
- Pekarek Doehler, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. Dans Bronckart, J., Bulea, E., & Pouliot, M. (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14815>
- Ravazzolo, E., & Etienne, C. (2019). Nouvelles ressources pour le FLE à partir des études en interaction. *Linx*, 79. <https://doi.org/10.4000/linx.3454>
- Ravazzolo E., Traverso V., Jouin E., & Vigner G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Sacks H., Schegloff E. A., & Jefferson G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Surcouf, C., & Ausoni, A. (2022). « Le Français parlé ? Eh ben j'savais pas ce que c'était ! » : production et compréhension de la variation diaphasique en Français parlé en FLE. *Mélanges CRAPEL*, 43/1, 131-156. https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_43_1_7_Surcouf_Ausoni.pdf
- Surcouf, C., & Ausoni, A. (2018). Création d'un corpus de français parlé à des fins pédagogiques en FLE : la genèse du projet FLORALE. *EDL (Études en didactique des langues)*, 31, 71-91.
- Surcouf, C., & Giroud, A. (2016). À quelle langue accède l'apprenant ? Examen critique du traitement de l'oral dans les premières leçons de manuels de français langue étrangère pour débutants. *Linguistik Online* 78 : 4, p. 11-27.
- Thomas, A., Granfeldt, J., Jouin-Chardon, E., & Etienne, C. (2016). Conversations authentiques et CECR : compréhension globale d'interactions naturelles par des apprenants de FLE. *Cahier de l'AFLS*, 20(1), 1-44. [https://afls.net/cahiers/20.1/2-CahiersAFLS20\(1\)-Thomas_al.pdf](https://afls.net/cahiers/20.1/2-CahiersAFLS20(1)-Thomas_al.pdf)
- Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. OPHRYS.
- Traverso, V. (2012). Organisation du cadre participatif, accord et répétition dans l'interaction. *SHS Web of Conferences*, 1, 663-679. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100203>
- 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 2019, Marie-Paule Jacques (présidente du comité d'organisation), Nov 2019, Grenoble, France. 104-107. fahal-02383751f

- Ursi, B., Etienne, C., Oloff, F., Mondada, L., & Traverso, V. (2018). Diversité des répétitions et des reformulations dans les interactions orales : défis analytiques et conception d'un outil de détection automatique. *Langages*, N° 212(4), 87-104. <https://doi.org/10.3917/lang.212.0087>
- Vialleton, E., & Lewis, T. (2014). Reconsidering the authenticity of speech in French language teaching: theory, data, methodology and practice. Dans H. Tyne, V. Andre, C. Benzitoun, A. Boulton, & Y. Greub (dir.), *French Through Corpora: Ecological and Data-Driven Perspectives in French Language Studies* (Unabridged edition, 293-316). Cambridge Scholars Publishing.
- Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les carnets du Cediscor*, 4, 19-32. <https://doi.org/10.4000/cediscor.349>

Alter ego 2. (2006). Hachette.

Grammaire en dialogues Niveau débutant A1-A2. (2018). CLE international.

Table des figures et des tableaux

Figure 1 : exemple de lecture en grille n°14 – Blanche-Benveniste (1990)	8
Figure 2 : André (2019) - intrications et influences dans les interactions verbales	18
Figure 3 : concordancier de FLEURON, avec alignement	30
Figure 4 : les différentes catégories de ressources multimédias de FLEURON	31
Figure 5 : catégorie "démarches administratives" de FLEURON.....	32
Figure 6 : vidéo de FLEURON avec sous-titres et transcription affichés.....	32
Figure 7 : transcription de l'interaction de FLEURON	40
Figure 8 : Berthet, A. (2006). Alter ego 2. Hachette.....	40
Figure 9 : Leroy-Miquel, C. (2018). Grammaire en dialogues Niveau débutant A1-A2.....	44
Figure 10 : fiche descriptive du dispositif	47
Figure 11 : description qui s'appuie sur l'analyse d'une tierce personne – fiche 4.....	48
Figure 12 : euh – fiche 2.....	49
Figure 13 : retrait – fiche 3.....	50
Figure 14 : crochet et retrait – fiche 3	50
Figure 15 : fiche 2	51
Figure 16 : découpage en séquences – fiche 2	52
Figure 17 : paires – fiche 2.....	52
Figure 18 : plusieurs activités dans un tour – fiche 2.....	53
Figure 19 : découpage des activités interactionnelles - fiche 2.....	53
Figure 20 : description des marqueurs - fiche 2	54
Figure 21 : description de pratiques - fiche 4.....	54
Figure 22 : description d'un déictique - fiche 3.....	55
Figure 23 : projet-fleuron.atilf.fr	Figure 24 : fiche 2 sur FLEURON.....
Figure 25 : diapositive avec la vidéo de FLEURON.....	61
Figure 26 : diapositive avec les statistiques issues de Cousinard, 2020	61
Figure 27 : quatre premières étapes de la fiche décomposée présentées dans les entretiens ...	62
Figure 28 : entretien avec P7.....	63
Figure 29 : activité d'utilisation de l'outil de P9.....	63
Tableau 1 : conventions d'annotations des fiches.....	49
Tableau 2 : Différences entre les fiches descriptives et gabfle.blogspot.com.....	57
Tableau 3 : récapitulatif des enseignants et des entretiens	64

Annexes

Présentation numérique utilisée lors des entretiens

The image shows a presentation slide and a screenshot of the Fleuron website. The slide is dark red with white text. The website screenshot is light beige with a dark red header and navigation bar.

Slide Content:

Méline Gantois – M2 FLE
Stage – FLEURON

PRÉSENTATION EXPÉRIMENTATIONS

Website Screenshot Content:

Fleuron Français Langue Etrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques

Accueil Comment utiliser Fleuron ? Ressources multimédias Liens utiles S'inscrire A propos

*** L'équipe FLEURON est fermement opposée à l'augmentation des frais d'inscription à l'université pour les étudiants étrangers hors UE. ***

Bienvenue

Le site Fleuron propose des **ressources multimédias authentiques**, classées par catégories, qui illustrent un ensemble de situations de communication de la vie des étudiants en France. Ces ressources vous permettent de découvrir les situations auxquelles vous serez confrontés dès votre arrivée dans une université française.

Ces ressources permettent d'observer différentes **actions et interactions dans des situations universitaires** variées, telles que :

- s'inscrire ou se réinscrire auprès d'un service administratif
- s'informer sur sa réussite à un diplôme ou sur ses notes
- mettre à jour sa carte d'étudiant
- retirer une convention de stage
- obtenir des documents universitaires officiels
- demander des renseignements sur sa situation administrative et pédagogique
- discuter avec des étudiants sur des sujets divers
- discuter avec un enseignant sur son programme ou sur son travail
- obtenir des informations sur les services universitaires (bibliothèque, salles informatiques, restaurant, médecine, etc.)

Certaines ressources concernent également la **vie quotidienne** mais illustrent des situations de communication auxquelles participent les étudiants, telles que :

- prendre les transports en commun
- acheter du pain dans une boulangerie
- aller au musée, au cinéma, à la piscine, etc.

Website Interface Elements:

- Language dropdown: Français
- Choirir cette langue button
- Utilisateur, Mot de passe fields
- Connexion button
- Concordancier section with Mot recherché field
- Options de recherche: mot exact checkbox
- Rechercher button
- Demier media publié section with a video thumbnail

Fleuron

 Français Langue Etrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques

Accueil Comment utiliser Fleuron ? Ressources multimédias Liens utiles S'inscrire A propos

Ressources multimédias

Choisir une catégorie :

Démarches administratives	Démarches à la préfecture	Etudiants Erasmus
Aides sociales	Questions pédagogiques	Santé
Explications du système universitaire	Utiliser les transports	La vie sur le campus
Témoignages	Culture et lieux de culture	Etudiants en Doctorat
Vie en dehors du campus		

Français ▾
 Choisir cette langue

Utilisateur
 Mot de passe
 Connexion
 Cliquez ici si vous avez oublié vos identifiants de connexion

Concordancier
 Mot recherché
 Options de recherche :
 mot exact
 Rechercher

Fleuron

 Français Langue Etrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques

Accueil Comment utiliser Fleuron ? Ressources multimédias Liens utiles S'inscrire A propos

Obtenir une carte de réduction

Retour Media Description Conseils



Masquer les sous-titres

E: bonjour madame euh je viens prendre des renseignements pour avoir la carte résident
 A: oui donc quelle commune
 E: Nancy j'ai un appartement
 A: alors
 A: oui donc il faut nous ramener une facture d'eau téléphone mobile quittance de loyer ou avis d'imposition
 E: ok et est-ce que j'ai besoin de ramener une photo ou
 A: non c'est nous qui nous pre- qui vous prenons en photo
 E: d'accord
 A: par le biais de la petite webcam qui se trouve ici
 E: ok 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
 E: ok merci beaucoup bah je prends les papiers puis je reviens un autre jour
 A: je vous en prie ok très bien madame

Cacher la transcription Imprimer

Suggestions

- Convention de stage (1)
Démarches administratives
- Demande d'information pour obtenir un visa
Démarches administratives
- Inscription complète Erasmus 1
Etudiants Erasmus
- Defle
Démarches administratives
- Inscription d'une étudiante chinoise 2/2
Démarches administratives

Concordancier

 Options de recherche :

Concordancier mot exact

Concordancier (7)		Ressources (3)		CNRTL	
#	A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot		
1	A: de de d'acheter un billet entre une	réduction	qui varie de 25% jusqu'à 60%		
2	A: qui vous permet également une	réduction	de 25 %		
3	A: en plus de certains avantages au Kinopolis à l'UGC euh vous pouvez avoir des	réductions	ou autres		
4	A: comme je vous ai dit des	réductions	justement à l'UGC qui sont qui n'ont rien à voir avec le musée mais qui sont aussi possibles grâce à ça		
5	A: un aller-retour Epinal Thaon vous avez une carte de	réduction			
6	E: d'accord et vous faites des	réductions	pour les étudiants par exemple		
7	E: ok et euh des membres de ma famille ne peuvent pas avoir de	réduction	avec la carte résident c'est que moi A: non		

DIFFÉRENCE ENTRE LANGUE APPRISE ET LANGUE RÉELLE

j'ai appris le français en Chine pendant quatre ans quand j'étais à l'université euh en Chine mais **quand je suis arrivée en France j'ai trouvé que c'était vraiment difficile de euh de comprendre ce que les gens disaient** euh surtout quand les Français quand ils euh quand ils se parlent quand ils se discutent euh entre eux c'est parce que euh l'enseignement du français en Chine basé souvent sur les manuels alors que euh euh **les textes et et les dialogues proposés dans le manuel euh c'est loin de la réalité et ça correspond pas euh aux interactions réelles**



COMPARAISON MANUELS/CORPUS

	Manuels	FLEURON
« pendant » + durée chiffrée	75%	29%
« pendant » + durée nominalisée	25%	71%
« pendant » + durée passée	88%	41%
« pendant » + verbe au présent	12%	47%
« pendant » + verbe au futur	0%	12%

- Importance de travailler la langue parlée en interaction
- Avec des documents authentiques
- Surtout pour des apprenants en immersion ou qui vont l'être
- Peu importe le niveau



OBTENIR UNE CARTE DE RÉDUCTION (FLEURON)

MÉMOIRE

L'ANALYSE DES
INTERACTIONS EN
DIDACTIQUE

PROPOSITION D' OUTIL

E: bonjour madame euh je viens prendre des renseignements pour avoir la carte résident

A: oui donc quelle commune

E: Nancy j'ai un appartement

A: alors oui donc il faut nous ramener une facture d'eau téléphone mobile quittance de loyer ou avis d'imposition

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

A: non c'est nous qui nous pre- qui vous prenons en photo

E: d'accord

A: par le biais de la petite webcam qui se trouve ici

E: ok et euh des membres de ma famille ne peuvent pas avoir de réduction avec la carte résident c'est que moi

A: non oui c'est que pour vous la carte résident vu qu'il y a la photo qui apparaîtra dessus

E: ok merci beaucoup bah je prends les papiers puis je reviens un autre jour

A: je vous en prie ok très bien madame

E: merci au revoir

A: je vous en prie au revoir madame

OUVRIR

<p>E: bonjour madame euh je viens prendre des renseignements pour avoir la carte résident</p> <p>A: oui donc quelle commune</p> <p>E: Nancy j'ai un appartement</p> <p>A: alors oui donc il faut nous ramener une facture d'eau téléphone mobile quittance de loyer ou avis d'imposition</p>	<p>EXPOSER – EXPLIQUER</p>
<p>E: ok et est-ce que j'ai besoin de ramener une photo ou</p> <p>A: non c'est nous qui nous pre- qui vous prenons en photo</p> <p>E: d'accord</p> <p>A: par le biais de la petite webcam qui se trouve ici</p> <p>E: ok et euh des membres de ma famille ne peuvent pas avoir de réduction avec la carte résident c'est que moi</p> <p>A: non oui c'est que pour vous la carte résident vu qu'il y a la photo qui apparaîtra dessus</p>	<p>DEMANDER DES PRÉCISIONS – RÉPONDRE</p>
<p>E: ok merci beaucoup bah je prends les papiers puis je reviens un autre jour</p> <p>A: je vous en prie ok très bien madame</p> <p>E: merci au revoir</p> <p>A: je vous en prie au revoir madame</p>	<p>CLORE</p>

→ SALUER

OUVRIR

<p>E: bonjour madame euh je viens prendre des renseignements pour avoir la carte résident</p> <p>A: oui donc quelle commune</p> <p>E: Nancy j'ai un appartement</p> <p>A: alors oui donc il faut nous ramener une facture d'eau téléphone mobile quittance de loyer ou avis d'imposition</p>	<p>EXPOSER – EXPLIQUER</p>
<p>E: ok et est-ce que j'ai besoin de ramener une photo ou</p> <p>A: non c'est nous qui nous pre- qui vous prenons en photo</p> <p>E: d'accord</p> <p>A: par le biais de la petite webcam qui se trouve ici</p> <p>E: ok et euh des membres de ma famille ne peuvent pas avoir de réduction avec la carte résident c'est que moi</p> <p>A: non oui c'est que pour vous la carte résident vu qu'il y a la photo qui apparaîtra dessus</p>	<p>DEMANDER DES PRÉCISIONS – RÉPONDRE</p>
<p>E: ok merci beaucoup bah je prends les papiers puis je reviens un autre jour</p> <p>A: je vous en prie ok très bien madame</p> <p>E: merci au revoir</p> <p>A: je vous en prie au revoir madame</p>	<p>CLORE</p>

OUVRIR

SALUER

E: bonjour madame euh je viens prendre des renseignements pour avoir la carte résident

A: oui donc quelle commune

E: Nancy j'ai un appartement

A: alors oui donc il faut nous ramener une facture d'eau téléphone mobile quittance de loyer ou avis d'imposition

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

A: non c'est nous qui nous pre- qui vous prenons en photo

E: d'accord

A: par le biais de la petite webcam qui se trouve ici

E: ok et euh des membres de ma famille ne peuvent pas avoir de réduction avec la carte résident c'est que moi

A: non oui c'est que pour vous la carte résident vu qu'il y a la photo qui apparaîtra dessus

E: ok merci beaucoup bah je prends les papiers puis je reviens un autre jour

A: je vous en prie ok très bien madame

E: merci au revoir

A: je vous en prie au revoir madame

EXPOSER – EXPLIQUER
DEMANDER DES PRÉCISIONS – RÉPONDRE
CLORE

OUVRIR

SALUER

E: bonjour madame euh je viens prendre des renseignements pour avoir la carte résident

A: oui donc quelle commune

E: Nancy j'ai un appartement

A: alors oui donc il faut nous ramener une facture d'eau téléphone mobile quittance de loyer ou avis d'imposition

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

A: non c'est nous qui nous pre- qui vous prenons en photo

E: d'accord

A: par le biais de la petite webcam qui se trouve ici

E: ok et euh des membres de ma famille ne peuvent pas avoir de réduction avec la carte résident c'est que moi

A: non oui c'est que pour vous la carte résident vu qu'il y a la photo qui apparaîtra dessus

E: ok merci beaucoup bah je prends les papiers puis je reviens un autre jour

A: je vous en prie ok très bien madame

E: merci au revoir

A: je vous en prie au revoir madame

EXPOSER – EXPLIQUER
DEMANDER DES PRÉCISIONS – RÉPONDRE
CLORE

OUVRIR

SALUER

E: bonjour madame euh je viens prendre des renseignements pour avoir la carte résident

A: oui donc quelle commune

E: Nancy j'ai un appartement

A: alors oui donc il faut nous ramener une facture d'eau téléphone mobile quittance de loyer ou avis d'imposition

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

A: non c'est nous qui nous pre- qui vous prenons en photo

E: d'accord

A: par le biais de la petite webcam qui se trouve ici

E: ok et euh des membres de ma famille ne peuvent pas avoir de réduction avec la carte résident c'est que moi

A: non oui c'est que pour vous la carte résident vu qu'il y a la photo qui apparaîtra dessus

E: ok merci beaucoup bah je prends les papiers puis je reviens un autre jour

A: je vous en prie ok très bien madame

E: merci au revoir

A: je vous en prie au revoir madame

EXPOSER – EXPLIQUER
DEMANDER DES PRÉCISIONS – RÉPONDRE
CLORE

OUVRIR

E: bonjour madame euh je viens prendre des renseignements pour avoir la carte résident EXPOSER SA DEMANDE

A: oui donc quelle commune EXPLIQUER LA DÉMARCHE

E: Nancy j'ai un appartement EXPLIQUER LA DÉMARCHE

A: alors oui donc il faut nous ramener une facture d'eau téléphone mobile quittance de loyer ou avis d'imposition

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

A: non c'est nous qui nous pre- qui vous prenons en photo

E: d'accord EXPLIQUER LA DÉMARCHE

A: par le biais de la petite webcam qui se trouve ici EXPLIQUER LA DÉMARCHE

E: ok et euh des membres de ma famille ne peuvent pas avoir de réduction avec la carte résident c'est que moi

A: non oui c'est que pour vous la carte résident vu qu'il y a la photo qui apparaîtra dessus EXPLIQUER LA DÉMARCHE

E: ok merci beaucoup bah je prends les papiers puis je reviens un autre jour EXPLIQUER LA DÉMARCHE

A: je vous en prie ok très bien madame CONCLURE

E: merci au revoir REMERCIER

A: je vous en prie au revoir madame SALUER

CLORE

OUVRIR

E: bonjour madame euh je viens prendre des renseignements pour avoir la carte résident EXPOSER SA DEMANDE

A: oui donc quelle commune EXPLIQUER LA DÉMARCHE

E: Nancy j'ai un appartement EXPLIQUER LA DÉMARCHE

A: alors oui donc il faut nous ramener une facture d'eau téléphone mobile quittance de loyer ou avis d'imposition

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

A: non c'est nous qui nous pre- qui vous prenons en photo

E: d'accord EXPLIQUER LA DÉMARCHE

A: par le biais de la petite webcam qui se trouve ici EXPLIQUER LA DÉMARCHE

E: ok et euh des membres de ma famille ne peuvent pas avoir de réduction avec la carte résident c'est que moi

A: non oui c'est que pour vous la carte résident vu qu'il y a la photo qui apparaîtra dessus EXPLIQUER LA DÉMARCHE

E: ok merci beaucoup bah je prends les papiers puis je reviens un autre jour EXPLIQUER LA DÉMARCHE

A: je vous en prie ok très bien madame CONCLURE

E: merci au revoir REMERCIER

A: je vous en prie au revoir madame SALUER

CLORE

OUVRIR

E: bonjour madame euh je viens prendre des renseignements pour avoir la carte résident EXPOSER SA DEMANDE

A: oui donc quelle commune EXPLIQUER LA DÉMARCHE

E: Nancy j'ai un appartement EXPLIQUER LA DÉMARCHE

A: alors oui donc il faut nous ramener une facture d'eau téléphone mobile quittance de loyer ou avis d'imposition

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

A: non c'est nous qui nous pre- qui vous prenons en photo reformulation

E: d'accord EXPLIQUER LA DÉMARCHE

A: par le biais de la petite webcam qui se trouve ici EXPLIQUER LA DÉMARCHE

E: ok et euh des membres de ma famille ne peuvent pas avoir de réduction avec la carte résident c'est que moi

A: non oui c'est que pour vous la carte résident vu qu'il y a la photo qui apparaîtra dessus EXPLIQUER LA DÉMARCHE

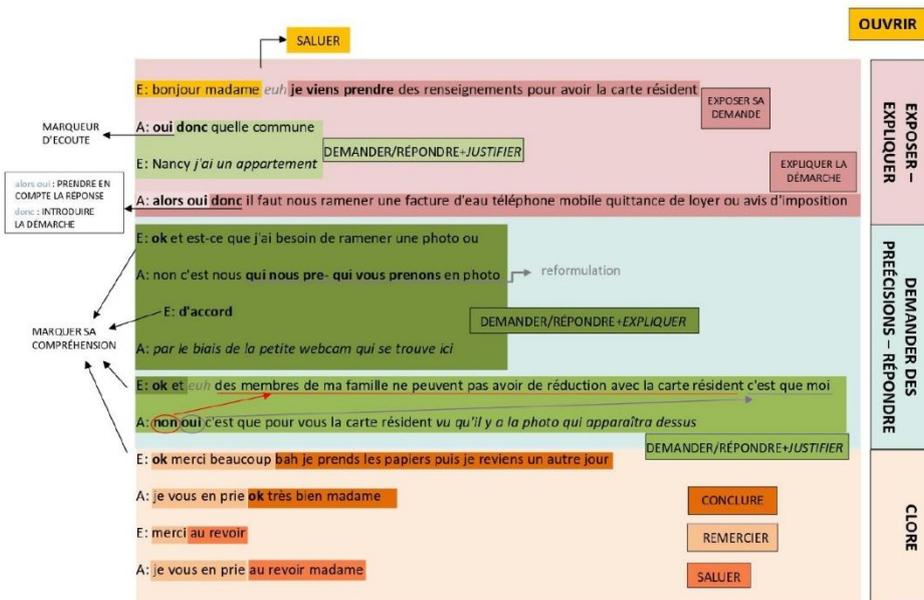
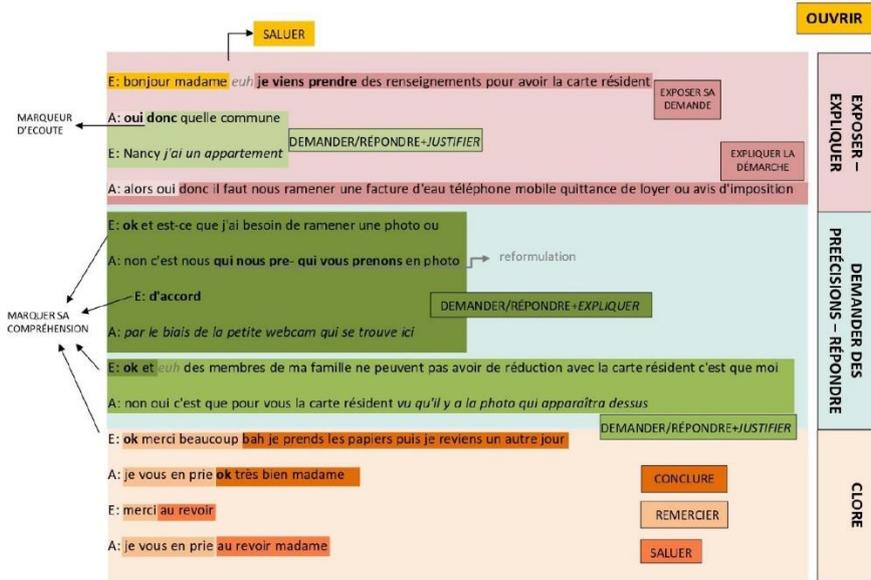
E: ok merci beaucoup bah je prends les papiers puis je reviens un autre jour EXPLIQUER LA DÉMARCHE

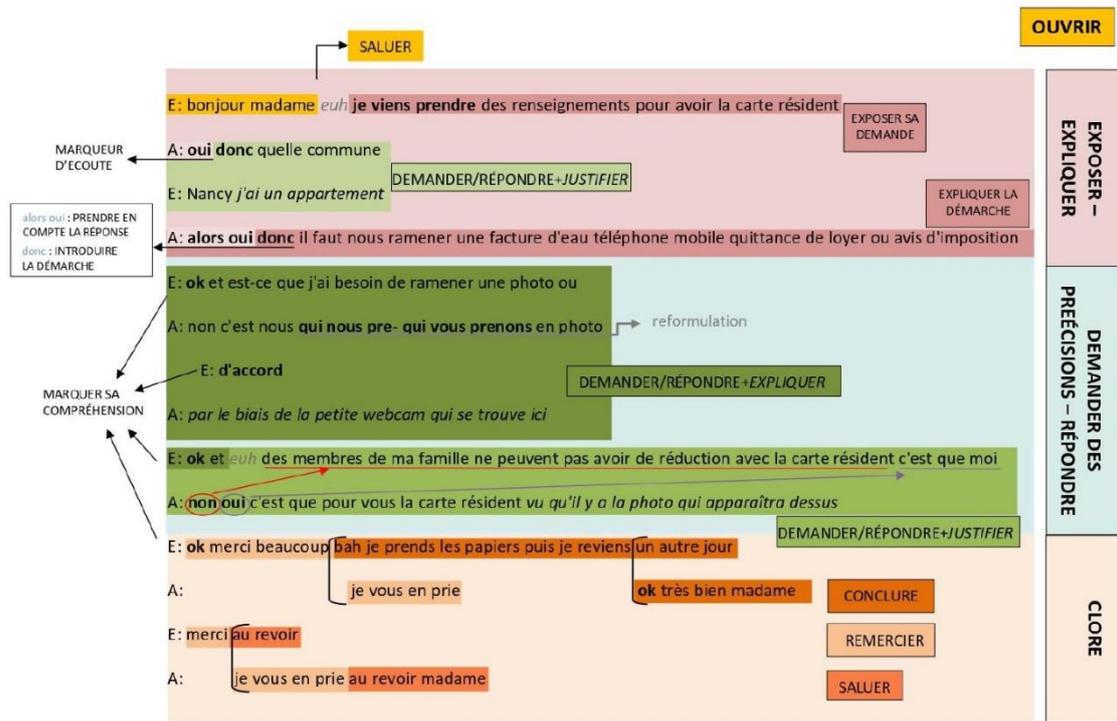
A: je vous en prie ok très bien madame CONCLURE

E: merci au revoir REMERCIER

A: je vous en prie au revoir madame SALUER

CLORE





COMPARAISON AVEC GABFLE

Critères	Fiches descriptives	GABFLE
Public visé	Enseignants	Apprenants
Didactique		
Ressources	Vidéos	Audios
Niveau	X	✓
Exercices	Fiches adaptables par l'enseignant	Chaque ressource est associée à un niveau
	X	✓
	Pas d'exercices, quelques ressources ont des « conseils » sur l'utilisation possible (c'est là que sont les fiches)	Exercices pour chaque document
Interaction		
Interactions	Naturelles et spontanées pour celles décrites	Sollicitées + participation de Gabrielle (biais)*
Transcription	Nue sur le site puis annotée	Ponctué et annotée
Explications des phénomènes	Explications en contexte liées à l'interaction elle-même ; analyse réalisée à partir de connaissances en AI	Synonymes ou explications générales souvent hors contexte ; point de vue préreflexif d'une native, parfois réducteur
Jugement	X	✓
Conventions	Codes validés en groupe et cohérents entre les fiches	(« c'est un peu familier » ; « on doit dire ») Catégories et couleurs qui ne sont pas cohérentes d'un document à l'autre

IDÉES D'UTILISATIONS

IDÉES D'AMÉLIORATIONS

Conventions de transcription des entretiens

- Italique : discours rapporté – exemple issu de l’entretien 6 :

P7 : ils viennent avec leurs questions ils ont reçu un sms qui se terminait par cimer *c'est quoi cimer*

- (...) : passage omis – exemple issu de l’entretien 6 :

P7 : on va les pousser à avoir des interactions avec plein d'autres francophones (...) ils ont la possibilité de revenir avec euh leurs questionnements

- ((xxx)) : geste, expression, etc., ce qui concerne la multimodalité – exemple issu de l’entretien 7 :

P8 : hm hm ((hochements))