

**Mémoire de Master 2**  
**SÉANCES D'APPRENTISSAGE SUR CORPUS**  
**AVEC FLEURON : LORSQUE LES**  
**APPRENANTS DE FLE COLLABORENT POUR**  
**ANALYSER LA LANGUE PARLÉE EN**  
**INTERACTION**

Présenté et soutenu par **Léa Briot**  
Sous la direction de **Madame Virginie André**

**Jury:**  
Madame Virginie André  
Madame Maud Ciekanski

*Année universitaire 2021-2022*



**Résumé :** Ce mémoire de master propose une étude de la collaboration mise en place au sein de quatre binômes d'apprenants de Français Langue Étrangère (FLE), lors d'une activité d'Apprentissage sur Corpus (ASC). Nous avons tenté d'observer les phénomènes interactionnels témoignant de conduites collaboratives entre deux apprenants, ainsi que leur manière de co-analyser une occurrence du corpus FLEURON (Français Langue Étrangère et Universitaire : Ressources et Outils Numériques, <https://fleuron.atilf.fr/>). Nous avons également observé leur utilisation du concordancier multimodal proposé par le site, ainsi que les moments dans leurs discussions où il pourrait y avoir acquisition des différentes utilisations de l'occurrence qu'ils sont en train d'analyser. À partir de nos analyses, nous avons établi une liste des facteurs ayant pu influencer la mise en place d'une collaboration dans la réalisation de l'activité d'ASC par les binômes d'apprenants.

**Mots-clés :** collaboration, co-analyse, Apprentissage Sur Corpus (ASC), FLEURON, concordancier multimodal, corpus d'interactions orales, phénomènes interactionnels.

**Abstract :** This master's thesis deals with a study of the collaboration among four pairs of learners of French as a Foreign Language, when they are engaged in an activity following the Data Driven Learning activity (DDL) principals. We have tried to observe the interactional phenomena reflecting of collaborative behaviors between two learners, as well as their way of co-analyzing an occurrence of the FLEURON corpus (Français Langue Étrangère et Universitaire: Ressources et Outils Numériques, <https://fleuron.atilf.fr/>). We also have observed their use of the multimodal concordancer proposed by the website, and the moments in their interactions when there could be acquisition of the interactional uses of the occurrence they are analyzing. Based on our observations, we identified some factors that may have influenced the setting of collaborative behaviors between learners in the undertaking of the DDL activity.

**Key-words :** collaboration, co-analysis, data driven learning, FLEURON, multimodal concordancer, spoken interactions corpora, interactional phenomena.



# REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord ma directrice de mémoire Madame Virginie André pour sa disponibilité, ses encouragements et ses retours précieux sur mes écrits, ainsi que pour le prêt du matériel avec lequel j'ai réalisé mon recueil de données.

Je remercie Anouchka Divoux, ma tutrice de stage, qui a su me donner confiance en moi tout le long. J'ai apprécié son implication dans la réussite de mon mémoire et nos discussions régulières.

Merci également à Clara Cousinard, avec qui j'ai collaboré pour mon recueil de données. Elle m'a transmis un peu de son expérience et m'a guidé par la suite lors de l'écriture de mon mémoire.

Mes remerciements vont aussi à Monsieur Mendes et Monsieur Charton, les enseignants qui m'ont permis d'entreprendre mon expérimentation durant leurs séances d'enseignement.

Un grand merci à tous les apprenants du DÉFLE qui ont participé à mon étude, sans qui ce mémoire ne serait pas.

Je remercie également Lucie, qui me témoigne depuis deux ans, par sa présence et son écoute, un grand soutien.

Je remercie mille fois mes parents et ma soeur, d'avoir cru en moi comme ils le font toujours pour ce que j'entreprends et Hugo, pour sa présence et sa patience tout au long du master.

Enfin, je pense tout particulièrement à ma Tata, emportée au mois d'Août par la maladie, avec qui j'aurais tant aimé fêter mon diplôme.



# TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>10</b>
<b>1. CADRAGE THEORIQUE</b> .....	<b>13</b>
<b>1.1. DE L'UTILISATION DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES...</b> .....	<b>13</b>
1.1.1. CONTEXTE D'APPARITION DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES ET DEFINITIONS.....	13
1.1.2. POURQUOI DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES ? .....	14
1.1.2.1. LES INTERACTIONS ARTIFICIELLES DES MANUELS .....	14
1.1.2.1. INTERAGIR EN SITUATION REELLE.....	15
1.1.3. QUELS INTERETS PEDAGOGIQUES ?.....	15
1.1.3.1. MOTIVATION CHEZ LES APPRENANTS.....	16
1.1.3.2. EXPLOITABLES A TOUS NIVEAUX DE LANGUE .....	16
1.1.3.3. UN PAS VERS L'APPRENTISSAGE AUTODIRIGE .....	17
<b>1.2. À L'EXPLOITATION DES CORPUS EN DIDACTIQUE DES LANGUES : FOCUS SUR L'APPRENTISSAGE SUR CORPUS (ASC)</b> .....	<b>17</b>
1.2.1. ORIGINES ET DEFINITIONS DES CORPUS.....	17
1.2.1.1. LES ORIGINES DE LA CONSTITUTION DE CORPUS .....	17
1.2.1.2. DEFINITIONS D'UN CORPUS .....	19
1.2.2. LES CORPUS DE FRANÇAIS PARLE EXISTANTS .....	20
1.2.3. CORPUS ET DIDACTIQUE DES LANGUES .....	21
1.2.3.1. POURQUOI EXPLOITER DES CORPUS EN DIDACTIQUE DES LANGUES ? .....	21
1.2.3.2. DIFFERENTES UTILISATIONS DES CORPUS AVEC DES APPRENANTS.....	21
1.2.3.3. CORPUS DE FRANÇAIS ADAPTES A DES FINS PEDAGOGIQUES.....	23
1.2.4. L'APPRENTISSAGE SUR CORPUS ( <i>DATA DRIVEN LEARNING</i> ) .....	24
1.2.4.1. ORIGINES DE LA DEMARCHE .....	24
1.2.4.2. LES PRINCIPES DE L'APPRENTISSAGE SUR CORPUS .....	24
1.2.4.2.1. <i>Opposition à la méthode traditionnelle d'enseignement</i> .....	25
1.2.4.2.2. <i>Le concordancier: outil central de l'ASC</i> .....	25
1.2.4.2.3. <i>Les étapes de l'ASC</i> .....	26
1.2.4.2.4. <i>Que peut-on observer avec l'ASC ?</i> .....	27
1.2.4.2.5. <i>Faire de l'ASC, avec quel public d'apprenants ?</i> .....	28
1.2.4.3. CONSEQUENCES PEDAGOGIQUES ET BENEFICES DE L'ASC DANS L'APPRENTISSAGE .....	29
1.2.4.3.1. <i>Changement des rôles</i> .....	29
1.2.4.3.2. <i>Une évolution de paradigme de la grammaire</i> .....	30
1.2.4.3.3. <i>Développement de l'autonomie chez l'apprenant</i> .....	31
1.2.5. FLEURON: UN CORPUS MULTIMODAL D'INTERACTIONS ORALES AUTHENTIQUES.....	32

1.2.5.1.	PRESENTATION ET CONTENU DU SITE.....	32
1.2.5.1.1.	<i>Les ressources</i> .....	33
1.2.5.1.2.	<i>Un concordancier multimodal</i> .....	34
1.2.5.2.	LES TRAVAUX EXISTANTS SUR FLEURON.....	35
<b>1.3.</b>	<b>LA COLLABORATION ENTRE PAIRS DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES.....</b>	<b>36</b>
1.3.1.	AUX ORIGINES DE L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF .....	36
1.3.1.1.	CONSTRUCTIVISME ET CONFLITS SOCIO-COGNITIFS DANS L'APPRENTISSAGE.....	36
1.3.1.2.	L'APPROCHE SOCIOCONSTRUCTIVISTE DU DEVELOPPEMENT .....	37
1.3.1.3.	LE CONCEPT D'ETAYAGE ENTRE PAIRS DANS L'APPRENTISSAGE .....	37
1.3.2.	L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF .....	38
1.3.2.1.	UNE DEFINITION DU TERME.....	38
1.3.2.2.	CONDITIONS A LA MISE EN PLACE D'UN APPRENTISSAGE COLLABORATIF.....	39
1.3.2.3.	INTERACTIONS ET CONDUITES COLLABORATIVES .....	40
1.3.2.4.	COLLABORATION VS. COOPERATION .....	43
<b>1.4.</b>	<b>DATA DRIVEN LEARNING ET COLLABORATION.....</b>	<b>45</b>
<b>2.</b>	<b>PRESENTATION DE L'EXPERIMENTATION, DONNEES RECUEILLIES ET ANALYSE DES DONNEES.....</b>	<b>47</b>
<b>2.1.</b>	<b>CADRE DE L'EXPERIMENTATION .....</b>	<b>47</b>
2.1.1.	PRESENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE ET DU PUBLIC .....	47
2.1.2.	RAPPEL DES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....	47
<b>2.2.</b>	<b>PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNEES .....</b>	<b>49</b>
2.2.1.	DEROULEMENT DES SEANCES .....	49
2.2.2.	CONSIGNES .....	50
2.2.3.	MATERIEL ET POSTE DE TRAVAIL.....	51
2.2.3.1.	LES SEANCES 1 ET 2 (26.04).....	51
2.2.3.2.	LA SEANCE 3 (03.05) ET LA SEANCE 4 (05.05) .....	53
2.2.4.	LES ITEMS LINGUISTIQUES OBSERVES .....	54
2.2.4.1.	<i>L'item après : un marqueur discursif</i> .....	54
2.2.4.2.	<i>L'item pourquoi</i> .....	57
2.2.5.	PRESENTATION DES BINOMES D'APPRENANTS .....	58
2.2.6.	PRESENTATION GENERALE DE NOTRE CORPUS DE DONNEES .....	60
<b>2.3.</b>	<b>RESULTATS ET ANALYSES DES DONNEES .....</b>	<b>61</b>
2.3.1.	ANALYSE DE LA CO-ELABORATION DES REGLES EN INTERACTION.....	61
2.3.2.	ANALYSE DE L'UTILISATION DU CONCORDANCIER MULTIMODAL.....	75

2.3.3.	TABLEAU RESUMANT L'ACTIVITE D'ASC DE CHAQUE BINOME .....	77
2.3.4.	DE POTENTIELS MOMENTS D'ACQUISITION DU FONCTIONNEMENT DES ITEMS	
LINGUISTIQUES.....		77
2.3.5.	D'EVENTUELS FREINS A LA COLLABORATION .....	80
<b>CONCLUSION.....</b>		<b>83</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>		<b>86</b>
<b>ANNEXES.....</b>		<b>92</b>
1.	NOTES PRISES PAR LES APPRENANTS DURANT L'ACTIVITE .....	92
	<i>Notes prises par Nariman (binôme 1).....</i>	<i>93</i>
	<i>Notes prises par Selma (binôme 1) .....</i>	<i>94</i>
	<i>Notes prises par Rahim (binôme 2).....</i>	<i>95</i>
	<i>Notes prises par Gabriella (binôme 2).....</i>	<i>96</i>
	<i>Notes prises par Hoa (binôme 4) .....</i>	<i>97</i>

# INTRODUCTION

L'Apprentissage sur Corpus (ASC) se développe ces dernières années dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) (André, 2021) et fait sa place petit-à-petit au sein de pratiques didactiques plus traditionnelles. Effectivement, cette démarche présente plusieurs intérêts pour l'apprentissage d'une langue étrangère, que ce soit du côté de l'enseignant ou de l'apprenant. Un des grands avantages est l'authenticité de la langue présentée dans les corpus, en effet grâce aux corpus l'apprenant peut apprendre une langue authentique parlée en situation réelle. Un deuxième avantage est que l'ASC engage les apprenants dans des réflexions sur la langue cible, cela développe donc leurs compétences métalinguistiques. Nous pouvons également parler du développement de l'autonomie d'apprentissage que permet la démarche de l'ASC, par le rôle actif qu'a l'apprenant. Finalement, cette méthodologie a fait ses preuves et ce auprès de différents publics d'apprenants. Dans ce mémoire, nous proposons de tester une modalité de travail par binôme lors de la réalisation d'une activité d'ASC, et cherchons à montrer la manière dont les apprenants de FLE collaborent lorsqu'ils réalisent une activité métalinguistique comme l'ASC. Nous cherchons également à expérimenter l'ASC avec le concordancier multimodal de FLEURON (Français Langue Étrangère et Universitaire : Ressources et Outils Numériques), un corpus multimodal d'interactions orales. Nous observons la manière dont les binômes exploitent la multimodalité du concordancier. Pour ce faire, nous nous posons les questions suivantes :

- Les caractéristiques de la démarche d'ASC proposent-elles des conditions favorables à la collaboration entre apprenants de FLE ?
- Est-ce que l'apprentissage collaboratif permet la réalisation de l'activité l'ASC ? C'est-à-dire, est-ce que les apprenants arrivent à dégager des règles de fonctionnement à deux ?
- Quelles sont les interactions que l'on peut observer au sein des binômes ? Quels sont les moments particulièrement collaboratifs dans les interactions ?
- Comment exploitent-ils le concordancier multimodal à deux ?
- Y-a-t-il des moments dans les interactions où il pourrait y avoir acquisition ? Comment se caractérisent ces moments ?

En réponse à ces questions, nous émettons plusieurs hypothèses, ainsi nous supposons que :

- La démarche d'ASC réunit des conditions favorisant la collaboration entre apprenants.
- Les apprenants de FLE ont des interactions collaboratives lorsqu'ils réalisent une activité d'ASC en binôme. Ils parviennent à dégager des règles de leurs observations, par des analyses co-construites/ co-élaborées (co-analyses).
- Certains binômes sont plus collaboratifs que d'autres. Certains binômes adoptent des rôles asymétriques.
- Les interactions au sein des binômes sont ponctuées de moments où il peut y avoir acquisition de la langue et se manifestent de diverses façons.

Dans l'objectif de vérifier ces hypothèses, ce mémoire se compose de deux grandes sections. La première propose un cadrage théorique afin de présenter les grands concepts et enjeux didactiques sur lesquels repose notre étude. Nous présenterons alors les origines et les intérêts de l'utilisation des documents authentiques en didactique des langues. Puis, nous expliquerons la démarche d'Apprentissage Sur Corpus (ASC), issue des principes d'analyse de la linguistique de corpus. Enfin, nous présenterons les caractéristiques de la mise en place d'une collaboration entre apprenants en langue étrangère et ses intérêts pédagogiques. La seconde grande section constituera notre partie expérimentation. Nous commencerons par poser le cadre de notre expérimentation et présenterons notre corpus des données recueillies. Puis nous proposerons une analyse de ces données, notamment par une analyse des interactions observées au sein des binômes dans l'objectif de répondre aux questions qui ont initialement guidé notre recherche et de vérifier (ou non) nos hypothèses. Nous conclurons ce mémoire en établissant une liste de certaines conditions propices à la réalisation d'une activité d'ASC par binômes.

# PARTIE 1

# 1. Cadrage théorique

## 1.1. De l'utilisation des documents authentiques...

### 1.1.1. Contexte d'apparition des documents authentiques et définitions

Le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues a connu diverses modifications des pratiques enseignantes et apprenantes. De nouvelles pratiques apparaissent au gré des recherches scientifiques qui font évoluer les théories linguistiques et les théories de l'apprentissage et de l'acquisition des langues. Dans les années 1970, la didactique des langues se voit profondément changée par une approche nouvelle dont le maître mot est l'authenticité : l'approche communicative succède à la méthodologie structuro-globale audiovisuelle qui était basée sur des dialogues fabriqués, centrée sur la répétition de structures linguistiques et sur la grammaire. Le monde de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères assiste alors à une véritable révolution pédagogique (Duda *et al.*, 1972). Les grands principes de l'approche communicative sont l'utilisation de documents authentiques, une centration sur les besoins des apprenants ainsi qu'une décentration de la grammaire étudiée seule pour l'étudier de façon plus inductive dans le contexte de situations réelles de communication. En bref, les apprenants ne doivent plus simplement apprendre « à parler pour parler » (Holec, 1982, p.66), ils doivent acquérir des savoir-faire et des compétences communicatives.

À partir des années 60, l'équipe de chercheurs du CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues)<sup>1</sup> à Nancy expérimente l'utilisation de documents authentiques dans leurs propres pratiques avec des apprenants d'anglais langue seconde. Les chercheurs tentent d'en déterminer les intérêts et les enjeux, tout en réfléchissant aux méthodologies adaptées pour aborder ces documents. On parle de documents « non didactiques » définis comme « tout document en langue étrangère dont la finalité n'est pas l'enseignement de cette langue » (Duda, Esch & Laurens, 1972, p.2). Quelques années plus tard, les chercheurs du CRAPEL donnent une définition différente du document authentique, qui serait alors « Une sorte de photographie d'un discours

---

<sup>1</sup> Le CRAPEL est devenu aujourd'hui l'équipe Didactique des langues et sociolinguistique (Laboratoire de l'ATILF)

donné à un moment donné dans un endroit donné. [...] Il n'est pas le réel, mais une attestation de réel avec son cadre, ses limites et son caractère relatif et instantané » (Abe *et al.*, 1979, p.5). Il est important de souligner également que l'authenticité d'un document se trouve dans ses objectifs de communication, c'est-à-dire dans le message que l'on a voulu passer à celui le reçoit, or l'apprenant n'étant pas le destinataire de ce message l'authenticité s'en trouve systématiquement amoindrie. Plus récemment, Adami (2009), dans ses travaux sur l'exploitation des documents authentiques dans la formation linguistique aux adultes migrants, propose de définir l'authenticité d'un document sous forme d'un continuum contenant les documents bruts, réformés, pastiches, réalistes, fabriqués et artificiels, évitant ainsi l'opposition dichotomique du document authentique/fabrique. La conception de ces documents intermédiaires part d'un constat : l'accès au document brut d'emblée peut poser problème à l'apprenant mais il est illusoire de penser que le document artificiel lui permet d'accéder à « la réalité non didactique ». Selon l'auteur, cet accès doit se faire étape par étape en permettant d'abord à l'apprenant de repérer les caractéristiques linguistiques et discursives sur un document artificiel puis progressivement, en passant par les autres types de documents, le rendre capable d'exploiter le document brut, celui qui n'a pas été modifié.

### 1.1.2. Pourquoi des documents authentiques ?

#### 1.1.2.1. Les interactions artificielles des manuels

L'intégration des documents authentiques dans l'enseignement apprentissage des langues vient principalement pallier un problème auquel se trouve confronté le professeur de langue : un véritable décalage entre la langue présentée dans les manuels qu'il utilise pour enseigner et la langue à laquelle est soumis l'apprenant en immersion quand il lit la presse, écoute la radio ou quand il regarde la télévision (Duda et al., 1972). En effet, les interactions et les productions orales des manuels sont « élaborées dans une langue qui n'est ni vraiment de l'oral ni vraiment de l'écrit et qui comportent des simplifications, voire des invraisemblances discursives » (Carton, 1995, p.6). Ils ne permettent pas à l'apprenant d'avoir accès aux différents paramètres en jeu dans une interaction puisque les textes des manuels sont amputés de tout ce qui est essentiel à la communication : les

gestes, les expressions faciales, les facteurs situationnels et tout ce qui constitue l'organisation d'un discours (hésitations, les répétitions, etc..). Gilmore (2004) souligne également que les manuels présentent une langue qui est irréaliste et de ce fait inatteignable, ce qui contribue à démotiver les apprenants qui se sentent incapables d'atteindre ce discours lisse et sans accros. Grâce aux documents authentiques, l'apprenant se rend compte de la « fragilité du natif » qui hésite et se trompe lui aussi (Paternostro, 2014, p.115).

#### 1.1.2.1. Interagir en situation réelle

Apprendre une langue c'est être capable de mettre en œuvre une série de savoir-faire, c'est mettre des contenus en relation avec des façons de s'exprimer et des situations pour fonctionner langagièrement en situation réelle. Ainsi, l'apprenant doit pouvoir observer, faire des hypothèses et analyser « qui a le droit de dire quoi à qui, comment, où et quand » s'il veut acquérir la langue cible (Holec, 1990, p.67). Pour Carton (1995), c'est à la seule condition d'utiliser des documents authentiques oraux, que l'apprenant pourra émettre des hypothèses justes sur la langue. Il y a donc une prise de conscience générale de la nécessité de proposer à l'apprenant un langage réel puisque, comme nous venons de le voir, les textes fabriqués empêchent le contact avec l'utilisation réelle de la langue. En outre, comme nous l'avons vu précédemment, les documents authentiques constituent une source riche d'*input* en langue cible (Krashen, 1982) contrairement aux textes proposés dans les manuels proposant une maigre représentation du langage réel (Duda & Tyne, 2010).

#### 1.1.3. Quels intérêts pédagogiques ?

L'utilisation de documents authentiques a su faire sa place dans la didactique des langues de par ses multiples intérêts et avantages pédagogiques par rapport aux manuels et méthodes de langues.

### 1.1.3.1. Motivation chez les apprenants

Tout d'abord, ce type de documents est plus motivant pour les apprenants (Little et Singleton, 1991 ; Duda et Tyne, 2010) car ils accèdent directement à la langue cible et à la culture cible. Ces documents sont également plus intéressants puisqu'ils ont pour but de communiquer un vrai message et non de mettre en avant la langue cible de façon formelle (Gilmore, 2007). Ce type de documents peut s'adapter précisément aux besoins des apprenants sans leur faire perdre de temps car ils offrent une variété de supports, de genres, de thèmes et cela est de plus en plus vrai aujourd'hui en France où l'accès à internet permet de se procurer une multitude de supports authentiques en langue cible : vidéos YouTube, réseaux sociaux, articles de journaux, podcasts, etc... Un large choix qui peut renforcer la motivation de l'apprenant dans son apprentissage de la langue car il peut sélectionner les documents qui l'attirent le plus et qui correspondent spécifiquement à ses besoins.

### 1.1.3.2. Exploitable à tous niveaux de langue

Nous pouvons également souligner l'intérêt qu'un document authentique permet toujours, même à un débutant, d'effectuer des hypothèses, cela lui permet de réactiver sa compétence discursive, de solliciter son savoir extralinguistique, ou encore faire des liens de parenté lexicale, structurelle ou morphologique avec sa langue maternelle (Abe *et al.*, 1979). Les documents authentiques peuvent donc être utilisés par des apprenants de tous niveaux, des débutants aux plus avancés (Duda & Tyne, 2010).

Par ailleurs, il est possible d'exploiter ces documents de multiples façons avec différents publics. Duda *et al.* (1973) en présentent diverses utilisations dans leurs travaux : compréhension globale ou superficielle, compréhension de détail, exercices et questions sur les documents, transcriptions partielles ou encore travail sur le lexique. Holec (1990), 20 ans plus tard, propose une synthèse de l'utilisation des documents authentiques et suggère que l'apprenant utilise les documents authentiques comme « corpus de découverte » de la langue et de son fonctionnement pour acquérir des savoirs,

et des savoir-faire en compréhension (développer sa compétence de compréhension écrite et orale au travers d'exercices) (Holec, 1990, p.74).

### 1.1.3.3. Un pas vers l'apprentissage autodirigé

Enfin, pour les intérêts que nous venons de citer, les documents authentiques encouragent la perspective d'un apprentissage autodirigé et favorisent ainsi l'autonomie pédagogique de l'apprenant (Abe *et al.*, 1979 ; Duda & Tyne, 2010). En effet, un apprenant qui utilise un document authentique est impliqué de façon active dans son apprentissage : il observe et analyse la langue cible se constituant ainsi des savoir-faire méthodologiques auxquels il pourra avoir recours tout au long de son apprentissage. C'est également une démarche qui respecte le caractère individuel des processus en jeu dans l'apprentissage de chacun, on pense notamment aux stratégies de prise d'indices, de construction et de vérification d'hypothèses (Debaisieux, 2009). Le document authentique offre donc la possibilité de personnaliser son apprentissage et d'acquérir des compétences d'apprendre à apprendre, des principes moteurs de l'apprentissage en auto-direction.

## 1.2. À l'exploitation des corpus en didactique des langues : focus sur l'Apprentissage Sur Corpus (ASC)

Dans cette partie, nous verrons comment l'ASC est apparu, les principes qui sous-tendent la démarche et pourquoi il a toute sa place au sein des pratiques didactiques actuelles.

### 1.2.1. Origines et définitions des corpus

#### 1.2.1.1. Les origines de la constitution de corpus

L'idée d'étudier la langue avec des corpus se développe en linguistique appliquée au début des années 1960. Les premiers chercheurs en linguistique à constituer et à observer des corpus sont anglo-saxons. Ainsi, le Survey of English Usage (SEU), entrepris en 1959 par Quirk à l'Université de Londres, est un corpus d'anglais écrit et parlé dont l'objectif est de fournir des descriptions plus rigoureuses de l'anglais et de ses variations, d'établir une grammaire, susceptible d'être enseignée en anglais langue seconde, face à une demande accrue après la seconde guerre mondiale (Léon, 2008). Dans les mêmes années, les Américains constituent le Brown Corpus (1963) fondée sur le modèle du SEU et contenant 1 million de mots de 15 genres différents.

En France, la constitution de corpus commence un peu plus tard pour fournir des exemples à la fabrication du dictionnaire *Trésor de la Langue Française* (TLF)<sup>2</sup>, décidée en 1957 par Paul Imbs, destiné à remplacer le Littré et devenir le témoin objectif et impartial du vocabulaire français (Pierrel, 2004). Un centre de recherche, aujourd'hui le laboratoire de l'ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française), est alors créé à Nancy dans les années 1960 pour entreprendre la constitution du corpus FRANTEXT<sup>3</sup>. Ce corpus constitué de textes littéraires, scientifiques, politiques ou encore philosophiques du XIXème et XXème siècle, est la première base de données en langue française et continue d'être enrichi encore aujourd'hui.

Concernant plus particulièrement le français oral, l'équipe du GARS (Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe) à l'Université de Provence constitue dès 1975 un corpus de français parlé, qui contient une variété riche de situations de communication quotidiennes, provenant de différentes régions françaises. On peut y écouter des conversations, des récits de vie, des prises de paroles publiques, des conversations entre enfant et adulte, des explications techniques, etc... (Blanche-Benveniste, 1996).

Petit-à-petit, se met en place une « linguistique fondée sur corpus » d'abord dans les pays anglo-saxons puis ailleurs « en partie grâce aux avancées technologiques qui permettent de travailler sur des masses de données de plus en plus importantes, avec des outils de recherche appropriés » (Tognini-Bonelli, 2010 ; Tyne *et al.*, 2013, p.10).

---

<sup>2</sup> Voir la version informatisée du TFL, le Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFI)  
<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

<sup>3</sup> Lien vers le corpus : <https://www.frantext.fr/>

### 1.2.1.2. Définitions d'un corpus

Nous choisissons de présenter la notion de corpus par la définition de Habert, qu'il a reprise de Sinclair et modifiée (2000, p.11) :

« Un corpus est une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques et extralinguistiques explicites pour servir d'échantillon d'emplois déterminés d'une langue »

Nous utilisons également une autre définition, plus récente, celle de Mc Enery et Wilson (2001, p.73), selon les auteurs un corpus est :

*« a finite body of text, sampled to be maximally representative of a particular variety of language, and which can be stored and manipulated using a computer »*

Enfin, celle de Boulton (2017, p. 182) nous semble tout aussi pertinente à présenter, puisqu'il introduit la notion de concordancier, outil au centre de la linguistique de corpus :

*« In corpus linguistics, it is a large collection of authentic texts that has been deliberately sampled to be representative of the type of language one is interested in; it is accessed by software often called a concordancer »*

Un corpus est donc un ensemble fini de données langagières authentiques, représentatives d'une certaine variété d'une langue, stocké et exploitable à partir d'un ordinateur et à l'aide d'un outil spécifique, le concordancier, que nous définissons en 1.2.4.2.2. Il permet aux linguistes de réaliser des études sur divers aspects du fonctionnement de la langue écrite et parlée en évitant « les pièges de l'intuition », le fait d'établir des règles et des généralités sur la langue à partir de sa propre intuition en tant que locuteur natif de la langue (Blanche-Benveniste, 1996, p.28).

En termes de contenu, un corpus peut être général c'est-à-dire qu'il contient une variété de la langue dans tous ces contextes d'usage. Il peut aussi être spécialisé et représente dans ce cas l'utilisation de la langue par certains usagers dans des contextes spécifiques. Un corpus peut également contenir la langue écrite, parlée ou les deux

(Gabrielatos, 2005). Dans la section suivante, nous présentons plus particulièrement les corpus de français parlé, puisque c'est avec un corpus de français parlé en interaction que nous avons mené notre étude.

### 1.2.2. Les corpus de français parlé existants

De nos jours, il existe plusieurs corpus de français parlé constitués par des équipes de chercheurs francophones, qui permettent de mettre en lumière les variations de la langue française et toute la complexité de la construction du discours (en interaction ou non). Nous pouvons citer le CEFC (Corpus d'Étude de Français Contemporain)<sup>4</sup> qui rassemble 14 corpus sources, contenant des enregistrements de locuteurs de France, Belgique et de Suisse. Ce projet a été mené par la collaboration de 7 laboratoires de recherche en France. Nous pouvons également parler de TCOF (Traitement de Corpus Oraux en Français)<sup>5</sup>, un corpus constitué par l'équipe de l'ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française) à Nancy, il rassemble des interactions orales entre adultes et entre adultes et enfants (voir André et Canut, 2010). Nous pouvons présenter CLAPI (Corpus de LANGue Parlée en Interaction)<sup>6</sup>, une banque de données multimédias enregistrées en situation réelle dans des contextes variés, constituée par le laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations) à Lyon (voir Quilliarte *et al.*, 2016). Nous pouvons encore citer ESLO (Enquête SocioLinguistiques à Orléans)<sup>7</sup> (voir Abouda et Baude, 2009), CFPP 2000 (Corpus de Français Parlé Parisien)<sup>8</sup> constitué à l'Université Paris 3 (voir Branca-Rosoff *et al.*, 2012), ainsi qu'OFROM (Oral de Français de Suisse Romande)<sup>9</sup> (voir Avanzi *et al.* 2016)<sup>10</sup>. Tous ces corpus sont interrogeables via un concordancier et sont potentiellement exploitables en classe de FLE, mais nous ne nous attarderons pas sur ces possibles exploitations ici.

---

<sup>4</sup> <https://repository.ortolang.fr/api/content/cefc-orfeo/11/documentation/site-orfeo/index.html>

<sup>5</sup> <https://tcof.atilf.fr/>

<sup>6</sup> <http://clapi.icar.cnrs.fr>

<sup>7</sup> <http://eslo.huma-num.fr/>

<sup>8</sup> <http://cfpp2000.univ-paris3.fr/>

<sup>9</sup> <http://www11.unine.ch/>

<sup>10</sup> Toutes les références sont disponibles en bibliographie.

### 1.2.3. Corpus et didactique des langues

#### 1.2.3.1. Pourquoi exploiter des corpus en didactique des langues ?

Nous avons vu précédemment (1.1.2.) que les apprenants ont tout intérêt à apprendre la langue avec des supports authentiques puisque « l'authenticité de données comme input est l'un des piliers de la démarche dominante en vigueur aujourd'hui » (Boulton et Tyne, 2014, p.22). Nous pouvons souligner également que « l'exposition à des données sociolinguistiques, autrement dit aux usages et à leur variation, semble indispensable dans le processus d'acquisition d'une langue » (André, 2018, p. 73).

Concernant particulièrement l'apprentissage de la langue parlée, aujourd'hui encore il demeure compliqué pour les enseignants de trouver des documents authentiques permettant aux apprenants d'observer des situations de communication réelles, mettant en scène les « phénomènes présents dans le discours collaboratif » (André et Tyne, 2012, p.3). Justement, l'utilisation des corpus permet de pallier cette difficulté en offrant à l'apprenant l'accès à un grand nombre d'énoncés de la langue telle qu'elle est parlée ou oralisée à des fins réelles de communication. Leur utilisation pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE est évidemment pertinente, puisqu'elle permet de sensibiliser l'apprenant à la différence entre la langue présentée dans les manuels et l'oral spontané (Chambers, 2009). Les corpus permettent également à l'apprenant une prise de conscience des liens étroits entre grammaire et lexique, un accès aux sens les plus fréquents, un accès à la dimension textuelle ainsi qu'une confrontation à la variation qui permet à l'apprenant de constater à quel point les productions sont diversifiées et qu'il n'existe pas de modèle unique (Debaisieux, 2009).

#### 1.2.3.2. Différentes utilisations des corpus avec des apprenants

Dans les années 90, né le paradigme TaLC (*Teaching and Language Corpora*), qui réunit trois types d'approches : les apprenants comme source de données, comme bénéficiaires des données et comme utilisateurs des données. C'est à la dernière approche que nous nous intéressons dans le cadre de notre expérimentation. Les corpus sont présents depuis longtemps et permettent de multiples applications en didactique :

description linguistique, programmation de contenus, ressources pédagogiques (Landure et Boulton, 2010). Les enseignants peuvent les exploiter de différentes manières à divers objectifs d'apprentissage et avec divers publics dans le domaine de la didactique des langues. Nous présentons dans cette section quelques travaux parmi les nombreux qui existent sur l'utilisation des corpus en apprentissage d'une langue étrangère.

Ainsi, Gaskell et Cobb (2004) proposent à des apprenant d'utiliser un corpus écrit et un concordancier afin de corriger leurs erreurs en production écrite (comme on utiliserait un manuel de grammaire ou un dictionnaire). Tyne (2009) explique dans ses travaux la façon dont il a amené des apprenants de FLE à constituer leur propre corpus de français parlé par des natifs puis à l'exploiter par la suite pour observer la variation de la langue. Landure et Boulton (2010) évaluent dans quelle mesure un corpus peut aider à l'autocorrection par le biais de la traduction, sans intervention d'un enseignant. Adami et André (2013) constituent un corpus de documents écrits, oraux, vidéos et visuels dans le cadre de la formation à un public FLI (Français Langue d'Intégration) et proposent différentes façons de l'exploiter avec les apprenants afin de s'adapter à l'hétérogénéité qui caractérise ce public. André (2018 ; 2020) montre l'importance de faire faire de la sociolinguistique des interactions verbales sur corpus aux apprenants de FLE, à tous niveaux de langue. Surcouf (2020) présente ses travaux de constitution d'un corpus de français parlé annoté, dans l'objectif que des apprenant prennent conscience des caractéristiques du français oral quotidien. Oursel (2020) présente plusieurs modalités, techniques et options de travail sur 4 corpus d'interactions orales. Elle présente notamment les enjeux et intérêts de différentes options d'exposition au document, de découverte du document ou encore d'organisation du travail (en groupe ou de façon plutôt individuelle). Enfin, nombre de chercheurs ont étudié le *Data Driven Learning* (DDL) (Johns, 1991), une démarche d'exploitation directe des données des corpus par l'apprenant. En 1.2.4., nous présentons plus en détail le DDL ainsi que ses conséquences pédagogiques.

### 1.2.3.3. Corpus de français adaptés à des fins pédagogiques

Depuis quelques années, des équipes de chercheurs francophones constituent des corpus à des fins didactiques avec comme objectif de pouvoir proposer aux apprenants de FLE des ressources leur permettant d'acquérir des compétences basées sur la langue réelle, authentique. Le but est également de favoriser le développement de l'autonomie dans l'apprentissage et de « démystifier » l'utilisation des corpus dans l'enseignement en proposant des versions moins complexes à utiliser (Boulton, 2009b). En effet, Boulton explique que pour les enseignants, il peut être effrayant de commencer à utiliser les nouvelles technologies c'est-à-dire les technologies de l'information et de la communication (TIC) en plus de s'essayer à de nouveaux supports que sont les corpus. Landure (2011) parle d'une prise de risque de la part des enseignants, qu'est le fait d'acquérir des compétences en informatique et de remettre en question sa manière d'enseigner.

Nous pouvons tout d'abord citer CLAPI-FLE<sup>11</sup>, la version didactisée d'une partie du corpus CLAPI (voir en 1.2.2) qui contient des situations d'interactions orales en français. La plateforme est multimodale et enrichie de fiches explicatives, de « collections » (actions langagières, expressions, marqueurs de l'oral par exemple), d'un dictionnaire, de transcriptions, etc. (voir Alberdi, Etienne & Jouin-Chardon, 2018). Nous pouvons également évoquer FLORALE (Français Langue Orale pour le FLE)<sup>12</sup> constitué par une équipe de l'Université de Lausanne en Suisse (voir Surcouf & Ausoni, 2018). Il comporte des enregistrements annotés de français parlé quotidien, des émissions de radio plus spécifiquement, pour travailler la compréhension orale. Son interface propose de travailler sur 4 grands axes d'apprentissage : prononciation, structures de phrases, mots et expressions, outils de la conversation. Enfin, nous ne détaillons pas ici les caractéristiques et les intérêts du corpus multimodal d'interactions orales FLEURON (Français Langue Étrangère et Universitaire Ressources et Outils Numériques)<sup>13</sup> constitué par une équipe de chercheurs du CRAPEL à Nancy (voir André, 2016), puisque qu'une section lui est entièrement consacrée en 1.2.5.

---

<sup>11</sup> <http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE>

<sup>12</sup> <https://florale.unil.ch/>

<sup>13</sup> <https://fleuron.atilf.fr/index.php?lg=fr>

#### 1.2.4. L'Apprentissage Sur Corpus (*Data Driven Learning*)

##### 1.2.4.1. Origines de la démarche

L'Apprentissage sur Corpus (ASC) (Tyne, 2013) est une adaptation française du terme anglais *data driven learning* (DDL), traduit littéralement par « apprentissage conduit ou porté par les données » (Tyne, 2013, p.8), dont Johns (1991) est le pionnier. La recherche sur corpus avec un concordancier dans l'apprentissage d'une langue se développe depuis la fin des années 60 en Angleterre. Mais la première publication sur ce sujet semble dater de 1980 dans laquelle McKay propose des activités pour encourager les apprenants à observer des phénomènes grammaticaux, à partir d'extraits de corpus imprimés (Boulton, 2017). On peut considérer que la démarche s'impose comme paradigme de recherche en didactique des langues notamment avec l'ouvrage de Jones et Tribble (1990) : *Concordances in the Classroom*. Cette démarche consiste à utiliser les outils et les techniques de la linguistique de corpus dans un objectif pédagogique (Gilquin et Granger, 2010), donnant à l'apprenant un accès direct aux données.

##### 1.2.4.2. Les principes de l'Apprentissage Sur Corpus

Dans la « version *hard* » (Gabrielatos, 2005) de la définition du terme, c'est l'autonomie de l'apprenant qui est centrale, ce dernier endosse le rôle d'un apprenti chercheur en linguistique. Dans une « version *soft* » de la définition, il s'agit de profiter de ce que nous offrent les données, en maintenant un cadre plus classique, par des exercices traditionnels. Dans les deux cas, le propre du DDL est de rendre l'apprenant « capable de s'informer sur le fonctionnement de la langue cible à partir des données brutes » (Tyne, 2013, p.10). Concernant notre recherche, nous situons notre méthodologie dans la version *hard* de la définition.

En bref, le but de la démarche est d'amener l'apprenant à généraliser des aspects du fonctionnement d'une langue en analysant des données langagières sous forme de lignes de concordances. L'approche est inductive et constructiviste, l'apprenant établit des régularités et des tendances (plutôt que des règles) à partir de l'observation d'une multitude d'exemples, en suivant trois étapes, que nous présentons en 1.2.4.2.3.

#### 1.2.4.2.1. Opposition à la méthode traditionnelle d'enseignement

Johns (1991) oppose le *Data Driven Learning* à la démarche traditionnelle en classe de langue étrangère qui est la suivante : I (Initiation : question posée par l'enseignant dont il connaît la réponse)- R (Réponse de l'apprenant)- F (Feedback de l'enseignant). Celle du DDL est plutôt opposée : l'apprenant questionne un corpus via un concordancier, qui lui transmet des éléments de réponses qu'il va devoir analyser et tenter d'en faire sens, parfois en re-questionnant le corpus. Boulton résume cette opposition en ces termes (Boulton, 2017, p.2):

“This boils down to the learner’s ability to find answers to their questions by using software to access large collections of authentic texts relevant to their needs, as opposed to asking teachers or consulting ready-made reference materials”.

Cobb évoquait lui aussi, quelques années auparavant, un changement de paradigme dans l'apprentissage (Cobb, 1997, p. 301) :

“Concordancing is a central idea in a proposed paradigm-shift [...] from a process-control model of language instruction to an information resource model in which learners explore the language for themselves and the role of instruction is to provide tools and resources for doing so”.

#### 1.2.4.2.2. Le concordancier: outil central de l'ASC

Le concordancier est l'outil central dans la démarche, il facilite un balayage et une comparaison rapide des items grâce à son affichage : les occurrences apparaissent en colonne, les items recherchés sont centrés les uns en dessous des autres avec un nombre fixe de mots de contexte à droite et à gauche, c'est ce qu'on appelle *key word in context concordance (KWIC)* (Johns, 1991). D'ailleurs, Jones et Tribble pensent que le principal apport du concordancier est la visibilité qu'il permet : « the real value of the concordancer lies in this question of visibility [...] The concordancer lets you rearrange texts in such a way that it becomes possible to see patterns that would not otherwise be visible » (Jones & Tribble, 1997, p.3).

Nous proposons une définition du concordancier de Johns (Johns, 1988, p.9; Chambers & O’Sullivan, 2006) :

“A concordancer is a computer program that is able to search rapidly through large quantities of text for a target item (morpheme, word, or phrase) and print out all the examples it finds in the contexts in which they appear.”

Voici, ci-dessous, un exemple de requête (le mot « comme ») dans le concordancier de ScienceQuest<sup>14</sup>, de type KWIC :

#	Contexte gauche	Occurrences	Contexte droit	Texte
1	conseil comprend la poursuite de certains travaux déjà engagés ,	comme	les chemins forestiers , la façade du presbytère et la	#1 - Presse
2	loué pour la somme de 800 F pour les particuliers	comme	pour les associations . Eclairage Eclairage	#1 - Presse
3	Cette exposition ,	comme	devait conclure Roger Thiriot , " n' a d' autre	#1 - Presse
4	main au sac poubelle , dans la bonne humeur ,	comme	s' ils étaient là pour participer à un jeu de	#1 - Presse
5	la sacro - sainte grasse matinée dominicale pour être ,	comme	hier , à 7 h 30 tapantes , devant la	#1 - Presse
6	se laissait à aucun moment dominer par les instruments ,	comme	si avec la force des mélodies , ils tentaient d'	#1 - Presse
7	Le conseil municipal des jeunes , dont les élus avaient	comme	mission de nettoyer l' aire de jeux de la promenade	#1 - Presse
8	places du cirque " Maximum " , dressé	comme	une cathédrale , offrira en son sein un nouveau programme	#1 - Presse
9	cela fait toujours plaisir , mais le consommateur le considère	comme	un luxe à ne s' offrir qu' en période de	#1 - Presse
10	du rallye des Tarins a connu un vif succès ,	comme	à l' accoutumée et sa réputation de sortie familiale n'	#1 - Presse
11	Ce fut une journée agréable , récompensée	comme	il se doit en fin d' après - midi avec	#1 - Presse
12	mot amour , avec un grand " A " ,	comme	dans les " Grands Boulevards " , là où les	#1 - Presse
13	ceux du Sud , donnant la preuve que des soirées	comme	celle - là sont à vivre et à entendre .	#1 - Presse
14	Val Fleury est parfaitement rodé , et possède même ,	comme	dans une entreprise , son système de gestion de production	#1 - Presse
15	En fait ,	comme	sur une chaîne où l' ouvrier connaît la couleur du	#1 - Presse

Fig.1. Recherche de « comme » dans le concordancier de ScienceQuest.

#### 1.2.4.2.3. Les étapes de l’ASC

La démarche du *data driven learning* se décompose traditionnellement en trois étapes : « *identify - classify - generalise* » (Johns, 1991, p.4), respectivement observation - catégorisation - généralisation. Premièrement, l’apprenant observe les données extraites du corpus par le concordancier. Ces données apparaissent sous formes de lignes de

<sup>14</sup> <https://corpora.aiakide.net/scientext20/?do=SQ.setView&view=search>

concordances d'un mot (item grammatical ou lexical), qu'il va analyser en comparant les usages et les contextes d'apparition. Deuxièmement, l'apprenant tente de réunir les occurrences observées en catégories, il se demande alors quels items fonctionnent de la même façon, lesquels ont les mêmes contextes d'utilisation ou le même sens. En dernier, à partir de la catégorisation qu'il vient d'effectuer, l'apprenant induit des règles de fonctionnement pour chaque « groupe » d'occurrences constitué (André et Ursi, 2021).

#### 1.2.4.2.4. Que peut-on observer avec l'ASC ?

Les possibilités d'observation et d'exploitation sont multiples et variées avec l'ASC. Jones et Tribble (1997) présentent une liste non exhaustive des aspects de la langue écrite à exploiter avec des apprenants. Ainsi, on peut observer les sens les plus courants attribués à un mot, les contextes (genre et thème) dans lesquels on trouve régulièrement un mot ou encore les collocations les plus fréquentes (autres que les expressions idiomatiques et expressions figées).

Kerr (2013) propose un inventaire complet et détaillé des observables sur corpus avec un concordancier, inspiré des travaux d'Aston (2001). Ainsi, avec des apprenants de FLE, on peut rechercher les items suivants :

- Mots de lexique :
  - Mots polysémiques (chercher les différents sens du mot et le contexte/ contexte associé) ;
  - Caractéristiques lexico-grammaticales ou grammaire des mots : différentes syntaxes (ex. *réussir* + *nom*, *réussir* à + *nom/ verbe*)
- Mots composés et expressions figées :
  - Par exemple, les expressions avec « *même* » (*même si*, *quand même*, *de même*, *etc...*)
  - Expressions avec « *mettre en* » (*mettre en œuvre*, *mettre en place*, *mettre en doute*, *mettre en garde*)
  - Expressions idiomatiques qu'on ne trouve pas dans des dictionnaires (ex. *montrer patte blanche*, *chercher midi à quatorze heures*)

- Suffixe (ex. *ment*) et préfixes (ex. *dé*) : on observe à quels types de mots ils sont attachés
- Structures grammaticales :
  - Pronoms relatifs (*qui, que, quoi, lequel, dont, où*)
  - Expressions adverbiales
  - Expressions qui entraînent l'utilisation de verbes au subjonctif (*bien que, il faut que, à moins que*)
- Comparaison d'items similaires par leur sens, leur forme ou leur syntaxe :
  - Homonymes (*lui, leur*)
  - Synonymes (*rapporter, apporter, ramener, amener, faire venir*)
  - Paronymes (*éminent/ imminent, jouer/jouir*)
  - Prépositions avec leur conjonction correspondante (*après/ après que*)
- Comparaison du même phénomène dans un corpus écrit et dans un corpus oral (*la négation, la question*).

Dans notre étude, des binômes d'apprenants ont observé les occurrences de « après » et de « pourquoi » et ses utilisations en français parlé en interaction avec le dispositif FLEURON, nous présentons davantage les intérêts à analyser ces deux items linguistiques en 2.2.4.

#### 1.2.4.2.5. Faire de l'ASC, avec quel public d'apprenants ?

Il existe une idée persistante à propos de l'ASC selon laquelle cette pratique serait inadaptée à un public d'apprenants de plus faible niveau, sans toutefois avoir été montrée empiriquement (Boulton, 2008b). En effet, la majorité des recherches s'intéressent à un public d'apprenant à un niveau relativement avancé, en partie car les chercheurs en université y ont plus facilement accès (Boulton, 2008a). Cependant, certaines études ciblent également des apprenants de faible niveau et les résultats se révèlent prometteurs, suggérant qu'ils pourraient eux aussi tirer des bénéfices de l'ASC (Boulton, 2008b). Par exemple, Landure (2011) met en place des activités d'ASC en anglais, avec un public de demandeurs d'emplois en réinsertion professionnelle. André (2020) met en place des activités d'ASC auprès d'adultes francophones natifs en insécurité langagière, afin de développer leurs compétences métalinguistiques à l'écrit. Dans une autre étude, André

(2021) teste le potentiel de l'ASC avec le dispositif FLEURON (voir 1.2.5), pour l'apprentissage de la compétence d'interaction par des primo-arrivants, en formation linguistique dans le cadre du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR). Il s'avère que les apprenants mettent en œuvre des activités métacognitives et réussissent à comprendre le sens des pratiques langagières recherchées dans le condordancier.

Par ailleurs, sans lien direct avec le niveau de langue, certains profils d'apprenants s'avèrent réticents à intégrer cette pratique dans leur apprentissage et restent convaincus par une approche plus traditionnelle et déductive de la grammaire. On pense en particulier aux apprenants dont la culture d'apprentissage s'apparente davantage à un modèle d'enseignement transmissif (Auzéau et Abiad, 2018).

En bref, il n'a donc pas été montré que la démarche convenait plus à un public d'apprenants avancés en particulier. Il semble d'ailleurs qu'il existe des perspectives intéressantes à faire de l'ASC avec d'autres publics, comme vous venons de le constater. Nous convenons donc que l'ASC peut potentiellement apporter des bénéfices à divers publics, du moment que l'enseignant sache guider l'activité et exploiter les données des corpus avec des objectifs adaptés au niveau des apprenants.

#### 1.2.4.3. Conséquences pédagogiques et bénéfiques de l'ASC dans l'apprentissage

##### 1.2.4.3.1. Changement des rôles

Nous présentons tout d'abord une des conséquences principales de cette pratique à savoir qu'elle « nécessite une remise en question des rôles traditionnels » d'enseignant et d'apprenant (Boulton, 2007, p.38). En effet, selon Johns, le *data driven learning* est une « tentative d'éliminer autant que faire se peut l'intermédiaire pour donner à l'apprenant un accès direct aux données [linguistiques] » (Johns, 1991b, p.30 ; Landure & Boulton, 2010).

Durant des séances d'ASC, l'apprenant est véritablement actif, il endosse le rôle d'apprenti linguiste (André & Ursi, 2020) ou encore d'un « Sherlock Holmes » (Johns,

1997, p. 101) puisqu'il effectue lui-même ses recherches en fonction de ses objectifs d'apprentissage. Il observe, analyse puis induit des régularités et des tendances sur le fonctionnement de la langue cible. Petit-à-petit, l'apprenant construit ses propres savoirs sur la langue, de façon autonome, encouragé par l'enseignant ou non. On constate alors un décalage avec les contextes plutôt traditionnels d'enseignement des langues dans lesquels en tant qu'apprenant, est acceptée l'idée que son professeur est son mentor, que l'on écoute et fait ce qu'il dit (Willis, 2003).

Par conséquent, le rôle de l'enseignant n'est plus celui de détenteur et transmetteur des savoirs linguistiques. En effet, ce qui fait une des spécificités de l'approche sur corpus c'est que l'enseignant ne sait parfois même pas ce que les apprenants vont découvrir, observer, et les règles qu'ils vont tirer de leurs observations, notamment dans la version *hard* de la démarche (Johns, 1991). L'enseignant est alors plus modestement médiateur, guide, accompagnateur et même collaborateur dans les recherches de l'apprenant. C'est un nouveau rôle que l'enseignant doit accepter, ce qui est parfois complexe car il implique des modifications de statut et d'habitudes. Nous pouvons d'ailleurs citer Guilquin et Granger (2010, p. 366-367) qui expliquent « *DDL, therefore, requires that teachers take risks, and agree to 'let go' and let the student take pride of place in the classroom* ». Non seulement cette démarche exige de l'enseignant une prise de risque et un « lâcher-prise » pour laisser la place à l'apprenant, mais les auteurs soulignent également qu'il peut vivre ce nouveau fonctionnement comme une perte d'expertise car l'ordinateur et les corpus deviennent les principales sources de savoirs.

Nous souhaitons conclure cette partie avec une réflexion nuancée de Landure et Boulton sur cette modification des rôles (2010, p.3), selon eux « il ne s'agit pas de tout abandonner en faveur d'une exploration constructiviste totalement libre, mais de fournir un échafaudage pour que les apprenants puissent construire leurs savoirs avec l'aide nécessaire ».

#### 1.2.4.3.2. Une évolution de paradigme de la grammaire

Johns (1991) présente l'évolution de la place de la grammaire en didactique comme étant l'un des trois effets principaux du DDL. Aujourd'hui, il paraît presque

insensé de faire apprendre et appliquer des règles de grammaire issues de manuels à des apprenants. En effet, il n'existe pas de descriptions complètes et précises sur le fonctionnement des langues étant donné qu'elles comportent de nombreuses variations. En outre, les observations sur données remodelent l'approche dichotomique en grammaire qui pose les choses comme étant correctes ou incorrectes (Conrad, 2000) et on se rend compte que toutes les formes rencontrées ne rentrent pas facilement dans les cases existantes (Tyne, 2013). À la place d'exercices décontextualisés ou peu représentatifs que l'on peut trouver dans les manuels, l'ASC permet à l'apprenant de découvrir lui-même la grammaire, à partir de preuves d'usage d'une langue authentique. C'est une approche inductive de la grammaire qui propose de partir des exemples pour aller vers la (ou les) règle(s), à l'inverse de l'approche déductive qui va de la règle aux exemples. La démarche inductive de l'apprentissage de la grammaire est « nourrie par un esprit de recherche et d'interrogation par rapport au langage » et vise la construction du savoir par l'apprenant (Vincent *et al.*, 2013).

#### 1.2.4.3.3. Développement de l'autonomie chez l'apprenant

Par les caractéristiques qui constituent la démarche d'ASC, l'autonomie de l'apprenant dans son apprentissage se voit développée. Entre autres, cette pratique est supposée stimuler la motivation de l'apprenant notamment par l'individualisation d'apprentissage qu'elle permet. Le fait que le processus soit centré sur l'apprenant, qui dirige ses recherches pour découvrir la langue et son fonctionnement selon ses propres besoins, peut être motivant et mener à une plus grande autonomisation dans la gestion et le contrôle de son apprentissage (Landure et Boulton, 2010 ; Chambers et O'Sullivan, 2006). En outre, l'ASC semble favoriser l'utilisation de compétences transférables et réutilisables et renforcer les compétences cognitives et métacognitives (Boulton et Tyne, 2013). Plus précisément, en plus d'apprendre à utiliser des outils informatiques, les apprenants prennent conscience de l'existence des corpus et de logiciels tel que le concordancier, mais ils prennent surtout conscience de leurs capacités à élaborer des stratégies pour tirer profit de ces ressources (Chambers et O'Sullivan, 2006), ce qui peut les mener à une réflexion sur leur propre apprentissage. Enfin, Aston souligne que « l'aspect le plus attractif des corpus pour l'apprentissage des langues réside peut-être dans les possibilités qu'ils offrent pour un apprentissage autonome » (Debaisieux, 2009, p.53).

Nous pouvons conclure cette partie sur l'ASC en remarquant que cette démarche semble pouvoir trouver aisément sa place au sein des pratiques didactiques actuelles en FLE, avec des méthodologies comme l'approche communicative ou la perspective actionnelle, centrées sur les besoins de l'apprenant, son rôle actif dans son apprentissage, favorisant son autonomie pédagogique, ainsi que le rôle important des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) dans les dispositifs d'apprentissage en général (Tyne, 2013). L'Apprentissage Sur Corpus constitue pour ceux qui veulent bien l'accepter, une véritable alternative aux manuels de langue et de grammaire (André, 2018) ainsi qu'une pratique complémentaire à celles qui existent actuellement en classe de langue.

#### 1.2.5. FLEURON: un corpus multimodal d'interactions orales authentiques

Dans cette section, nous présentons FLEURON, un site internet proposant un corpus d'interactions orales authentiques et un concordancier multimodal, sur lequel les apprenants ont travaillé pour notre expérimentation.

##### 1.2.5.1. Présentation et contenu du site

FLEURON (Français Langue Étrangère et Universitaire : Ressources et Outils Numériques) est un site internet pensé et conçu par une équipe de chercheurs du CRAPEL à Nancy, à destination des étudiants étrangers ayant le projet de venir faire un séjour universitaire en France. Le site fournit des outils et un corpus multimédia pour apprendre le français de façon autodirigé ou en formation guidée, afin d'éviter les problèmes d'intégration que les étudiants peuvent rencontrer en arrivant en France. Cette difficulté d'intégration peut survenir de problèmes de communication d'un point de vue linguistique mais aussi pragmatique, interactionnel et culturel (André, 2016).

### 1.2.5.1.1. Les ressources

FLEURON propose un corpus multimodal d'interactions verbales authentiques dans des contextes bien particuliers. En effet, les interactions se déroulent dans des situations de communication auxquelles les étudiants étrangers participeront en arrivant à l'Université en France (campus, administration, transports, repas entre amis, etc...) et implique donc l'appréhension de différents genres de discours (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2004). L'objectif de FLEURON est de fournir des interactions verbales et des comportements interactionnels réels que les étudiants pourront observer et s'approprier, qui sont rarement décrits dans les manuels de FLE (André, 2016). Les ressources du site sont classées par catégories et dans chacune d'elles se trouve une liste de vidéos ou de documents sonores. Chaque média est accompagné d'un descriptif de la situation dans laquelle se trouvent les interlocuteurs, des sous-titres et d'une transcription (que l'on peut faire apparaître ou non). Voici, ci-dessous, un exemple de l'interface du site lorsqu'on regarde une vidéo, ici « Faire des achats dans une boulangerie » trouvée dans la catégorie « Vie en dehors du campus » :

The screenshot displays the FLEURON website interface. At the top, the logo 'FLEURON' is followed by the text 'Français Langue Etrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques'. Below this is a navigation bar with links: 'Accueil', 'Comment utiliser Fleuron?', 'Ressources multimédias', 'Liens utiles', 'S'inscrire', and 'A propos'. The main content area is divided into three columns. The left column features a video player titled 'Faire des achats dans une boulangerie' with a 'Media' tab selected. Below the video is a 'Description' tab and a 'Masquer les sous-titres' button. The middle column contains a 'Cacher la transcription' button, an 'Imprimer' button, and a transcription of the video's dialogue. The right column is titled 'Suggestions' and lists several related video thumbnails with titles like 'Acheter du pain dans une boulangerie', 'Acheter des viennoiseries dans une boulangerie', etc. At the bottom center, there is a 'Concordancier' search box with 'Options de recherche' and a 'Rechercher' button.

Fig. 1. Interface du dispositif Fleuron.

Nous remarquons également que le site propose une liste de suggestions d'autres vidéos (sur la droite) en rapport avec le thème de la vidéo visionnée.

### 1.2.5.1.2. Un concordancier multimodal

Comme nous l'avons vu précédemment, le concordancier est un outil emprunté à la linguistique de corpus qui permet de rechercher des occurrences d'une chaîne de caractères dans un corpus. Le concordancier de FLEURON est multimodal, il permet de faire une recherche dans toutes les transcriptions du corpus, ainsi que d'accéder au moment exact des vidéos où chaque occurrence a été prononcée. Ainsi « il aligne texte/son/vidéo » (André, 2019, p.15) car les occurrences sont des liens menant vers la vidéo où elle a été prononcée, il suffit de cliquer dessus pour y accéder. Les occurrences apparaissent donc en liste permettant à l'apprenant d'observer les contextes d'utilisation à gauche et à droite du mot, les collocations récurrentes ou encore la fréquence d'utilisation d'un terme. Ce qui fait la particularité de ce concordancier est qu'il offre « la possibilité aux apprenants de visualiser un mot dans son contexte textuel ainsi que dans son contexte situationnel » (André, 2016, p.84). Voici un exemple de l'interface du concordancier lorsqu'on recherche un item, ici « du coup » :

The screenshot shows the Fleuron website interface. At the top, there is a navigation bar with the logo 'Fleuron' and the text 'Français Langue Etrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques'. Below this, there are links for 'Accueil', 'Comment utiliser Fleuron ?', 'Ressources multimédias', 'Liens utiles', 'S'inscrire', and 'A propos'. The main search area has a dropdown menu set to 'Concordancier', a search box containing 'du coup', a radio button for 'mot exact', and a 'Rechercher' button. Below the search bar, there are three tabs: 'Concordancier (151)', 'Ressources (0)', and 'CNRTL'. The 'Concordancier (151)' tab is active, displaying a table of search results.

#	A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
1	A: donc	<a href="#">du coup</a>	le terrain va être reporté un petit peu sur le côté
2	L1 : et	<a href="#">du coup</a>	dans tous ces documents et toutes ces démarches qu'est-ce qui pose le plus de problème en général
3	E: ouais d'accord euh donc	<a href="#">du coup</a>	j'imagine que les horaires qui sont indiqués là ne correspondront plus l'année prochaine
4	E1: je viens de visiter l'appart du dessus et	<a href="#">du coup</a>	ben c'est bon il est pour moi donc je viens me présenter je suis la nouvelle voisine
5	E: ok et	<a href="#">du coup</a>	je vais travailler ici jusque jusqu'à la fin de la journée vous fermez à quelle heure
6	E: euh	<a href="#">du coup</a>	il faut pour pour imprimer faut se rendre sur un ordinateur faut le faire à partir d'un ordinateur A: voilà
7	E: et euh j'ai été sur le site et le site ça marche pas et je suis venu ici	<a href="#">du coup</a>	ce matin A: oui
8	E: et	<a href="#">du coup</a>	A: et l'inscription pédagogique les cours
9	E: peut-être ma situation	<a href="#">du coup</a>	parce que je suis plus étudiant boursier mais étudiant salarié
10	A: et puis euh et puis vous me redonnerez votre carte qu'on la mette à jour E: et	<a href="#">du coup</a>	j'aur- je pourrai avoir mon inscription pédagogique
11	E: bonjour euh	<a href="#">du coup</a>	je viens vous voir parce que j'ai un problème lors de mon inscription
12	E: et	<a href="#">du coup</a>	A: oui vous êtes en quoi
13	E: euh	<a href="#">du coup</a>	c'était euh le cours qui est transversal
14	E1: et toi	<a href="#">du coup</a>	comme tu as fait ta demande en ligne ta carte SIM tu l'as reçue en Chine ou en France en quand E3: en en en France

*Fig 2. Recherche de « du coup » dans le concordancier multimodal de Fleuron<sup>15</sup>.*

### 1.2.5.2. Les travaux existants sur FLEURON

Plusieurs études ont été réalisées sur les possibles exploitations et intérêts pédagogiques du corpus multimodal FLEURON. Certaines s'intéressent à l'utilisation du concordancier multimodal par des apprenants de FLE, observant le fonctionnement de la négation à l'oral (André, 2017). D'autres études montrent qu'il est pertinent de faire faire de la sociolinguistique de corpus à des apprenants pour apprendre à interagir en français (André, 2018) notamment en réalisant ces analyses sociolinguistiques de manière conjointe entre apprenant et enseignant (André, 2019). Une autre étude s'intéresse plus particulièrement à l'impact du concordancier multimodal proposé par FLEURON sur le développement de la conscientisation socio-langagière chez les apprenants ainsi que le développement de leur autonomie langagière et d'apprentissage (André et Ciekanski, 2018). Les études que nous venons de citer s'intéressent à l'exploitation du corpus avec un public d'apprenants de FLE ou FOU (Français sur Objectif Universitaire) à l'université mais d'autres encore s'intéressent au potentiel du corpus avec divers publics d'apprenants. En effet, FLEURON a été exploité dans le cadre d'un enseignement de FLM (Français Langue Maternelle) avec un public d'adultes francophones natifs en insécurité langagière dans le but de développer leur compétence métalinguistique et à des fins d'apprentissage de l'écrit (André, 2020). Le corpus a également été exploité dans le cadre d'un enseignement FLI (Français Langue d'Intégration) dans le champ de la formation linguistique des adultes migrants (André, 2021).

Enfin, l'étude qui a particulièrement inspiré notre recherche est celle d'André et Ursi (2021), qui ont enregistré des séances d'ASC de binômes d'apprenants de FLE accompagnés d'un enseignant. Leurs analyses montrent la réalisation d'activités cognitives et métacognitives par les apprenants ainsi que le « processus d'acquisition impulsé par ces activités ». Leurs analyses révèlent également que la médiation de l'enseignant permet aux apprenants de naviguer entre les différents outils de la plateforme

---

<sup>15</sup> Ceci ne représente qu'une partie des résultats obtenus dans le concordancier lors de la recherche, en effet le concordancier affiche 151 occurrences.

et que les apprenant mènent leurs activités collaborativement (André et Ursi, 2021, p.145). Nous nous intéressons justement dans la partie suivante, à une modalité d'apprentissage qui engage les apprenants à travailler conjointement : l'apprentissage collaboratif.

## 1.3. La collaboration entre pairs dans l'apprentissage des langues étrangères

### 1.3.1. Aux origines de l'apprentissage collaboratif

#### 1.3.1.1. Constructivisme et conflits socio-cognitifs dans l'apprentissage

La théorie constructiviste du psychologue du développement Piaget (1964), propose l'idée que l'acquisition de connaissances suppose une activité mentale de l'apprenant, la manipulation d'idées et de conceptions déjà existantes dans ses structures cognitives. Lors de la résolution d'un problème ou d'une tâche, l'apprenant tient parfois pour vrai des idées contradictoires, incompatibles entre elles, ou incompatible avec la réalité (les faits). Cette contradiction a été conceptualisé sous le nom de conflits cognitifs. La résolution de ces conflits mène à une reconstruction de nos conceptions et de notre pensée, et par là, à l'acquisition de savoirs.

En adoptant un point de vue interindividuel de l'apprentissage, les situations collectives de travail permettent un dialogue avec les pairs et la rencontre de nouveaux modes de pensée (Damon, 1984). Ces rencontres de perspectives différentes qui permettent à l'apprenant de modifier ses connaissances ont été théorisées sous le nom de conflits sociocognitifs (CSC) (Doise et Mugny, 1978), par extension du conflit cognitif. Le conflit sociocognitif favorise le progrès cognitif puisque la résolution d'un CSC passe par l'argumentation et la discussion entre pairs ce qui permet à l'apprenant de reconstruire sa façon de penser et de voir les choses, en prenant en compte celle de l'autre.

### 1.3.1.2. L'approche socioconstructiviste du développement

Le principe de collaboration dans l'apprentissage trouve en grande partie ses origines dans les travaux du psychologue russe Vygotski (1978). Avec sa théorie socio-constructiviste, il introduit la dimension sociale dans les apprentissages chez l'enfant et donne le premier rôle aux interactions sociales et au langage dans le développement de la pensée (McLeod, 2022). Son courant de pensée part en effet de l'idée qu'il existe un lien étroit entre acquisition et interactions avec autrui et que « c'est essentiellement par le dialogue entre les membres d'un groupe et le partage de leurs savoirs mais aussi par la coordination de leurs actions qu'ils parviennent à résoudre un problème partagé et à construire de nouvelles connaissances » (Jégézou, 2010, p.262). Bruner (1985), un autre théoricien du socioconstructivisme, recommande lui-même les interactions entre pairs en classe car l'école doit être envisagée comme un lieu d'entraide entre les apprenants, chacun mobilisant ses propres aptitudes en se complétant pour acquérir des connaissances (Dejean-Thircuir, 2004).

### 1.3.1.3. Le concept d'étayage entre pairs dans l'apprentissage

À l'origine, le concept d'étayage vient de la psychologie du développement et se définit par l'aide d'un adulte apporté à un enfant dans la réalisation d'une tâche (Wood *et al.*, 1976). Il a ensuite été associé à la Zone Proximale de Développement (ZPD) (Vygotsky, 1978) définie comme la zone qui sépare le niveau actuel de développement d'un enfant, déterminé par la tâche qu'il peut réaliser seul, et le prochain niveau, déterminé par la tâche qu'il ne peut pas encore réaliser sans l'aide (étayage) d'une personne plus experte. Dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde, la ZPD peut être définie comme « interactively constituted and cognitive place where language development occurs as learners participate in meaning-making activities with others » (Ohta, 1995, p.96).

La théorie de l'étayage s'est peu à peu introduite dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères dans différents contextes (Van Lier, 1988). Il peut y avoir étayage par le locuteur natif au sein d'une communication exo-langue, entre l'enseignant et

l'apprenant mais également entre locuteurs non natifs en situation d'apprentissage, on parle alors d'étayage entre pairs (Muller, 2012). C'est cette modalité qui nous intéresse dans le cadre de notre étude sur la collaboration. En effet, dans une classe les apprenants qui communiquent sont tous susceptibles de se transmettre du savoir, un apprentissage mutuel est possible lorsqu'ils collaborent. L'expertise n'est plus entre les mains de l'enseignant, mais elle circule et s'exerce entre les apprenants uniquement et « ni les connaissances « noyau » de chacun ni les zones de connaissances encore incertaines ne se recouvrent, bien au contraire elles se chevauchent et se complètent » (Dejean-Thircuir, 2004, p.71) . Il y aurait alors potentiellement acquisition de la langue cible lorsque la ZPD des apprenants est comblée par la collaboration (Otha, 1995).

### 1.3.2. L'apprentissage collaboratif

#### 1.3.2.1. Une définition du terme

L'apprentissage collaboratif est une modalité de travail en classe dans laquelle des petits groupes d'apprenants s'organisent et travaillent ensemble tout au long d'une tâche pour atteindre un objectif commun. Nous proposons tout d'abord une courte définition de Dillenbourg (1999, p. 1): « *it [collaborative learning] is a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together* ». L'auteur lui-même qualifie cette définition de vaste, puisqu'il peut se trouver derrière chaque terme, différentes acceptations de sens et derrière cette définition, une infinité de situations. Nous proposons donc une définition de la collaboration, qui nous semble plus précise et qui comprend des notions clés (Cosnefroy et Lefevre, 2018, p.78) : « La collaboration est définie comme un processus de construction d'un savoir partagé requérant que les partenaires s'engagent dans un effort conjoint d'élaboration à partir des propositions, des commentaires et des critiques des uns et des autres. ».

Finalement, l'apprentissage collaboratif invite à créer des savoirs à plusieurs, on parle dans ce cas d'une co-construction de savoirs (Baudrit, 2007). Selon un principe de liberté d'organisation au sein du groupe, les apprenants explorent, échangent librement et partagent des idées pour atteindre un objectif commun (Manoïlov, 2019). Nous

présentons dans la section suivante, des conditions favorables à ce que les apprenants collaborent.

#### 1.3.2.2. Conditions à la mise en place d'un apprentissage collaboratif

Tout d'abord, la base de l'apprentissage collaboratif se trouve dans la place de l'enseignant dans l'apprentissage, qui doit accepter de modifier ses pratiques habituelles. Il a en effet un rôle différent que dans un mode d'enseignement traditionnel puisqu'il offre principalement aux apprenants un guidage réflexif dans la réalisation de la tâche. Baudrit (2007) souligne d'ailleurs que l'apprentissage collaboratif est conseillé dans des circonstances qui requièrent un raisonnement, un jugement de la part des apprenants et qui supposent une mise en retrait de l'enseignant. Ce dernier se décharge de sa responsabilité et de son autorité en tant qu'expert, qu'il confère entièrement aux apprenants (Panitz, 1999). Nous souhaitons ici faire un parallèle avec le rôle endossé par l'enseignant dans la démarche du *Data Driven Learning* : tout comme dans l'apprentissage collaboratif il est guide, médiateur et ne sait parfois pas à l'avance ce que l'apprenant découvrira dans ses recherches.

Ensuite, la symétrie entre les apprenants d'un groupe est une condition *sine qua non* pour la mise en place d'une véritable collaboration. Nous parlons ici de différents types de symétrie. Dillenbourg (1999) évoque une symétrie d'action c'est-à-dire les actions que chaque participant est autorisé à réaliser, une symétrie de connaissances ou de compétences et enfin, il est important d'observer une symétrie de statuts entre les participants. La symétrie de statut permet en effet aux apprenants de s'engager dans une réflexion métacognitive, en ayant dans des « échanges peu menaçants pour la face », qui augmentent la confiance en soi et la motivation (Manoïlov, 2019, p.79). L'enjeu de cette symétrie à différents niveaux est donc d'instaurer un certain équilibre au sein d'un groupe pour éviter que certains adoptent le rôle de « leaders » ou de « suiveurs » (Baudrit, 2007). Nous pouvons cependant remarquer qu'il n'existe jamais de symétrie parfaite entre les apprenants, chacun ayant ses propres connaissances et étant influencé par son estime de soi quant au statut qu'ils ont au sein d'un groupe.

Enfin, pour qu'il y ait collaboration il est nécessaire que les apprenants puissent travailler sur une tâche qui donne matière à exercer un jugement, à raisonner, à analyser et à négocier leurs points de vue. Il est donc pertinent de proposer des tâches offrant un « espace de négociation » où chaque apprenant s'engage en argumentant, en essayant de se convaincre les uns les autres, pour pouvoir produire un résultat commun, le fruit de ces négociations collectives (Dillenbourg, 1999). D'ailleurs, lorsque des apprenants collaborent, ils doivent partager un objectif commun, des objectifs divergents pouvant mener à une relation de compétition entre eux.

#### 1.3.2.3. Interactions et conduites collaboratives

Nous avons vu précédemment que la collaboration repose sur la réalisation d'une tâche commune dans l'objectif de co-construire des savoirs, des connaissances. Ce processus de construction passe par des « interactions collaboratives » que Dillenbourg (1999) définit selon trois critères. Le premier est l'interactivité c'est-à-dire le degré d'influence qu'ont les interactions sur les processus cognitifs individuels des apprenants qui collaborent, nous pouvons déceler cette potentielle influence par l'analyse des interactions. Le second critère qui caractérise une interaction collaborative est la synchronicité de la communication établie entre les apprenants, il faut qu'ils communiquent en temps réel (que ce soit en face à face ou médiée par un ordinateur). Le dernier critère pour qualifier des interactions collaboratives est la négociabilité, ce critère implique qu'aucun apprenant n'impose son point de vue mais qu'il doit essayer de convaincre, de se justifier et d'argumenter en faveur de son idée. Lorsque des apprenants sont en désaccord, nous pouvons parler de conflits sociocognitifs, qu'ils s'engagent à résoudre en négociant. Ainsi, les conflits sociocognitifs sont vecteurs d'apprentissage puisqu'ils permettent de reconstruire ses connaissances et ses représentations, par rapport à celles des autres.

Nous souhaitons présenter une classification des conduites dites collaboratives, que nous allons utiliser par la suite pour analyser la collaboration en interaction. Dans ses travaux de recherche sur les Apprentissages Collaboratifs Assistés par Ordinateur (ACAO), Dejean-Thircuir (2004) classe les différents types de conduites sur un

continuum allant des comportements les plus collaboratifs aux moins collaboratifs, certaines conduites ne pouvant être simplement classées comme non-collaboratives ou collaboratives. En plus de ce continuum, elle présente plusieurs phénomènes interactionnels, qui témoignent d'une collaboration entre les apprenants : emploi du « on » à valeur de « nous », emploi du « je » pour affirmer un point de vue, emploi du « tu » dans des propositions d'aide, adjectifs mélioratifs pour évaluer la réalisation en cours ou la proposition du partenaire, chevauchements collaboratifs, marqueurs d'accords explicites et atténuateurs de menaces (verbaux ou non verbaux) dans les actes de correction, d'évaluation négatives ou de propositions. Nous ajoutons à cette liste les énonciations conjointes (André, 2011; 2014), les paires adjacentes (questions/ réponses, offre/acceptation ou refus de l'étayage, proposition/ validation ou rejet), les phénomènes de reprises (André et Canut, 2007) et les rires. Le continuum de Dejean-Thircuir présente les conduites et ses effets associés, allant des plus collaboratives aux moins collaboratives (2004, p.321-322) :

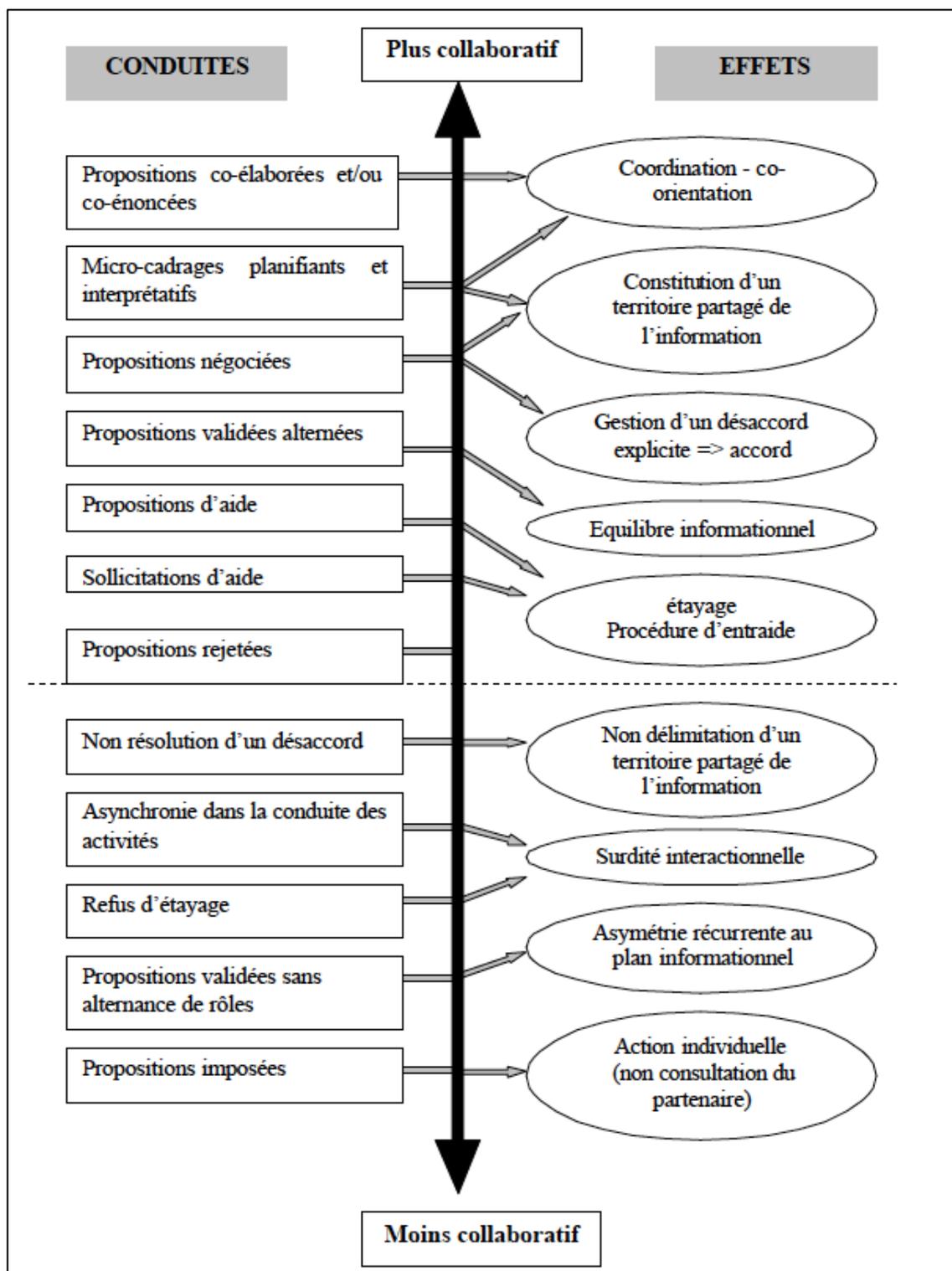


Fig. 3. Types de conduites et degrés de collaboration (Dejean-Thircuir, 2004, p. 323).

Pour analyser la collaboration au sein des binômes, nous observerons la présence ou non de ces différents phénomènes et de ces conduites à travers une analyse des interactions.

#### 1.3.2.4. Collaboration vs. Coopération

Nous proposons de faire un point sur ces deux termes, souvent considérés comme synonymes. Ils présentent en effet des similarités, néanmoins ils renvoient à des principes différents. La collaboration et la coopération impliquent toutes deux un travail de groupe et le fait que les participants aient un but commun c'est-à-dire une tâche ou un projet à réaliser (Manoïlov, 2019) mais les deux notions varient sur certains points. Tandis que l'apprentissage coopératif repose sur les bases de la psychologie sociale américaine, l'apprentissage collaboratif repose, comme nous l'avons vu précédemment, sur les principes de théories de l'apprentissage en psychologie du développement.

Ce qui différencie principalement ces deux « techniques groupales » est le transfert de l'autorité de l'enseignant vers le groupe. Ce transfert est quasiment total dans le cas de la collaboration alors qu'il est moindre dans la coopération (Baudrit, 2007). D'ailleurs, une autre des différences majeures se trouve dans la répartition des tâches. Dans la coopération, le partage des tâches est décidé par l'enseignant, il attribue des rôles spécifiques à chacun des participants, leur offrant une part de responsabilité dans l'atteinte des objectifs plutôt équitable, ce qui n'est pas le cas dans l'apprentissage collaboratif. En d'autres termes, la coopération « consiste à partager la tâche de groupe en sous-tâches et à procéder ensuite à une division du travail » (Cosnefroy et Lefevre, 2018, p.78).

Dans ses travaux d'analyse comparative des deux notions, Baudrit (2007) conclue que chaque fonctionnement vient en fait répondre à un besoin d'apprentissage particulier. Tandis que la coopération serait plus pertinente pour fixer des savoirs fondamentaux avec une part plus grande de directivité de l'enseignant, l'apprentissage collaboratif vise à développer l'esprit critique, le raisonnement et la découverte de nouvelles idées en laissant libre court aux échanges entre apprenants par la mise en retrait de l'enseignant. Voici ci-dessous, un tableau récapitulatif des caractéristiques de ces deux modalités d'apprentissage (Baudrit, 2007, p.127) :

Critères distinctifs	Apprentissage coopératif	Apprentissage collaboratif
Échanges Interactions	Structurés (Principe d'interdépendance)	Non structurés (Partage, mise en commun des savoirs)
Contrôle de l'enseignant	Réel (Observation des groupes)	Faible (Autonomie des élèves)
Responsabilisation des élèves	Garantie par l'interdépendance	Incertaine (À la discrétion de chacun)
Équité entre élèves	Impossible (Caractère hétérogène des groupes)	Improbable (Organisation libre des groupes)
Rôles tenus par les élèves	Risque de spécialisation	Risque d'émiettement
Apprentissages visés	Savoirs fondamentaux liés aux différentes activités scolaires	Savoirs non fondamentaux : esprit critique, raisonnement, découverte collective.

*Fig. 4. Caractéristiques de l'apprentissage collaboratif et coopératif (Baudrit, 2007, p.127).*

Dans le cadre de notre expérimentation, il nous a semblé plus pertinent de mettre en place des principes de collaboration, étant donnée les similitudes avec les caractéristiques de l'ASC, présentées précédemment en 1.2.4., comme la construction des savoirs, l'autonomie laissée aux apprenants ou encore le faible contrôle de l'enseignant sur la tâche.

#### 1.4. Data driven learning et collaboration

Pour conclure le cadrage de notre étude, il nous paraît important de présenter quelques arguments montrant la pertinence de proposer cette modalité de travail pour une activité d'ASC.

Premièrement, nous pouvons remarquer que l'écran de l'ordinateur induit une attention partagée entre les apprenants pendant cette activité (Dejean-Thircuir, 2004). En effet, ils n'ont pas d'autre choix que de réaliser la tâche demandée sur le même support de travail. Cette attention partagée permet aux apprenants de se constituer leur propre territoire au plan spatial, matériel et cognitif tout au long de la séance puisqu'ils sont amenés à faire des manipulations sur l'ordinateur (clics sur les vidéos, allers et retours dans la liste d'occurrences). Cette première caractéristique non mise en place par les apprenants constitue néanmoins une prémisse, peut-être même une condition favorable à la collaboration.

Deuxièmement, l'apprentissage collaboratif est conseillé pour la réalisation d'activités qui nécessitent un certain raisonnement et jugement de la part des apprenants, pour qu'il y ait matière à discussion, à la prise de décision et à l'élaboration de connaissances, ce qui est le cas nous semble-t-il de l'Apprentissage sur Corpus. L'ASC requiert en effet que apprenants analysent les occurrences afin de créer des catégories pour généraliser des fonctionnements de la langue. Les différentes étapes de la démarche qui débouchent sur l'élaboration de catégories pour mieux comprendre le fonctionnement d'un item linguistique en contexte, semblent propices à la discussion et à la co-analyse. D'ailleurs, André et Ursi (2021) dans leurs travaux sur l'ASC avec FLEURON, montrent que les apprenants mènent leurs activités collaborativement.

Pour finir, l'ASC et l'apprentissage collaboratif visent tous deux l'autonomie et la responsabilisation des apprenants dans leur apprentissage. Dans les deux cas, l'enseignant est en retrait, il n'a plus le rôle d'expert et de transmetteur de savoirs mais il est présent pour guider et accompagner les apprenants dans la prise en charge de leur apprentissage.

# PARTIE 2

## 2. Présentation de l'expérimentation, données recueillies et analyse des données

### 2.1. Cadre de l'expérimentation

#### 2.1.1. Présentation du terrain de recherche et du public

Notre expérimentation a été mise en place dans le cadre de notre stage de Master 2 au sein du Département de Français Langue Étrangère (DéFLE) à l'Université de Nancy sur le campus Lettres et Sciences Humaines et Sociales (CLSH), de février à mai. Le DéFLE est une composante de l'UFR (Unité de Formation et de Recherche) LanSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) et accueille un public d'apprenants de français internationaux ayant des projets universitaires et professionnels variés. La structure dispense des cours allant du niveau A1 à C1. Les huit étudiants qui ont participé à notre expérimentation faisaient partie d'un groupe de niveau intermédiaire (B1/B2), et avaient pour objectif de passer le DELF B2 à la fin du semestre. Nous connaissons bien les étudiants du groupe, puisque nous sommes en stage avec eux 13 heures par semaine et prenons en charge leur cours quelques heures chaque semaine.

#### 2.1.2. Rappel des objectifs de la recherche

L'objectif de notre recherche est d'observer et analyser comment des apprenants de FLE en binôme collaborent pour analyser un item linguistique en français parlé en interaction sur le concordancier multimodal proposé par FLEURON. Plus précisément, nous tentons de comprendre comment les apprenants agissent conjointement pour réaliser l'activité d'ASC et de saisir les conduites collaboratives à travers leurs interactions. Nous ne nous intéressons donc pas prioritairement à la qualité des règles élaborées par les participants mais bien aux moyens et aux stratégies mis en œuvre pour y parvenir conjointement. Pour ce faire, nous analysons les interactions multimodales qui se

déroulent au sein des binômes, nous observons alors les regards, les rires, les gestes, leurs discussions sur la tâche. Nous observons également leurs manipulations sur l'ordinateur notamment le pointage de l'écran, l'utilisation du pad et la navigation sur le site FLEURON. En effet, ces comportements peuvent parfois être considérés comme des moyens non linguistiques de présenter ou d'accepter une idée, ce qui témoigne d'une conduite collaborative. Enfin, nous nous intéressons aux moments où ils prennent des notes et aux brouillons des participants récupérés à la suite de l'activité car ils peuvent également témoigner de la mise en place d'une collaboration.

### 2.1.3. Rappel des hypothèses de recherche

Nous souhaitons faire un rappel des hypothèses qui ont guidé notre recherche, et que nous tentons de confirmer ou d'infirmer par les analyses de données que nous effectuons. Nous rappelons donc que nous supposons que :

- La démarche d'ASC réunit des conditions favorisant la collaboration entre apprenants.
- Les apprenants de FLE ont des interactions collaboratives lorsqu'ils réalisent une activité d'ACS en binôme. Ils parviennent à dégager des règles de leurs observations, par des analyses co-construites/ co-élaborées (des co-analyses).
- Certains binômes sont plus collaboratifs que d'autres.
- Certains binômes adoptent des rôles asymétriques de type leader/ suiveur ou expert/ novice.
- Les interactions au sein des binômes sont ponctuées de moments où il peut y avoir acquisition de la langue et se manifestent de diverses façons.

## 2.2. Protocole de recueil de données

Les séances d'ASC ont été proposées durant les sessions au CLYC (Centre de Langue Yves Châlon)<sup>16</sup> les mardis après-midi entre 15h et 17h ainsi qu'un jeudi après-midi, la dernière semaine de cours. Durant ces séances, les apprenants sont en auto-direction, c'est-à-dire qu'ils profitent des ressources proposées par le CLYC, pour travailler sur leurs besoins individuels d'apprentissage du français, leurs objectifs professionnels ou universitaires (par exemple, l'écriture d'une lettre de motivation), tout en étant accompagné par un de leurs enseignants qu'ils peuvent solliciter. Nous avons recueilli les données sur les deux dernières semaines de cours au DÉFLE, lors de deux séances au CLYC le mardi et d'un cours le jeudi après-midi durant lequel l'enseignant nous a autorisé à mener notre expérimentation avec les apprenants qui étaient volontaires.

### 2.2.1. Déroulement des séances

Chaque séance s'est déroulée comme suit : nous avons proposé à deux apprenants de faire une activité sur la plateforme FLEURON pour s'intéresser au fonctionnement du français parlé. Leur participation était encouragée mais toujours volontaire, jamais forcée car cela aurait pu biaiser les objectifs de l'étude. Tous les apprenants du groupe étaient familiers avec FLEURON et l'utilisation du concordancier car une de leur enseignante leur avait présenté et leur avait fait manipuler plusieurs fois durant le semestre. Nous avons donc installé les étudiants volontaires au poste de travail préparé pour la séance d'ASC, dans une salle du CLYC réservée à cet effet. Nous leur avons fait signer une autorisation d'enregistrement pour les filmer. Nous leurs avons expliqué l'activité, les avons laissé travailler en autonomie durant 20 minutes maximum, puis nous sommes revenues pour discuter de leurs observations. Dans les parties suivantes, nous présentons plus en détails le protocole de recueil des données mis en place ainsi que le déroulement des séances.

---

<sup>16</sup> Le centre de ressources en langues du Campus Lettres et Sciences Humaines de Nancy

### 2.2.2. Consignes

Une fois les apprenants installés, nous leur avons expliqué l'objectif de l'activité à savoir observer à deux, les différentes utilisations du mot « après » ou « pourquoi » en français parlé. Plus précisément, nous leur avons demandé d'observer le contexte (E est l'enseignante), (E : où est-ce qu'on le trouve est-ce qu'on le trouve souvent dans les mêmes types de phrases), le co-texte (E : est-ce que vous voyez souvent les mêmes mots juste avant est-ce que vous voyez souvent les mêmes mots juste après ; E : vous pouvez aussi regarder ce qui se trouve à gauche et à droite du *pourquoi*), et leur fonction dans le discours (E : quelle est son utilisation à quoi il sert).

Lors des deux premières séances, nous leur avons demandé de faire des **listes** ou de **lister** les *après* qui fonctionnent de la même façon, comme nous le constatons dans les extraits suivants (E est l'enseignante) :

E : on va s'intéresser au fonctionnement du mot après en français [...] le but c'est que vous rassemblez les fonctionnements de *après* donc vous allez pouvoir **les lister** et les rassembler par catégories

E : le but c'est vraiment de nous **faire une liste** de toutes les utilisations de *après* à quoi ça sert où est-ce qu'on le trouve est-ce qu'on le trouve souvent dans les mêmes types de phrases est-ce qu'on les trouve à la même place dans les phrases si vous avez des remarques sur *après* vous nous écrivez tout

E : donc l'idée là c'est vraiment de nous **faire une liste** de toutes les utilisations de *après*

Puis, nous avons trouvé plus pertinent et plus compréhensible pour eux de leur demander de constituer des **groupes**, lors des séances 3 et 4. Voici des extraits des consignes données par l'enseignante (E) :

E : vous allez les regarder chaque ligne et vous allez vous demander à quoi ça sert à quoi sert le après euh qu'est-ce qu'il veut dire il est où dans la phrase est-ce qu'il est au tout début au milieu à la fin est-ce que vous voyez souvent les mêmes choses est-ce que vous voyez souvent les mêmes mots juste avant est-ce que vous voyez souvent les mêmes mots juste après [...] vous en discutez entre vous et vous essayez de **faire des des groupes**

E : ce que je vous demande de faire c'est de trouver lesquels fonctionnent de la même façon [...] de **faire un peu des groupes** des différents *pourquoi* vous verrez que les *pourquoi* c'est pas tous les même essayez de trouver comme ça **différents groupes**

Par ailleurs, ils devaient prendre des notes de leurs observations pour nous présenter leurs découvertes à la suite de l'activité, voici des extraits de consignes que l'enseignante leur a donnée :

E : je vous laisse prendre une feuille est-ce que vous avez de quoi noter comme ça vous allez pouvoir faire la liste de ce que vous observez

E : vous pouvez écrire sur votre feuille et bah voilà pourquoi pas par exemple vous marquez numéro 4 ça ça revient souvent

Les apprenants étaient également encouragés à profiter de la multimodalité du concordancier en allant visionner les vidéos, comme on peut le constater dans les trois extraits suivants :

E : si vous voulez vous aider vous pouvez cliquer sur les *après* mais ça vous connaissez [...] pour aller regarder la vidéo si vous voulez mieux comprendre vous aurez plus de contexte vous avez la vidéo les sous-titre la transcription comme ça vous pouvez tout regarder si vous avez un peu plus de mal à comprendre

E : les vidéos elles peuvent vous servir pour le contexte oui

E : vous pouvez vous servir de la vidéo de la transcription

Enfin, nous invitons les apprenants à en discuter entre eux et à échanger leurs points de vue :

E : essayez d'en discuter entre vous un petit peu voir comment ça marche

E : faut que vous travailliez ensemble échangez un peu vos idées qu'est-ce que vous en pensez etcetera recherchez ensemble regardez les vidéos et voilà le but c'est que vous travailliez à deux

E : l'important c'est que vous en discutiez entre vous vous regardez un petit peu ce que l'une pense est-ce que vous êtes d'accord [...] est-ce que vous avez compris de la même façon

### 2.2.3. Matériel et poste de travail

#### 2.2.3.1. Les séances 1 et 2 (26.04)

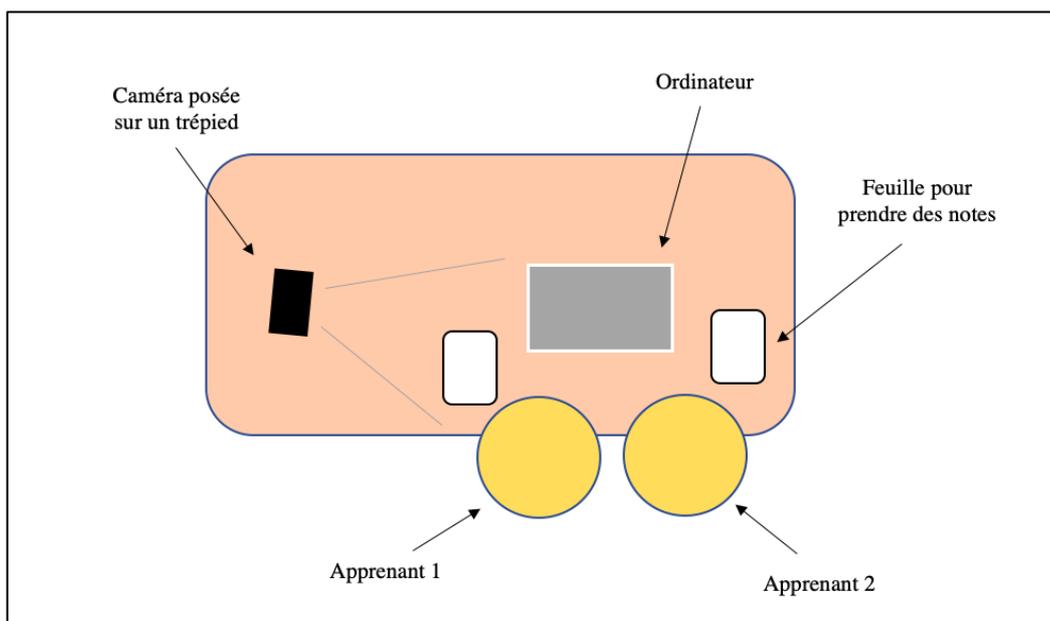
Les deux premières séances se sont déroulées lors de la même session au CLYC, et nous avons filmé les apprenants avec une caméra, posée à côté d'eux de façon à les filmer de profil et à pouvoir observer leurs manipulations sur l'ordinateur (pointage, utilisation du pad). Nous avons également posé un téléphone portable sur un trépied afin de filmer les apprenants de dos dans l'éventualité d'un problème technique avec la première caméra. Ils travaillaient sur notre ordinateur portable personnel et la captation

d'écran vidéo a été réalisée avec QuickTime Player. Voici ci-dessous, un exemple du plan obtenu sur nos vidéos avec la caméra :



*Fig. 5. Capture d'écran de la vidéo de la séance 2.*

Ci-dessous, un schéma vue du dessus, de la disposition du matériel et des apprenants lors des séances 1 et 2 :



*Fig.6. Schéma vue du dessus séances 1 et 2.*

### 2.2.3.2. La séance 3 (03.05) et la séance 4 (05.05)

La troisième séance s'est déroulée le mardi suivant, durant une session au CLYC en 15h et 17h. La dernière séance pendant un cours classique, toujours au CLYC où nous avons réservé un box, avec l'autorisation de l'enseignant en charge pour que les étudiants participent. Pour ces deux séances, nous avons utilisé une caméra *Insta360* posé à gauche de l'ordinateur, sur un trépied. Nous avons réalisé une captation de l'écran vidéo avec QuickTimePlayer, comme lors des deux premières séances. Voici, ci-dessous, un exemple du plan obtenu sur nos vidéos filmées avec la caméra 360 :



*Fig.7. Capture d'écran de la vidéo 360 de la séance 4*

Ci-dessous, un schéma vue du dessus de la disposition du matériel et des apprenants lors des séances 3 et 4 :

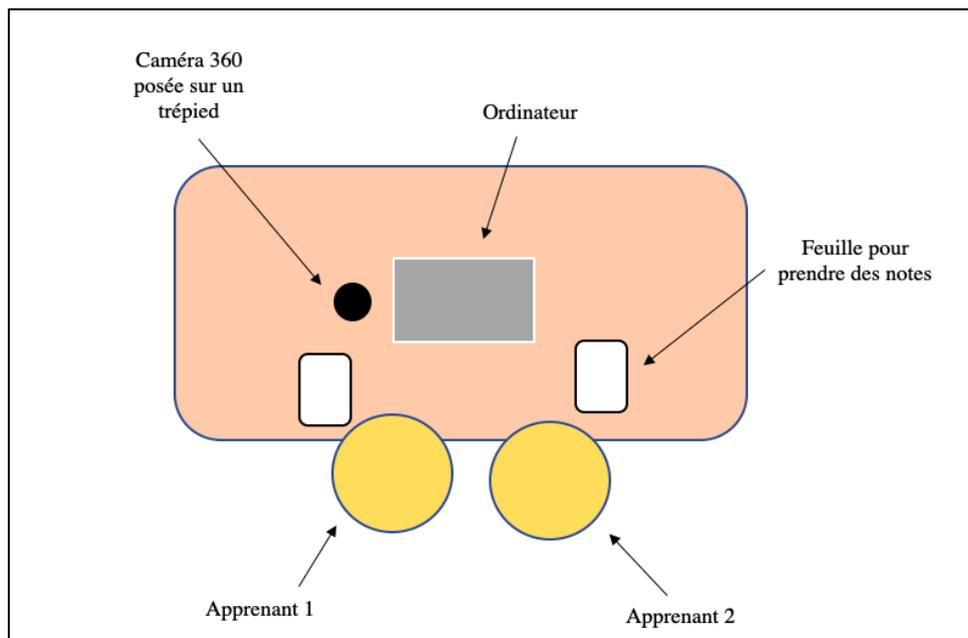


Fig.8. Schéma vue du dessus séances 3 et 4

Suite à la séance 2, nous avons décidé de changer de caméra pour filmer avec une caméra 360, pour deux raisons principales. Premièrement, cette caméra nous offre une vision 360 sur les apprenants, l'ordinateur, leurs manipulations, leurs prises de note et nous pouvons « nous déplacer » dans la vidéo lorsqu'on la lit sur le logiciel *Insta360*. Pour l'analyse, cela permet de réduire le risque de manquer des phénomènes collaboratifs et analyser au mieux la réalisation de l'activité par les apprenants. Deuxièmement, cette caméra est moins encombrante que l'autre, nous avons pensé qu'elle serait moins « impressionnante » pour les apprenants car plus discrète. L'objectif était de réduire le biais de la peur d'être observé et jugé afin qu'ils se sentent plus libres de s'exprimer.

#### 2.2.4. Les items linguistiques observés

##### 2.2.4.1. L'item *après* : un marqueur discursif

Premièrement, nous avons choisi de faire observer *après* aux apprenants, car il a un caractère polyfonctionnel à l'oral. Nous illustrons nos propos avec des occurrences extraites du corpus FLEURON, numérotées ligne par ligne. À l'origine, *après* est employé comme préposition (ligne 197 : « ouais parce que en fait moi je vais me faire livrer des trucs cet **après**-midi »), ou adverbe temporel (ligne 162 : « les horaires

d'ouverture de ce sont tous les jour **après** l'école de 16h30 à 18h ») ainsi qu'adverbe spatial. Ces trois fonctions sont traditionnellement enseignées aux apprenants de FLE. Puis *après* a évolué, pour passer d'une sphère temporelle et spatiale à une sphère énonciative, il est devenu marqueur discursif. Skrovec *et al.* (2022) ont identifié 4 valeurs de *après* dans la sphère énonciative, il est maintenant utilisé pour :

-Ajouter quelque chose, parfois dans une énumération (valeur d'addition). Nous avons sélectionné deux occurrences présentes dans le corpus FLEURON qui correspondent à cette fonction :

Ligne 194 : E1: et **après** genre la rosette je trouve ça trop bon  
E2: ouais ben comme tu m'avais dit que tu en avais j'en ai pas racheté des masses

Ligne 201 : E1: euh voilà j'ai mis un peu de temps pour euh pour m'intègre  
E1: pour m'intégrer dans dans dans dans la situation euh conversationnelle  
E2: ouais  
E1: et **après** aussi pour apprendre des euh des phrases ou même des expressions plus courants à l'oral que qu'à l'écrit quoi

-Mettre en contraste deux propos, deux idées (valeur contrastive). Voici trois occurrences qui correspondent à cette fonction :

Ligne 117 : A: je me suis trompée de chiffre  
A: j'ai mis 1,70 au lieu de 170 euros  
E: **après** moi ça me va hein  
A: oui je m'en doute

Ligne 126 : E: et donc relevé de notes CV lettre de motivation et niveau de français donc di- du coup j'imagine que pour le niveau de français c'est une preuve euh du style DELF DALF euh  
A: voilà un test euh alors **après** il y a certains pays qui sont euh euh ou le la langue française est euh fait partie des des langues principales  
E: ouais  
A: donc à ce moment-là il y a pas besoin de passer un test

Ligne 64 : E : oui mais par exemple si elle finit un cours je  
peux pas y aller **après** son cours  
A : oui mais **après** moi je sais pas son emploi  
du temps hein

-Introduire un lien de cause à effet (valeur de consécution). Voici deux occurrences,  
extraites de FLEURON de *après* pour illustrer cette fonction :

Ligne 62 : A: **après** quand vous voyagez avec cette carte-  
là  
A: vous avez également avec nos partenaires si  
vous allez dans le sud de la France ou dans le  
nord ou complètement sur la façade Atlantique

Ligne 104 : A: voilà c'est juste un peu petit peu plus cher  
mais **après** ça vous donne les mêmes droits sur  
tous les musées de Nancy et alentours  
A: musée du fer musée lorrain et cetera  
gratuitement pendant un an et donc

-Faire un commentaire sur le discours en construction (valeur méta-discursive). Voici  
une occurrence de *après* à valeur méta-discursive :

Ligne 165 : E4: sinon il y a de la place sur le canapé il y a  
déjà une Lila mais ça passe avec nos culs  
E2: ouais bon **après** tu sais

Ainsi, il est pertinent de proposer aux apprenants d'observer le fonctionnement de *après* car il est utilisé, entre autres, comme marqueur discursif (MD) à l'oral. Les apprenants en immersion sont quotidiennement confrontés à des francophones natifs (à l'Université et en dehors) qui utilisent nombre de ces marqueurs. Les MD relèvent donc de compétences transversales, il est utile de les connaître et de comprendre leur fonctionnement dans un contexte académique mais aussi personnel et professionnel (Delahaie, 2011) et parvenir à se les approprier participe au processus d'intégration en France.

#### 2.2.4.2. L'item pourquoi

Nous avons décidé de faire observer *pourquoi* au dernier binôme pour deux raisons principales. D'une part, il y avait moins d'occurrences sur FLEURON (24<sup>17</sup>) et il nous semblait que les premiers binômes étaient parfois « noyés » dans le nombre important d'occurrences de *après* (environ 250 au moment de l'expérimentation). En effet, même si nous leur avons conseillé de n'en analyser que quelques-uns, certains apprenants par soucis de bien faire, essayaient de les analyser ligne par ligne ou allaient au bout de la liste d'occurrences. Ainsi, le nombre moins important d'occurrences de *pourquoi* permet de pouvoir faire des groupes plus rapidement et d'en cerner les différentes utilisations dans le temps imparti à l'activité (20 minutes). D'autre part, *pourquoi* est intéressant à observer car les apprenants n'en connaissent pas toutes les utilisations en français à l'oral et il peut trouver sa place au début, au milieu ou à la fin de l'énoncé, selon sa fonction. Tous les extraits utilisés pour illustrer nos propos sont issus de FLEURON.

*Pourquoi* peut être un mot interrogatif, il se place alors en début d'énoncé et engendre une question, comme dans l'extrait suivant :

Ligne 22 : E1: oui  
E2: et **pourquoi** tu as changé de ville alors euh  
entre entre  
E1: en fait quand j'étais à Paris euh  
E1: j'avais l'argent juste euh jusqu'à euh cinq  
mois que j'ai j'ai je me suis dé- déjà inscrite

Mais on peut aussi le trouver dans « pourquoi pas » qui est une réponse positive à une proposition ou une invitation. Dans ce cas, il n'attend pas de réponse car il n'a pas de valeur interrogative. Voici deux extraits qui illustrent ce fonctionnement :

Ligne 4 : A1: mais effectivement ça peut faire partie des  
demandes  
A1: oui ce genre de chose une visite du château  
de Versailles **pourquoi** pas oui

---

<sup>17</sup> Au moment de la consultation, le 05/05/2022.

Ligne 20 : E2: gel douche  
E1: euh oui **pourquoi** pas gel douche mais quoi  
E2: plein de choses  
E1: euh le Cadum **pourquoi** pas là  
E2: là lequel  
E1: oui celui-là

Enfin, *pourquoi* peut également exprimer la cause, comme dans les trois énoncés suivants :

Ligne 1 : E : et c'est **pourquoi** je je voudrais demander  
E : à quelle heure je reviens lundi  
E : pour faire hum l'examen

Ligne 3 : E2: d'accord vous avez un exemple de je sais pas pou- **pourquoi** un étudiant viendrait ici par exemple  
A: euh  
E1: il a des problèmes avec son contrat  
A: si ouais quand il y a des projets

Ligne 10 : A: après le récépissé seulement il va y avoir la carte de séjour  
E: OK carte de séjour  
A: et vous serez contacté par e-mail aussi voilà **pourquoi** il est important de noter votre adresse mail  
E: hum  
A: sur le dossier

Dans ces trois extraits, « pourquoi » a différents contextes (c'est **pourquoi**, je sais pas **pourquoi**, voilà **pourquoi**). Cela permet de montrer aux apprenants certaines collocations fréquentes de « pourquoi » lorsqu'il exprime la cause.

### 2.2.5. Présentation des binômes d'apprenants

Les binômes étaient constitués aléatoirement, nous avons seulement fait attention à ce que les apprenants ne partagent pas la même langue maternelle pour qu'ils interagissent en français. La condition de symétrie a normalement été respectée car ils sont dans le même groupe de niveau, ils ont tous acquis un B2 plus ou moins avancé, et

suivent les mêmes cours depuis le début du semestre. Une exception concerne le dernier binôme, nous savons que Lorenzo est plus compétent en français que Hoa car il a passé le DALF C1 à la fin du semestre, tandis que Hoa a passé le DELF B2. Voici la présentation des binômes dans le tableau ci-dessous<sup>18</sup> :

Binômes	Binôme 1		Binôme 2		Binôme 3		Binôme 4	
	Selma	Nariman	Rahim	Gabriella	Hasmig	Delia	Hoa	Lorenzo
Genre	F	F	M	F	F	F	F	M
Âge	39	25-30	35-40	41	25	20-25	20-25	25-30
Nationalité	Brésilienne	Iranienne	Iranien	Brésilienne	Arménienne	Russe	Vietnamienne	Colombie
Langue maternelle	Portugais	Persan	Persan	Portugais	Arménien	Russe	Vietnamien	Espagnol
Niveau d'études	Master	Licence	Master	Master	Licence	Licence	Master	Master
Niveau de langue visé	B2	B2	B2	B2	B2	B2	B2	C1

*Fig.9. Tableau de présentation des apprenants participants à l'expérimentation.*

Concernant l'entente entre les participants, nous savons que les binômes constitués n'entretiennent pas particulièrement de relations amicales les uns avec les autres, cependant il y a une ambiance plutôt solidaire au sein du groupe en général. Ils se connaissent tous depuis plusieurs mois et ont l'habitude de travailler en petits groupes en classe.

---

<sup>18</sup> Tous les prénoms ont été modifiés pour anonymiser les participants.

### 2.2.6. Présentation générale de notre corpus de données

Nous présentons dans cette partie toutes les données que nous avons recueillies lors des quatre séances. La séance 1 contient une vidéo de 22min 41s, une captation d'écran vidéo de 20min 34s et deux brouillons. Les données de la séance 2 contiennent une vidéo de 21min 40s, une captation d'écran vidéo de 12min 25s (l'enregistrement s'est arrêté en cours de séance, par manque d'espace de stockage sur l'ordinateur) et deux brouillons. Lors de la séance 3, nous avons recueilli une vidéo 360 de 30min et une captation d'écran vidéo de 30min 07s. Nous n'avons pas récupéré les brouillons des étudiantes par oubli mais nous pouvons observer la prise de notes des apprenantes sur la vidéo 360. Enfin, la séance 4 contient une vidéo 360 de 28min53s, une captation d'écran vidéo de 28min14s et deux brouillons.

Finalement, notre corpus de données se compose de 4 vidéos filmées avec une caméra classique ou une caméra 360, au total **1 heure, 43 minutes et 14 secondes** de film. Nous avons également 4 captations d'écran vidéo, au total **1 heure, 31 minutes et 20 secondes** d'enregistrement d'écran. Enfin, nous avons récupéré **6** brouillons des notes prises par les apprenants, [disponibles en annexe](#). Voici la présentation de notre corpus de données sous forme de tableau :

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Total
Vidéo (temps)	22min41s	21min40s	30min00s	28min53s	1h 43min 14s
Captation d'écran vidéo (temps)	20min34s	12min25s	30min07s	28min14s	1h 31min 20s
Feuilles de notes prises	2	2	0	2	6

Fig. 10. Tableau de présentation du corpus de données.

## 2.3. Résultats et analyses des données

Dans cette partie, nous analysons nos données dans le but de répondre aux hypothèses de recherche, rappelées en 2.1.3. Ainsi, premièrement, par les observations des phénomènes interactionnels multimodaux tels que les reprises, les énonciations conjointes, les chevauchements, les rires, les regards, la posture, nous nous intéressons à la façon dont les apprenant co-analysent les occurrences et co-élaborent des groupes. Deuxièmement, nous nous intéressons à la manière dont ils tirent profit ou non de la multi-modalité du concordancier de FLEURON. Troisièmement, nous analysons les moments des interactions où il pourrait y avoir acquisition de la langue cible qui sont les séquences de discussion et de négociation par exemple. Enfin, nous tentons de cibler certains facteurs qui ont constitué des freins à la collaboration au sein des binômes que nous avons observé pour en retirer ensuite certaines conditions qui faciliteraient la collaboration lors d'une séance d'ASC.

### 2.3.1. Analyse de la co-élaboration des règles en interaction

Au sein des quatre binômes, l'analyse et l'élaboration des groupes d'occurrence se fait de différentes manières et s'observe à travers divers phénomènes interactionnels. Pour rappel, nous parlons de « groupes » en référence à la deuxième étape de la démarche de l'ASC, qui se compose globalement d'une phase d'observation, puis de catégorisation (création de groupes de fonctionnement) et de généralisation (élaboration de règles). Pour analyser la collaboration au sein des binômes, nous utilisons le continuum des conduites collaboratives de Dejean-Thircuir (2004), présenté en 1.3.2.3, et observons la présence ou non de ces différentes conduites. Nous observons également la présence de phénomènes interactionnels multimodaux tels que les énonciations conjointes et les reprises, mais aussi les regards, les rires, les sourires, la posture, les gestes.

## NARIMAN ET SELMA

Dans ce binôme, nous observons tout d'abord une grande majorité de proposition de la part de Nariman. Selma valide quasiment toutes ses idées même si elle ne paraît pas convaincue. À plusieurs reprises une sorte de schéma s'installe entre elles : Nariman propose, Selma répète puis valide ce qui vient d'être dit. Voici plusieurs extraits qui illustrent cette façon d'élaborer les groupes :

### Extrait 1

N1 : après je tape mon code secret c'est une action non

S1 : c'est où

N2 : après je tape mon code secret *elle pointe l'écran*

S2 : ah oui oui c'est une action (**validation et répétition**)

### Extrait 2

N1 : expliquer

S1 : expliquer ok (**répétition et validation**)

### Extrait 3

S1 : mmh après et après j'ai eu master hein

N1 : pour euh continuer la

S2 : continuer oui continuer (**répétition et validation**)

N2 : la conversation pour développer

S3 : pour développer mmh

Parfois, la proposition est presque imposée par Nariman qui ne consulte pas sa partenaire. Voici deux extraits qui illustrent cette conduite :

### Extrait 4

N1 : le contrat de recherche vous l'aurez après l'inscription expliquer étapes étapes étapes

S1 : étapes ah oui oui (**répétition et validation**)

Nariman affirme que cette occurrence sert à expliquer des étapes et ne consulte pas sa partenaire.

### Extrait 5

N1 : on a un verbe infinitif après *pointe l'occurrence sur l'écran à Selma avec son stylo*

S1 : après changer à l'université

N2 : verbe à l'infinitif *en train d'écrire*

Ici, elle prend l'initiative d'écrire que « après » peut être suivi d'un verbe à l'infinitif, toujours sans consulter sa partenaire ou sans attendre sa validation.

Néanmoins, dans l'extrait suivant nous présentons un exemple de co-élaboration d'un groupe par les deux partenaires :

Extrait 6

S1 : après et puis après tu pourras continuer le cours de français c'est  
**(tour inachevé)**

N1 : ajouter quelque chose **(complétion du tour S1, énonciation conjointe)**

S2 : oui c'est oui et puis après c'est comme ajout- *regarde Nariman*

N2 : oui ajouter euh mmmh

S3 : c'est comme nan c'est nan c'est

N3 : **sinon** connecter les phrases **(proposition alternative, « sinon »)**

S4 : connecter les phrases oui **(répétition validation)**

N4 : connecteur

S5 : connecteur oui c'est ça **(répétition validation)**

Nous observons une énonciation conjointe (S1+N1). Puis, comme Selma semble mitigée par rapport à la proposition de Nariman (S3), cette dernière propose un autre groupe (N3), qui est validé cette fois (S4). Cependant, Selma n'apporte pas d'informations, elle valide uniquement les propositions de Nariman.

Voici ci-dessous, un autre extrait de co-construction d'un groupe. Il y a un chevauchement dans la lecture de l'occurrence (souligné), des rires et sourires, des gestes, et des regards entre les apprenantes.

Extrait 7

S1 : et puis après je te donne

N1 : après tu peux

N2 : je te donne le document

S2 : document oui pour euh après *rires + gestes* c'est pour *gestes*

N3 : bah je te donne après le document *sourire*

S3 : oui oui oui c'est oui oui *rires + gestes* c'est après un action c'est pour les

N4 : oui c'est action **(validation + reprise)**

S4 : mmh

*Prise de notes synchrone*

Selma et Nariman lisent l'occurrence en même temps, elles sont donc coordonnées et co-orientées dans l'activité à ce moment. Puis Selma essaye d'expliquer à Nariman ce qu'elle a compris, par des gestes notamment (S2). De manière implicite, elles semblent s'être comprises mutuellement, on peut le constater en N3 (« bah » + *sourire*). Cet échange donne lieu à une prise de notes synchrone des deux partenaires.

Enfin, dans ce dernier extrait où les apprenantes analysent « *d'après* » nous pouvons observer que Selma propose certaines idées (S1 et S2), que Nariman rejette à deux reprises car elle n'y répond pas et émet elle-même d'autres hypothèses (N1, N2) :

Extrait 8

S1 : c'est c'est comme quand même non de quoi tu as reconnu le non  
**(proposition)**

N1 : euh ça veut dire euh la c'est une question il voulait dire que euh **(proposition  
rejetée par une nouvelle proposition)**

S2 : enfin non **(proposition)**

N2: euh pour ton prénom que t'es connu je pense hein je pense je sais pas  
**(proposition rejetée + nouvelle proposition)**

S3 : mmh on peut chercher quelque chose pareil *pointe l'écran*

[...]

N3: il faut avoir d'après votre contrat d'études hein c'est opposition

S4 : c'est opposition euh il faut voir d'après votre contrat d'études ok c'est  
opposition ça ↗

N4 : oui bah oui je pense hein

S5 : ok ok **(validation)** *prise de note synchrone*

À nouveau, cet échange se termine de la même façon, c'est-à-dire que Nariman propose un groupe et Selma valide.

Finalement, dans tous ces extraits, nous observons qu'une apprenante émet la majorité des idées, elle apporte la majorité des informations (Nariman) tandis que l'autre valide chacune d'entre elles par répétition et différents marqueurs d'accord explicites (« oui », « ok », « oui c'est ça »). Selma ne contredit pas Nariman, nous n'observons pas d'échange d'idées ou de négociations. On observe donc des propositions validées sans alternance de rôles, ce qui conduit à une asymétrie récurrente sur le plan informationnel (Dejean-Thircuir, 2008) puisque Selma ne fait quasiment aucune hypothèse. Baker (2008) appelle cela une « élaboration acquiesçante ». En outre, si on analyse les prises de notes des apprenantes ([disponibles en annexes](#)), elles ont réussi à former 10 groupes. Parmi ces groupes, 6 ont été proposés par Nariman, 2 par Selma et 2 ont été co-construits. Néanmoins, elles prennent systématiquement leurs notes de façon synchrone, et travaillent sur les mêmes occurrences en même temps la plupart du temps, et nous avons également observé la co-construction de deux groupes. Concernant spécifiquement la réalisation de l'activité d'ASC, les apprenantes semblent vouloir créer un maximum de groupe dans le temps imparti et elles y parviennent puisqu'elles réussissent à créer 10 règles mais il y a peu de discussions entre elles, elles ne co-analysent pas vraiment les

occurrences. De ce fait, nous n'observons pas les trois étapes de la démarche, mais surtout la première qui est l'observation et la dernière, la création de règles de fonctionnement. Même s'il y a une asymétrie des rôles certaine de type proposant/ validant, les apprenantes sont co-orientées dans la réalisation de la tâche et travaillent dans un objectif commun. Il semble finalement qu'il y ait un certain degré de collaboration entre les apprenantes au vu des différentes conduites observées.

### RAHIM ET GABRIELLA

Le binôme 2 fonctionne d'une manière différente, leurs interactions sont principalement caractérisées par une alternance des propositions entre les apprenants : ils émettent des idées chacun leur tour. Cependant, il ne semble pas qu'il y ait un esprit de collaboration entre eux, nous constatons cela dans plusieurs extraits que nous commentons.

Dans l'extrait suivant, nous avons un exemple de proposition qui a été co-élaborée/co-construite par Rahim et Gabriella, même si leur accord n'aboutit pas à une prise de notes, il semble qu'ils aient la volonté de se comprendre. Nous observons un chevauchement (souligné), des reprises du tour précédent et des validations de l'un et l'autre.

#### Extrait 9

G1 : et donc une fois que tu passes à la radio et de

R1 : et après (**complétion du tour G1+ chevauchement**)

G2 : et après

R2 : il faut aller c'est une question chronologique après c'est comme ainsi tant pr-puis

G3 : et le le ouais ? c'est c'est le partie c'est la première partie oui c'est toujours la comment se dit c'est la partie de chronologie (**reprise : reformulation et validation**)

R3 : chronologie oui normalement pour moi c'est comme ça à p- par rapport le après-midi c'est (**reprise et validation**)

Nous observons également plusieurs moments dans leurs interactions où il y a des désaccords, suivis de négociations, en voici un extrait annoté :

#### Extrait 10

G1 : je pense qu'il n'y a et maintenant il n'y a pas de ??? il n'y a pas de verbes au après c'est toujours un sujet ou un pronom *elle regarde Rahim*

R1 : après ??

G2 : parce que

R2 : normalement c'est comme ça oui  
 G3 : c'est ça après le pronom  
 R3 : après quelque chose ou après faire quelque chose oui  
 G4 : oui le sujet (**chevauchement**)  
 R4 : ou verbe m- verbe  
 G5 : ce n'est pas le verbe parce que ça c'est c'est le pronom démonstratif  
**(argument)**  
 R5 : **mais** ici il faut il faut aller après un conseil par exemple (**contre-argument**)  
 G6 : **oui mais** c'est un sujet (**argument**)  
 R6 : oui c'est le sujet (**accord : reprise et validation**)  
 G7 : je ne j- je ne regarde un je ne regarder un une phrase qui après après *rires*  
 après après c'est bizarre non après après il y a un un verbo c'est toujours  
 R7 : ici la radio le radio  
 G8 : oui je je donne  
 R8 : oui c'est toujours avec le sujet le 28 septembre donc euh *ils se mettent à noter tous les deux* nous utilisons après (**validation**)  
 G9 : ah tu écris ça *pose son stylo + rires*  
 R9 : après plus nom plus (**tour inachevé**)  
 G10 : sujet (**complétion du tour précédent : énonciation conjointe**)  
 R10 : sujet euh plus date plus conseil il faut conseil

Ici, il y a un désaccord concernant le co-texte droit de « après » : sujet ou verbe. Chacun argumente, puis ils se mettent d'accord et c'est Rahim qui donne raison à Gabriella (R6), avec un marqueur d'accord explicite et une reprise du tour précédent. Ensuite, lorsque Rahim prend l'initiative d'écrire (« donc euh », R8), Gabriella décide qu'elle ne noterait pas et donne donc une instruction à Rahim (G9). Même si Rahim prend seul les notes des observations, il lit à voix haute ce qu'il écrit de façon à ce que cela se fasse collaborativement et Gabriella l'a bien compris, d'ailleurs nous observons une énonciation conjointe (R9+G10).

Dans l'extrait suivant, les deux apprenants tentent de se comprendre et Gabriella sollicite l'aide de Rahim (G2) :

#### Extrait 11

G1 : ah il y a le premier verbe ici le premier verbe défini-définatif le verbe euh comment se dit  
 R1 : après avoir oui je connais ça après avoir euh passé par exemple l'examen tu peux dire comme ça tu peux utiliser ça  
 G2 : oui mais c'est les verbes euh comment s'appelle euh (**sollicitation d'aide**)  
 R2 : c'est euh après avoir passé par exemple c'est c'est un (**réponse d'aide**)  
 G3 : non c'est comment s'appelle ça avoir (**sollicitation d'aide**)  
 R3 : plus-que-parfait (**2<sup>ème</sup> réponse d'aide**)  
 G4 : non non c'est avoir et  
 R4 : après avoir faire son profil  
 G5 : oui mais c'est et oublier le le le faire ici comment s'appelle ça seulement le avoir (*elle lui montre avec le pointeur de la souris en même temps*) c'est le verbe ir-

R5 : non c'est correct ça après avoir je connais ça j- j'ai j'ai déjà utilise ça après avoir passé  
G6 : non oui euh c'est ça comment s'appelle ça avoir (*elle écrit*) être aaaah pfff je pense  
R6 : le nom grammatique (**aide**)  
G7 : non mais il y a un un nom pour ça j'ai oublié quel est c'est  
R7 : c'est le verbe précédent de a- (**aide**)  
G8 : c'est le nom de le verbe c'est le- ??? comment s'appelle aujourd'hui ce n'est pas bien pour penser donc c'est la première verbe que je je regarde

Dans cet échange, à plusieurs reprises Rahim répond à la sollicitation d'aide de Gabriella, il tente d'interpréter et de trouver le terme métalinguistique qu'elle cherche, il lui apporte un étayage. Il lui propose différentes réponses mais cela ne satisfait pas Gabriella qui les rejette (« non », « non mais », « oui non »). Au final, les deux apprenants ne parviennent pas à se comprendre et abandonnent.

Pour conclure, nous observons une plus grande symétrie sur le plan informationnel que le groupe précédent (Selma et Nariman). En effet, dans ce binôme, chaque apprenant propose des idées et les défend, à plusieurs reprises ils argumentent et négocient. Cependant, leurs négociations et leurs discussions ne mènent souvent pas à l'intercompréhension, de ce fait il y a non-résolution des désaccords, une conduite que Dejean-Thircuir (2004) classe sur son continuum comme peu collaborative. Il semblerait que Gabriella refuse régulièrement les propositions de Rahim, en effet dans ses prises de paroles, on constate de nombreux rejets explicites. De plus, leurs prises de notes se font de façon asynchrone, il semble qu'ils n'aient pas la volonté de coordonner leurs actions et de réaliser l'activité dans un objectif commun. En fait, chacun remarque les phénomènes qui l'intéressent, et dégage ses propres règles. Par exemple, Gabriella s'intéresse particulièrement aux articles suivants « après », tandis que Rahim s'intéresse plutôt à l'utilisation de « après » dans le discours. Cela s'observe dans leurs notes qui sont totalement différentes ([voir en annexe](#)), elles ne contiennent que deux règles en commun. D'un point de vue de la démarche d'ASC, ils réussissent à dégager des règles de fonctionnement, il y a une véritable réflexion sur le fonctionnement de « après », même s'ils le font plutôt individuellement. Enfin, ces différentes conduites semblent indiquer un degré de collaboration plutôt faible entre Rahim et Gabriella, même si en apparence les apprenants ont de nombreux échanges.

## DELIA ET HASMIG

Le fonctionnement du binôme numéro 3 est encore bien différent des deux précédents puisqu'il est principalement marqué par l'incompréhension de la tâche à réaliser, surtout chez Delia. La majorité de leurs interactions se caractérise par des tentatives de la part de Hasmig d'expliquer et d'inclure Delia dans la réalisation de la tâche. Nous illustrons et commentons ce fonctionnement à travers plusieurs extraits de leurs interactions.

### Extrait 12

H1 : après-midi on laisse après il faut aller on peut dire que utilisation de après il utilise sujet verbe on peut dire ça tu vois après tu vas à y aller après va aller on ne peut pas dire après tu vas y aller sujet verbe (*elle regarde Delia*)

D1 : mmmh oui

H2 : on peut noter ça si tu veux

D2 : noter quoi

H3 : parce que on va donner les réponses pourquoi on utilise après après on utilise quoi le nom verbe euh sujet verbe comme ça (*regarde Delia*)

D3 : ok c'est intéressant c'est utile ↗ *sourire*

H4 : oui nous devons raconter tout

*Rires*

H5 : après vous pourrez regarde vous pourrez (*pointe l'occurrence*)

D5 : encore un exemple après tu pourras continuer c'est la même nombre

Dans cet extrait, Hasmig repère un fonctionnement (après+sujet+verbe), l'explique à Delia et lui suggère de le noter (H2), en co-orientant l'activité avec l'utilisation de « on » à valeur de « nous » et de « tu ». Mais Delia ne semble pas comprendre l'intention de Hasmig (D2), qui lui ré-explique alors le but de l'activité en H3. En D3, on constate que Delia n'a pas compris l'intérêt de l'exercice. Hasmig tente ensuite d'expliquer une nouvelle fois en lui montrant un exemple, elle s'adressant alors directement à elle en H5 (« regarde »), elle lui fournit un étayage auquel Delia ne prête pas attention, elle lit une autre occurrence (D5).

### Extrait 13

H1 : nous devons euh prendre 5 exemples il a dit tu ne comprends pas

D1 : nan je peux prendre mais pour l'instant je vois que tu juste écris la phrase et le numéro et je comprends pas

H2 : nous devons raconter comment ça marche pourquoi on utilise après après on utilise comment euh au milieu au début au milieu ou à la fin on utilise après nous devons répondre à ces questions

D2 : j'aime bien le nombre 43

H3 : ok tu peux écrire et tu peux expliquer ça marche comment après pourquoi on utilise après c'est comme après 14 heures c'est comme après-midi exemple tu peux éviter faire ça parce que elle a dit que après-midi (*geste*) c'est en général  
*Delia écrit*

Dans cet extrait, Delia signifie explicitement qu'elle ne comprend pas ce qu'il faut faire (D1) et de nouveau Hasmig lui explique l'activité à réaliser, en rappelant les consignes données par l'enseignante (« nous devons ») (H2). Dans cette interaction, Hasmig adopte en quelque sorte le rôle de médiatrice de l'enseignante et d'experte car elle guide Delia dans la tâche (H3), cette fois elle ne refuse pas cet étayage puisqu'elle écrit quand Hasmig lui suggère de le faire (« ok tu peux écrire et tu peux expliquer »).

Nous constatons que Hasmig tente d'installer une action conjointe à plusieurs reprises, notamment par l'utilisation du « on » à valeur de « nous », comme nous pouvons le voir dans les extraits suivants : **on peut écrire si tu veux, on peut dire que utilisation de après [...], on peut noter ça si tu veux, on va donner les réponses, on peut dire que on utilise après [...]**. Mais face aux réactions de Delia qui ne répond pas, il n'y a pas de collaboration possible et Hasmig finit par travailler seule et parle à la première personne « je ». Dans son continuum, Dejean-Thircuir (2004) qualifie cela d'asynchronie dans la conduite des activités, un comportement classé comme très peu collaboratif. L'extrait suivant illustre parfaitement cette tentative de mener conjointement l'activité, mais l'échec et donc l'engagement dans un travail individuel :

#### Extrait 14

H1: **on peut dire que on utilise après et après après une licence c'est c'est le nom** (*Delia ne répond pas*)

H2 : **je vais écrire ça aussi**

De plus, Delia baille, soupire et signifie qu'elle s'ennuie, elle semble subir l'activité (« on doit »), cela exprime des émotions plutôt négatives vis-à-vis de la tâche :

**D : combien de temps on doit passer 20 minutes** ↗ *croise les bras et se met en retrait sur sa chaise*

Malgré l'attitude de Delia, Hasmig continue de guider l'activité :

#### Extrait 15

H : **quelle vidéo tu veux regarder** ↗

D : mmh 78

Une seule fois, Delia propose une idée à Hasmig et semble avoir la volonté de lui expliquer ce qu'elle pense (D1), après avoir écouté un enregistrement. Nous pouvons

nous demander si la modalité audio a stimulé l'intérêt de Delia pour l'activité à ce moment-là. Il semble que la proposition soit co-construite par les deux apprenantes, chacune apportant un peu d'informations. On observe des validations de chacune d'elles, des propositions et une répétition de gestes. Toutefois, cette proposition n'aboutit pas à une prise de notes. En voici l'extrait :

Extrait 16

D1 : et puis après c'est comme quelque chose que tu dis euh euh et puis après tu fais quelque ch- tu dois faire ça ça et puis après pfiou *geste cyclique avec la main*

H1 : tu continues *imitation du geste de Delia*

D2 : je pense c'est la même si je te dire tu dois (**tour inachevé**)

H2 : c'est le connecteur continuation des phrases (**interruption du tour précédent**)

D3 : oui oui

H3 : je crois

D4 : c'est comme c'est comme si je te dire tu dois couper les tomates et euh et puis après m- mettre les champignons

H4 : mmh oui

D5 : je crois c'est comme ça

Dans l'ensemble, il est compliqué d'analyser le degré de collaboration au sein de ce binôme car il y a peu d'implication dans la tâche de la part d'une des deux partenaires. Néanmoins, en raison de ce peu d'implication, nous pouvons considérer que la collaboration entre Hasmig et Delia est très faible. Comme nous l'avons observé à travers les extraits, il y a tout d'abord asynchronie dans la conduite des activités la majorité du temps. Nous observons également une surdité interactionnelle (Dejean-Thircuir, 2004) puisque Delia ne réagit pas ou que peu aux explications et aux encouragements de Hasmig à faire l'activité. Dans ce binôme aux rôles asymétriques, Hasmig adopte le rôle d'experte dans la tâche, puisqu'elle doit guider Delia dans la réalisation de l'activité, elle lui fournit un étayage mais sans jamais être autoritaire ou imposer des propositions. Elle est aussi médiatrice puisqu'elle répète et réexplique les consignes données par l'enseignante. De son côté, Delia est très peu impliquée, elle le signifie par le partage d'émotions négatives par rapport à la tâche, à travers son comportement verbal et multimodal (soupirs, bâillements, posture de retrait par rapport à l'ordinateur, bras croisés).

Nous n'avons pas récupéré les deux brouillons des apprenants, mais nous observons sur les films 360, que leurs notes sont peu importantes. En ce sens, dans la partie « débrief » de la vidéo, on se rend compte qu'elles n'avaient pas cerné beaucoup

d'utilisations du mot observé. Elles n'ont pas dégagé de règles de fonctionnement par l'analyse des occurrences.

Enfin, nous supposons que la cause de la réticence de Delia à s'engager dans l'activité n'est pas la modalité de travail par binôme, mais plutôt la nature de la tâche en elle-même. En effet, lors de la discussion après l'activité, elle nous explique :

D : pour moi c'est cet exercice ça me bloque parce que je dois penser à ça mais quand je parle je je pense pas à ça juste utilise le truc euh pour moi tous les après ils sont pareils

*A contrario*, Hasmig a trouvé cet exercice intéressant :

H : c'était intéressant pour moi j'ai trouvé des choses

## HOA ET LORENZO

Ce dernier binôme est celui qui co-analyse le plus les occurrences et qui présente de nombreux phénomènes interactionnels multimodaux typiques d'une collaboration. Une organisation se met en place naturellement entre Hoa et Lorenzo: systématiquement, Lorenzo lit une occurrence à voix haute, ils en discutent puis se mettent d'accord sur leur prise de notes. Nous illustrons ces comportements collaboratifs par plusieurs extraits.

### Extrait 17

L1 : euh 4

H1 : 4 ok (**co-orientation de la tâche**)

L2 : oui ce genre de choses si vous voulez?? visiter le château de Versailles pourquoi pas oui

H2 : ah c'est les même de

L3 : ah c'est le même de affirmation alors (**répétition**)

H4 : deuxième oui

L5 : alors c'est le 4

H5 : oui

Ici, nous observons une proposition co-élaborée, ils sont tout de suite d'accords sur la nature de l'occurrence qui vient d'être lue par Lorenzo (L2). Hoa réagit directement (H2), Lorenzo répète (L3) puis dans un chevauchement collaboratif (souligné), ils énoncent le groupe qui correspond à l'occurrence. Il semble donc que cette proposition soit co-construite.

### Extrait 18

L1 : mais je suis inscrit aux inscrite aux sciences du langage je ne sais pas pourquoi

H1 : attendez je vais *se penche sur l'écran et lit*

L2 : je suis inscrite euh inscrite aux sciences du langage du langage et je ne sais pas pourquoi je sais pas pourquoi  
H2 : mmh c'est le même moi quand je parle quand je parle quelque chose oui je euh je je souvent utiliser euh oui euh je te je te envoyer par exemple je te envoyer le message mais je ne sais pas pourquoi comme ça c'est **(explications)**  
L3 : ah mais regarde j'ai le même exemple de chiffre 3 d'accord je sais pas pourquoi  
H3 : ah non je attendez euh je ne sais pas pourquoi c'est-à-dire que tu ne com- comment dire tu euh tu ne tu n'es pas confiant en toi tu n'es pas confiant et et  
L4 : tu ne te fais confiance tu ne fais pas confiance **(reformulation)**  
H4 : oui et après tu donner la question pour euh *rires*  
L5 : ok  
H5 : non  
L6 : je me suis inscrit je me suis inscrit au DALF C1 je sais pas pourquoi oui je sais pas pourquoi alors dans quel groupe raison affirmation question énumérer énumération en tout cas  
H6 : pas pas le pas énumérer euh je pense que c'est peut-être la question ou pour confirmer  
L7 : affirmation ↗  
H7 : oui confirmer non c'est difficile *rires*  
L8 : ah oui je sais pas pourquoi *regarde Hoa* oui très bien oui c'est pour confirmer une idée que je ne sais pas pourquoi très bien \*\* super j- tu es très intelligente voilà **(validation de la proposition + évaluation positive)**

Dans cet extrait 18, nous observons de nouveau une co-réflexion sur l'occurrence analysée, qui aboutit d'un commun accord à la placer dans le groupe « affirmation ». Lorenzo lit à voix haute l'occurrence puis Hoa explique ce qu'elle a compris par un exemple (H2). Lorenzo semble rejeter cette proposition et attire l'attention de Hoa sur autre chose (« regarde » L3). Hoa propose une nouvelle idée (H3) que Lorenzo reformule, nous pouvons donc supposer qu'il a compris (L4). Il relit l'occurrence deux fois, puis demande alors à Hoa de la classer dans un des trois groupes, elle réduit les possibilités en éliminant un, puis Lorenzo propose le groupe « affirmation » (L7), ce qui est validé par Hoa (H7), même si elle doute d'elle-même (« non c'est difficile *rires* »). Enfin, Lorenzo confirme qu'ils ont choisi le bon groupe et exprime des émotions positives à l'égard de sa partenaire (L8).

Enfin, nous présentons plusieurs extraits qui montrent qu'il y a un équilibre sur le plan informationnel, les deux apprenants proposent de façon équilibrée leur analyse de l'occurrence, validée par l'autre.

#### Extrait 19

L1 : ok six pourquoi passer ce certificat informatique et internet ah pourquoi passer ce certificat informatique et internet question aussi non ↗ *regarde Hoa*  
H1 : oui je pense que c'est question  
L2 : six *ils notent*

H2 : le question

Extrait 20

L1 : raison c'est pourquoi je voudrais tac 10 et aussi voilà pourquoi il est important de donner votre adresse mail

H1 : mmh ok ok *ils notent*

Extrait 21

L1 : 11 j'ai écrit une lettre de motivation pour expliquer pourquoi la France ah oui c'est la même chose raison

H1 : mmh euh c- oui c'est la raison

L2 : super (*expression d'émotion positive vis-à-vis de la tâche*)

Extrait 22

L1 : 12 pourquoi vous voulez faire cette thèse là question

H1 : mmh question

L2 : bah oui

Extrait 23

L1 : 13 pourquoi tu as choisi la France déjà

H1 : la question

L2 : bah oui

Extrait 24

L1 : 14 je t'écoute comment est-ce que tu es arrivé en France comment c'est c- que tu as comment est-ce que tu as

H1 : mmh

L2 : mmh pourquoi est-ce que tu as choisi la France déjà

H2 : c'est le même c'est le même euh

L3 : bah oui

[...]

L4 : alors question ↗

H3 : oui c'est la question

Extrait 25

L1 : 15 pourquoi du beurre pour du beurre ça veut dire qu'elle compte pas en fait

H1 : mmh *rires* pourquoi du beurre pourquoi du fromage *gestes avec les mains*

L2 : je comprends pas oui

*Ils réfléchissent chacun de leur côté*

L3 : question c'est une question

H2 : oui c'est c'est la question

Finalement, nous supposons un degré de collaboration plutôt fort entre Lorenzo et Hoa, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il y a une volonté de réaliser l'activité de manière synchrone tout le long. Comme nous l'observons dans l'extrait suivant, lorsque Lorenzo commence à lire une occurrence seul, Hoa lui demande de l'attendre, nous supposons qu'elle souhaite constituer un espace temporel et cognitif pour pouvoir réfléchir à deux :

Extrait 26

L : 9 pourquoi pourquoi il en exige

H : attends-moi attends-moi

Ensuite, si l'on s'intéresse à leurs prises de notes, elles sont quasiment identiques. Hoa et Lorenzo ont effectivement écrit 4 groupes différents (raison, affirmation, question, énumération), et ils ont placé les mêmes occurrences dans ces groupes ([voir leurs notes en annexes](#)). De plus, nous constatons qu'il y a des propositions validées en alternance et donc équilibre sur le plan informationnel, chacun propose des idées qui sont validées par le/la partenaire. En outre, nous observons des phénomènes interactionnels, témoins d'une collaboration : regards, reformulation, reprises, énonciations conjointes, rires, chevauchements collaboratifs. De ce fait, les rôles semblent symétriques entre les deux apprenants (proposant/proposant), et cela témoigne d'une collaboration équilibrée, ce qui leur permet d'élaborer des groupes d'occurrences. Cependant, nous pouvons nuancer légèrement ces conclusions car il nous semble que Lorenzo adopte un rôle de leader, plus précisément dans la planification de l'activité. C'est lui qui lit chaque occurrence à voix haute et qui guide la réalisation de la tâche en majorité, tandis que Hoa fait preuve de plus de modestie et de réserve par rapport à ses idées. Concernant la réalisation de l'activité, il semblerait qu'ils aient bien compris la démarche de l'ASC car nous pouvons constater la présence des trois étapes. Ils observent, analysent puis constituent quatre groupes de fonctionnement dans lesquels ils placent les 17 occurrences analysées. Ils réussissent à entretenir des réflexions métalinguistiques assez poussées.

Enfin, nous devons prendre en compte le fait que ce binôme n'a pas analysé la même occurrence que les autres et nous pouvons supposer que la collaboration a été plus importante en partie pour cette raison. En effet, comme nous le soulignons en 2.2.4.2., « pourquoi » comportait seulement 24 occurrences dans le corpus au moment de l'expérimentation, contre plus de 240 « après ». Cette différence a pu jouer un rôle dans les comportements des apprenants, leur motivation, et donc influencer la mise en place de conduites collaboratives pour réaliser l'activité d'ASC.

### 2.3.2. Analyse de l'utilisation du concordancier multimodal

Dans cette partie, nous discutons de la façon dont les binômes exploitent le concordancier multimodal de FLEURON. Dans nos consignes, nous leur conseillons d'utiliser les vidéos, les sous-titres et les transcriptions pour les aider à analyser les occurrences.

Nariman et Selma décident de regarder deux vidéos des occurrences qu'elles ne parviennent pas à analyser. Les transcriptions ne sont pas activées et donc non utilisées. Les sous-titres sont activés mais nous ne savons pas si elles s'en servent. Les deux fois, le visionnage des vidéos donne lieu à la constitution d'un groupe de fonctionnement, il semblerait donc que cela les a aidées. Elles font défiler toutes les occurrences jusqu'à la dernière, puis elles remontent et font des aller et retour dans la liste.

Gabriella et Rahim ne regardent aucune vidéo, ils ne profitent donc pas de l'alignement texte/son/vidéo du concordancier et analysent les occurrences uniquement grâce aux cotextes. En revanche, Gabriella prend l'initiative de faire une deuxième recherche dans le concordancier à la manière d'une véritable apprentie chercheuse en linguistique et compare l'utilisation de « après » avec celle de « avant ». Comme le premier binôme, ils font défiler toutes les occurrences jusqu'à la dernière, la 240<sup>ème</sup> au moment de l'expérimentation.

Hasmig et Delia regardent deux vidéos, mais elles ne semblent pas avoir compris que les vidéos pouvaient les aider dans l'analyse d'une occurrence. Cependant, après avoir écouté un enregistrement audio, Delia propose une idée pour la première fois et explique son point de vue à sa partenaire. Il semblerait que cela a stimulé l'intérêt de Delia pour l'activité alors qu'elle était jusqu'à ce moment très peu impliquée. Les deux apprenantes se servent des sous-titres de la vidéo puisqu'elles remarquent le marqueur « ben », et nous observons sur la captation vidéo de l'écran que Delia y glisse le curseur plusieurs fois. Les transcriptions ne sont pas activées et donc non utilisées.

Enfin, d'après nos observations nous pensons que Lorenzo et Hoa ont bien compris l'utilité des vidéos disponibles dans le concordancier. En effet, ils les regardent lorsqu'ils ne parviennent pas à analyser les occurrences uniquement par le co-texte (à deux

reprises), et parviennent ainsi à pallier leurs difficultés. En voici un exemple dans l'extrait suivant où ils analysent la 7ème occurrence de « pourquoi » :

Extrait 27

L1 : sept donc pourquoi donc pourquoi le passer

H1 : donc pourquoi le passer *elle souffle* donc pourquoi le passer (**Difficultés**)

L2 : on peut regarder les la vidéo

H2 : oui oui

*Ils regardent la vidéo*

H3 : ah *elle lève le doigt* je crois que euh il veut de- il veut répondre la question euh peut être avant c'est la question pourquoi tu fais comme ça comme ça et après il ne euh il a répondre pourquoi le passer euh euh et après il donner les raisons oui

Dans ce cas, il est clair que c'est la vidéo qui a permis à Hoa de comprendre le fonctionnement de l'occurrence (H3).

En résumé, trois binômes sur quatre ont utilisé les vidéos dans leurs analyses. À chaque fois, le visionnage des vidéos semble déclencher une discussion ou aide les apprenants dans la constitution des groupes. Nous pouvons donc dire que la multimodalité du concordancier bénéficie aux apprenants qui l'exploitent et que l'alignement texte/son/vidéo les a aidés dans la compréhension des occurrences analysées.

### 2.3.3. Tableau résumant l'activité d'ASC de chaque binôme

Ci-dessous, nous proposons une synthèse des activités réalisées par les 4 binômes, présentée sous forme de tableau :

	<u>Binôme 1</u> Selma/ Nariman	<u>Binôme 2</u> Rahim/Gabriella	<u>Binôme 3</u> Delia/ Hasmig	<u>Binôme 4</u> Lorenzo/ Hoa
Temps d'activité à deux	12min 19 s	16min 30s	17min 23s	21min 20s
Nombre d'occurrences analysées <sup>19</sup>	8	5	1-2	17-18
Nombre de groupes ou de règles élaborées	10 règles élaborées	5 pour Gabriella 6 pour Rahim	1-2	5 groupes constitués
Profil de collaboration du binôme	Asymétrique et modéré	Symétrique et modéré	Asymétrique et faible	Symétrique et fort

*Fig. 11 Résumé des analyses*

### 2.3.4. De potentiels moments d'acquisition du fonctionnement des items linguistiques

Lorsque les apprenants travaillent à plusieurs, ils réalisent davantage d'activités cognitives déclenchant des mécanismes d'apprentissages que lorsqu'ils travaillent seuls (Dillenbourg, 1999). Nous supposons donc que la collaboration favoriserait l'apprentissage à travers des moments de potentielle acquisition de la langue cible au cœur de leurs interactions. Plus précisément, nous supposons que ces moments permettent aux apprenants de comprendre et de mémoriser les différentes utilisations de l'item linguistique recherché dans le concordancier.

---

<sup>19</sup> Nous relevons le nombre d'occurrences qui ont été discutées et analysées par les apprenants mais d'autres nombreuses occurrences ont pu être lues durant l'activité.

Nous pensons tout d'abord aux moments où les apprenants négocient leurs points de vue et résolvent un désaccord. Doise et Mugny (1978) indiquent que les activités cognitives collectives mènent à de meilleurs résultats en termes d'apprentissage que les activités cognitives individuelles, à condition que les interactions soient conflictuelles. Les conflits socio-cognitifs permettent en effet à l'apprenant de modifier sa façon de comprendre les choses, en prenant en compte celle de l'autre, ce qui lui permet potentiellement d'acquérir de nouvelles connaissances. Voici un extrait des interactions entre Rahim et Gabriella qui illustre ce type de séquence en collaboration :

#### Extrait 28

- G1 : je pense qu'il n'y a et maintenant il n'y a pas de ??? il n'y a pas de verbes au après  
c'est toujours un sujet ou un pronom  
R1 : après ?? normalement c'est comme ça oui  
G2 : c'est ça après le pronom  
R2 : après quelque chose ou après faire quelque chose oui  
G3 : oui le sujet  
R3 : ou verbe m- verbe  
G4 : ce n'est pas le verbe parce que ça c'est c'est le pronom démonstratif  
R4 : mais ici il faut il faut aller après un conseil par exemple  
G5 : oui mais c'est un sujet  
R5 : oui c'est le sujet

Notre corpus contient également des moments où un apprenant explique simplement son point de vue à son partenaire. Le fait de devoir expliquer à l'autre oblige à mobiliser ses compétences métalinguistiques et permet de conscientiser ce que l'on comprend. Par ailleurs, Schmidt (1995) considère que pour qu'il y ait apprentissage, il faut un certain degré de conscience chez l'apprenant, au moins au niveau de la perception : on appelle cela le concept de *noticing*. Nous supposons donc que les moments d'explication pourraient constituer des moments potentiellement acquisitionnels. Nous illustrons cela par l'extrait suivant, dans lequel Hoa explique à Lorenzo, en inventant un exemple :

#### Extrait 29

- L1 : je crois que c'est plus une question ↗  
H1 : oui je pense que c'est comme ça (*se tourne vers Lorenzo*) pa- par exemple euh je  
je te demander pourquoi tu euh tu manger légumes  
L2 : mh mh  
H2 : oui et après tu euh tu donner la la r-  
L3 : la raison  
H3 : la réponse c'est comme ça euh pourquoi je manger la légume parce que c'est  
comme ça oui c'est c'est -j  
L4 : alors question ↗  
H4 : non c'est rappeler la question non c'est *rires*

Après avoir expliqué à Lorenzo, Hoa réussi à caractériser l'occurrence analysé, selon elle, ce n'est donc pas une question mais un rappel de la question.

Voici, ci-dessous, un autre extrait des interactions entre Delia et Hasmig. Ici, on observe que leurs échanges initiés par Delia pourraient mener à une co-élaboration des connaissances. Hasmig est attentive, elle reformule et complète les dires de sa partenaire :

Extrait 30

D1 : et puis après c'est comme quelque chose que tu dis euh et puis après tu fais quelque chose tu dois faire ça ça et puis après *geste*

H1 : tu continues

D2 : je pense c'est la même si je te dire tu dois

H2 : c'est le connecteur continuation des phrases

D3 : oui oui

H3 : je crois

D4 : c'est comme c'est comme si je te dire tu dois couper les tomates et et et puis après mettre les champignons

H4 : mmh oui

D5 : je crois c'est comme ça alors maintenant c'est toi

Pour conclure, nous pensons que les moments les plus propices à l'acquisition du fonctionnement des phénomènes langagiers analysés sont les moments où les apprenants négocient, s'écoutent attentivement, s'étayent mutuellement et parviennent à résoudre leurs désaccords. Ce sont également les moments où les apprenants s'engagent dans une véritable réflexion métalinguistique sur les occurrences (Cots *et al.*, 1997) et donc les moments où ils élaborent des règles de fonctionnement, soit la troisième étape de la démarche d'ASC. Dans le premier binôme, nous observons très peu ce genre d'interactions entre Selma et Nariman. Le second binôme présente davantage de conflits socio-cognitifs mais qui, nous semble-t-il, ne débouchent pas sur des accords communs. Cependant, ils sont engagés dans une réflexion métalinguistique sur les occurrences qu'ils choisissent d'observer. Dans le troisième binôme, il y a très peu d'interactions de manière générale et donc également peu de moments de négociations de points de vue. Enfin, Hoa et Lorenzo sont les apprenants qui co-analysent le plus les occurrences. Nous observons plusieurs fois des discussions, des négociations qui débouchent en majorité sur une intercompréhension entre les partenaires. Ce binôme est véritablement engagé et co-orienté dans des réflexions métalinguistiques. Nous supposons donc que c'est dans le 4<sup>ème</sup> binôme qu'il y a le plus de moments où il pourrait y avoir acquisition du fonctionnement des phénomènes interactionnels observés.

### 2.3.5. D'éventuels freins à la collaboration

De multiples et divers facteurs peuvent affecter la mise en place d'une collaboration entre deux apprenants, certains sont impalpables et invisibles, d'autres au contraire nous semblent plus facilement identifiables. Ces facteurs influencent non seulement les comportements collaboratifs que les apprenants sont susceptibles d'avoir mais également la réalisation de l'activité. Nous présentons quatre facteurs qui, selon nous, ont influencé la mise en place d'une collaboration au sein des binômes de notre expérimentation.

Tout d'abord, la présence de la caméra peut provoquer chez les apprenants une peur d'être jugé sur leur compétences. Nos binômes savaient qu'ils étaient filmés et que nous allions observer leur travail. En effet, la caméra peut être perçue comme « un observateur passif et [un] possible évaluateur (situé dans une position haute par rapport aux participants) [...] » (Nussbaum *et al.*, 2002, p.160). Cela peut possiblement déstabiliser l'apprenant, l'inhiber dans ses prises de paroles et en conséquence agir sur les interactions qui se déroulent au sein du binôme.

Ensuite, nous avons choisi de « mixer » les binômes en fonction de leur langue maternelle pour qu'ils échangent en français. Les apprenants devaient donc réaliser les analyses sans pouvoir faire de comparaisons avec une langue maternelle commune. Or, « la spécificité d'une activité métalinguistique réside dans l'articulation de deux systèmes linguistiques, dont l'un est en construction » (Trévisse, 2009, p.4). Nous supposons que les apprenants se sont éventuellement trouvés démunis pour exprimer leurs réflexions en français, avec un niveau B2 tout juste acquis. Ainsi, ce facteur pouvait également freiner la collaboration ainsi que la réalisation de l'activité. D'ailleurs, dans le binôme 2, nous avons observé les difficultés que Gabriella a pu avoir pour exprimer ses pensées à son partenaire, elle ne parvenait pas à se rappeler des termes grammaticaux en français. Nous le constatons dans l'extrait suivant : « euh c'est non c'est pour ah comment s'appelle et j'ai oublié le nom comment s'appelle ça c'est ça où il est c'est les par exemple c'est ».

Malgré la volonté de Rahim à la comprendre et à l'aider à trouver ses mots, Gabriella n'a pas réussi à exprimer son point de vue et abandonne.

Par ailleurs, nous constatons un manque de motivation chez certains apprenants, qui peut être dû à de nombreux facteurs. Peut-être ne voient-ils pas l'intérêt de l'activité d'ASC et à quel point cela est pertinent pour leur apprentissage du français et leur intégration, et plus particulièrement l'analyse d'un phénomène interactionnel. Nous pouvons également supposer que s'ils avaient choisi eux-mêmes des items linguistiques, cela aurait motivé leurs analyses puisque l'activité serait davantage adaptée à leurs besoins. Ainsi, dans le troisième binôme, nous constatons lors de nos analyses que Delia baille, soupire, se met en retrait, regarde son téléphone et ne comprend pas l'intérêt de l'activité « c'est utile ↗ ». Nous supposons que ce sont des comportements témoignant d'une faible motivation à réaliser l'activité proposée.

Un autre facteur que nous avons repéré lors de l'analyse des interactions entre les participants est le nombre peut-être trop important d'occurrences. Il nous semble que certains apprenants se sentaient « noyés » dans cette longue liste, même si nous avons précisé lors des consignes de ne choisir que certaines occurrences, car il est impossible d'analyser toute la liste en 20 minutes (voir 2.2.2.). Cela a pu gêner la réalisation de l'activité et par conséquent la mise en place du processus de collaboration. Dans le premier binôme par exemple, Nariman exprime cela en ces termes : « il y a beaucoup d'après hein ». Nous soulignons que ce facteur est également lié à la motivation, un sentiment de « surcharge » pouvant affecter la motivation à travailler.

Enfin, un dernier facteur dont nous souhaitons discuter ici est la relation entre les apprenants des quatre binômes. Nous rappelons que les participants à notre expérimentation font partie du même groupe de niveau, ainsi ils se connaissent tous depuis le mois de janvier, lorsqu'ils ont commencé les cours au DÉFLE<sup>20</sup>. Aussi, nous n'avons pas donné la liberté aux apprenants de choisir leur partenaire de travail et avons nous-même constitué les paires de façon plutôt aléatoire, la seule condition étant qu'ils ne partagent pas la même langue maternelle. Ainsi, nous pouvons supposer que les relations au sein des binômes étaient différentes, certaines étant plus amicales que

---

<sup>20</sup> Nous rappelons que les expérimentations se sont déroulées aux mois d'avril et mai 2022.

d'autres. À ce propos, Dong et Liu (2020), dans leur étude sur l'étayage entre pairs, montrent que les apprenants qui collaborent avec leurs amis se sentent moins anxieux et expriment leurs idées plus facilement. Aussi, ils précisent que dans le cas où les apprenants n'entretiennent pas de relations amicales, ce qui est le cas dans notre étude, ils osent moins corriger ou aider leur partenaire car ils craignent de l'embarrasser ce qui peut mener à des discussions plus formelles et moins abouties. Nous pensons donc que dans nos binômes, cela constitue un facteur pouvant influencer les conduites collaboratives mises en place pour réaliser l'activité d'ASC. De plus, il est pertinent de penser que les apprenants prennent plus de plaisir à travailler entre eux s'ils entretiennent de bonnes relations. Dans notre expérimentation, il semble que certains apprenants n'entretenaient pas spécialement de relations amicales, cela a donc pu freiner la mise en place d'une collaboration, car l'envie de travailler à deux était faible.

## CONCLUSION

Nous avons pu analyser la collaboration au sein de quatre binômes d'apprenants de FLE lors de la réalisation d'une activité d'ASC, à travers l'observation de divers phénomènes interactionnels. Cette collaboration se révèle plutôt différente entre chacun des groupes, elle n'est parfois que très peu présente. Nous constatons que se met facilement en place une collaboration asymétrique entre les deux apprenants, leur donnant un rapport des rôles de type leader/ suiveur ou proposant/ validant (Dejean-Thircuir, 2004). D'autres cependant réussissent à mettre en place une collaboration plus équilibrée de type proposant/ proposant comme c'est le cas pour le quatrième binôme. Nous prenons conscience alors qu'il ne suffit pas de former des binômes d'apprenants pour que s'installe une collaboration, même en mettant en place les conditions que des auteurs ont montré comme idéales, entre autres une symétrie de niveau, la responsabilité de l'apprentissage conférée aux apprenants ou encore le retrait de l'enseignant par rapport à la tâche (Dillenbourg, 1999 ; Baudrit, 2007). Nous ne pouvons pas tout expliquer par l'analyse des interactions au sein des binômes, certains paramètres nous échappent en tant qu'observateur. Ainsi, les binômes d'apprenants collaborent plus ou moins en raison de certaines variables interindividuelles comme le type de relation qu'ils entretiennent, d'autres variables en rapport avec la tâche proposée comme le nombre d'occurrence de la liste et d'autres variables individuelles, qui sont invisibles et incontrôlables. Comme le dit Vasseur (2000, p.59), les inter-actants « se distinguent par leur sexe, leur nationalité, leur histoire et leur expérience, par leurs savoirs, y compris linguistique et culturels, et par leur intention et implication dans la rencontre » et cela explique que la collaboration soit bien différente d'un binôme à l'autre. Concernant l'Apprentissage sur Corpus, certains binômes ont su co-analyser les occurrences et co-élaborer des règles des fonctionnement. Pour certains, l'activité d'ASC a été réalisée en collaboration et il nous semble qu'il y ait des moments dans les interactions où il peut y avoir acquisition de la langue cible chez les apprenants, c'est-à-dire acquisition du phénomène interactionnel analysé dans le concordancier.

Les résultats de notre étude ne peuvent pas être généralisés étant donnée le petit échantillon de notre expérimentation. Cependant nous pouvons supposer que la collaboration peut constituer un cadre propice au développement de réflexions

métalinguistiques chez les apprenants (Cots *et al.*, 1997) et donc à la réalisation d'une activité d'ASC, mais à certaines conditions. Inversement, nous constatons que la démarche d'ASC, pour la réflexion métalinguistique qu'elle nécessite chez les apprenants, constitue une activité propice aux discussions, à la négociation de points de vue et donc à la mise en place de conduites collaboratives. Par ailleurs, les apprenants n'ont que peu exploité la multi-modalité du concordancier de FLEURON, à savoir les vidéos avec leurs sous-titres et leur transcription, mais lorsqu'ils le faisaient il semble que cela a facilité leurs analyses.

En guise d'ouverture, nous proposons d'établir une liste non exhaustive de conditions favorables à la réalisation d'une activité d'ASC par des binômes d'apprenants. Premièrement, nous proposons de laisser le choix aux apprenants de former leur propre binôme de travail. Otha (1995) a montré que la collaboration est d'autant plus forte lorsque l'apprenant travaille avec un partenaire qu'il apprécie. Une bonne entente au sein du binôme permet de négocier leurs points de vue de façon désinhibée (Dong et Liu, 2020). Deuxièmement, nous pourrions cadrer davantage l'activité en réduisant légèrement la liste d'occurrences. Par exemple, nous proposerions aux apprenants d'analyser les 20 premières occurrences de l'item recherché, à l'instar du dernier binôme avec « pourquoi ». Troisièmement, nous proposons de leur faire choisir les items linguistiques analysés, dans une logique d'individualisation de l'apprentissage. L'activité d'ASC serait davantage adaptée à leurs besoins et par ce biais leur motivation en serait plus forte. Enfin, nous suggérons qu'en plus des consignes données par l'enseignant, les apprenants regardent la vidéo tuto « Comment utiliser le concordancier ? » sur le site FLEURON avant de commencer leur séance. Cela leur permettrait de percevoir clairement l'objectif de l'activité et les différentes étapes de l'analyse des occurrences ainsi que de se projeter dans la tâche demandée. Ils pourraient également se rendre compte de l'intérêt de l'alignement texte/son/vidéo (André, 2019) du concordancier et en tirer profit pour leur apprentissage du français.



# BIBLIOGRAPHIE

- Abouda, L., & Baude, O. (2009). Du français fondamental aux ESLO. Dans S. Bruxelles, L. Mondana, A.C. Simon, V. Traverso (dir.). Grand corpus de français parlé, Bilan historique et perspectives de recherche. *Cahiers de linguistique, Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française*, 33(2), 131-146.
- Abe, D., Carton, F., Cembalo, S.M., & Regent, O. (1979). Didactique et authentique : du document à la pédagogie. *Mélanges CRAPEL*.
- Adami, H., (2009). Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles. *Mélanges CRAPEL*, 31, 160-172.
- André, V. (2021). Des corpus d'interactions dans la formation linguistique des migrants. *Savoirs*, 56, 77-96.
- André, V. (2020). Des corpus pour développer les compétences métalinguistiques des adultes francophones natifs en insécurité langagière. *Revue TDFLE*, 75.
- André, V. (2019). Pourquoi faire de la sociolinguistique des interactions verbales avec des enseignants et des apprenants de Français Langue Étrangère. *LINX*, 79.
- André, V. (2018). Nouvelles actions didactiques : faire de la sociolinguistique de corpus pour enseigner et apprendre à interagir en français langue étrangère. *Action didactique*, 1, 71-88.
- André, V. & Ciekanski, M. (2018). Apprendre à interagir à l'oral à partir d'un concordancier multimodal : effets sur le développement de la conscience langagière et sur l'autonomie de l'apprenant dans le dispositif FLEURON. *EPAL - Échanger Pour Apprendre en Ligne*, Grenoble, France.
- André, V. (2017). Un corpus multimédia pour apprendre à interagir en situations universitaires en France. *Actes du troisième colloque international de l'ATPF « Enseigner le français : s'engager et innover »*, 292-315. Actes en ligne.
- André, V. (2016). FLEURON : Français Langue Étrangère Universitaire – Ressources et Outils Numériques. Origine, démarches et perspectives. *Mélanges CRAPEL*, 37, 69-92.
- André, V. (2014). L'énonciation conjointe : trace et ressource de la construction collaborative du discours. *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014. SHS Web of Conference*, 8, 1891-1904.
- André, V. (2011). Analyse pragmatolinguistique de la co-construction du discours : le cas des énonciations conjointes et des reprises. Actes du colloque *XII International Symposium on Social Communication*, Organisé par le Centre de linguistique appliquée, 17-21 janvier, Santiago de Cuba, 322-326.
- André, V. & Canut, E. (2010). Mise à disposition de corpus oraux interactifs : le projet TCOF (Traitement de Corpus Oraux en Français). *Pratiques*, 147/148, 35-51.

- André, V. (2010). Éléments de construction collaborative du discours au sein de réunions de travail : la reprise et le couple oui non. *Pratiques*, 147/148, 199-222.
- Aston, G. (2001). Learning with corpora: An overview. In G. Aston (éd.), *Learning with corpora*, 7-46, Athelstan.
- Auzéau, F., & Abiad, L. (2012). Le corpus : un outil inductif pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire. *Synergie*, 12, 175-187.
- Avanzi, M., Béguelin, M.J., Corminboeuf, G., Diémoz, F., & Johnsen, LA. (2012-2020). Corpus OFROM – Corpus oral de français de Suisse romande. Université de Neuchâtel
- Baker, M.J. (2008). Formes et processus de la résolution coopérative de problèmes : des savoirs aux pratiques éducatives. In Y. Rouiller & K. Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, 107-130, Peter Lang.
- Baldauf-Quilliatre, H., Colón de Carvajal, I., Etienne, C., Jouin-Chardon, E., Teston-Bonnard, S., & Traverso, V. (2016). CLAPI, une base de données multimodale pour la parole en interaction : apports et dilemmes, *Corpus*, 15.
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : D'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*. 40(1), 115-136.
- Blanche-Benveniste, C. (1996). De l'utilité du corpus linguistique. *Revue française de linguistique appliquée*, 1, 25-42. DOI 10.3917/rfla.012.0025
- Boulton, A. (2017). Data-driven learning and language pedagogy. In S. Thorne & S. May (eds.). *Language, education and technology: Encyclopedia of language and education*, 15 (1), 181-192, Springer. DOI 10.1007/978-3-319-02328-1
- Boulton, A., Canut, E., Guerin, E., Parisse, C., & Tyne, H. (2013). Corpus et appropriation de L1 et L2. *Linx, Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 68-69.
- Boulton, A. (2008b). Looking (for) empirical evidence of data-driven learning at lower levels. In B. Lewandowska-Tomaszczyk. *Corpus Linguistics, Computer Tools, and Applications: State of the Art*. Peter Lang. Lodz Studies in Language, 581-598.
- Boulton, A. (2008a). Esprit de corpus : Promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues. *Texte et corpus*, 3, 37-46.
- Branca-Rosoff S., & Fleury S., Lefeuvre F., Pires M. (2012). Discours sur la ville. Présentation du Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000 (CFPP2000).
- Bruner, J.S. (1985). Le Développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire. *Revue française de pédagogie*, 73, 79-80.
- Carton, F. (1995). L'apprentissage différencié des quatre aptitudes. Dans M-J. Gremmo (dir.), *Didactique du Français Langue Étrangère. VERBUM*, 18(1), 63-74.

- Chambers, A. (2009). Corpus oraux en français langue étrangère : authenticité et pédagogie. *Mélanges CRAPEL*, 31, 16-33.
- Cobb, T. (1997). Is there any measurable learning from hands-on concordancing?. *System*, 25(3), 301-315.
- Conrad, S. (2000). Will corpus linguistics revolutionize grammar teaching in the 21<sup>st</sup> century? *TESOL Quarterly*, 34, 548-560.
- Cosnefroy, L. & Lefevre, S. (2018). Du travail de groupe à l'apprentissage collaboratif. Analyse de l'expérience d'étudiants en école de management. *Revue française de pédagogie*, 202, 77-88. <https://doi.org/10.4000/rfp.7514>
- Cots, J.M., Baiget, E., Irun, M., Llurda, E., & Arno, E. (1997). Modes de résolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 10, 75-106. <https://doi.org/10.4000/aile.873>
- Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5 (4), 331-343.
- Debaisieux, J.M. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges CRAPEL*, 31, 36-56.
- Dejean-Thircuir, C. (2004). *Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur Étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Étrangère*. [Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble II].
- Delahaie, J. (2011). Les marqueurs discursifs, un objet d'enseignement pertinent pour les étudiants Erasmus ?. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 162, 153-163. <https://doi.org/10.3917/ela.162.0153>
- Dillenbourg P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*, Elsevier, 1-19.
- Doise, G., & Mugny, G. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181-192.
- Dong, Y., & Liu, S. (2020). Dynamic features of student's scaffolding interaction in english writing class. *Theory and Practice in Language Studies*, 10 (6), 647-656. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1006.04>.
- Duda, R., Esch, E., & Laurens, J.P. (1972). Documents non didactiques et formation en langues. *Mélanges Pédagogiques*.
- Duda, R., Laurens, J.P., & Remy, S. (1973). L'exploitation de documents authentiques. *Mélanges Pédagogiques*.
- Duda, R., & Tyne, H. (2010). Authenticity and autonomy in language learning. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 92, 86-106.

- Gabrielatos, C. (2005). Corpora and language teaching: Just a fling or wedding bells? *Teaching English as a Second Language – Electronic Journal*, 8(4), 1-35.
- Gilmore, A. (2007). Authentic material and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97-118.
- Gilmore, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58(4), 363-374.
- Guilquin, G., & Granger, S. (2010). How can data-driven learning be used in language teaching?. In O'Keeffe, A. & McCarthy, M., *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, Routledge, 359-370.
- Habert, B. (2000). Des corpus représentatifs: de quoi, pour quoi, comment ?. *Cahiers de l'Université de Perpignan*. 31, 11-58.
- Holec, H. (1982). L'approche communicative. *Mélanges Pédagogiques*. 65-79.
- Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ?. *Mélanges Pédagogiques*. 65-74.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning: Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8, 257-274.
- Johns, T. (1991a). Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning. In T. Johns, & P. King (dir.). *Classroom concordancing. English language research journal*, 4, 1-16.
- Kerbrat-Orecchioni, C., & Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, 153, 41-51. <https://doi.org/10.3917/lang.153.0041>
- Kerr, B. (2013). Grammatical description and classroom application. Theory and practice in data-driven learning, *Bulletin VALS-ASLA*, 97, 17-39.
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon.
- Landure, C., & Boulton, A. (2010). Corpus et autocorrection pour l'apprentissage des langues. *ASp*, 57(20). <https://doi.org/10.4000/asp.931>
- Landure, C. (2011). Data driven learning: apprendre et enseigner à contre-courant. *Mélanges CRAPEL*, 32, 163-178.
- Léon, J. (2008). Aux sources de la « Corpus Linguistics » : Firth et la London School. *Langages*, 171, 12-33. <https://doi.org/10.3917/lang.171.0012>
- Manoïlov, P. (2019). Interaction orale et coopération : un apprentissage interdépendant. *Linx*, 79.
- McEnery, T. & Wilson, A. (2001). *Corpus linguistics* (2<sup>nd</sup> ed.). Edinburgh University Press.

- McLeod, S. (2022). Vygotsky's sociocultural theory of cognitive development. *Simply Psychology*.
- Muller, C. (2012). L'étayage entre pairs comme aide à la communication en classe de français, langue étrangère. *SHS Web of Conferences*, 1, 325-340.
- Nussbaum, L., Tuson, A., & Unamuno, V. (2002). Procédures de contournement des difficultés de langue dans l'interaction entre apprenants. Dans F. Cicurel, D. Véronique, *Discours, action et appropriation des langues* (147-162). Presses Sorbonne nouvelle.
- Ohta, A. S. (1995). Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2).
- Oursel, É. (2020). Didactiser des corpus de documents authentiques pour enseigner à interagir en langue étrangère. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 198, 225-240. <https://doi.org/10.3917/ela.198.0097>
- Panitz, T. (1996). Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning.
- Paternostro, R. (2014). L'éveil à la variation phonétique en didactique du français langue étrangère : enjeux et outils. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 50, 105-124.
- Piaget, J. (1964). Six études de psychologie. Éditions Gonthier.
- Pierrel, J.M. (2004). Le Préface du Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFI). <https://www.atilf.fr/ressources/tlfi/>
- Skrovec, M., Kanaan-Caillol, L. & Akihiro, H. (2022). Le marqueur *après* à l'oral : une approche micro-diachronique, variationniste et interactionnelle. *Langages*, 226, 117-131. <https://doi.org/10.3917/lang.226.0117>
- Teubert, W. (2009). La linguistique de corpus : une alternative [version abrégée], *Semen*, 27.
- Trevis, A. (2009). Miser sur l'inévitable activité métalinguistique des apprenants dans l'enseignement des langues.
- Tribble, C., & Jones, G. (1997). *Concordances in the Classroom: A resource book for teachers*. Athelstan.
- Tyne, H. 2013. Apprentissage sur corpus : théories méthodes, applications, perspectives. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 97.
- Ursi, B., & André, V. (2021). Corpus : exploitation, médiation et autonomisation. L'utilisation du concordancier de la plateforme FLEURON en cours de FLE. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2, 129-148.

- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. Longman.
- Vasseur, M.T. (2000). De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère. *AILE*, 12, 51-76.
- Vincent, F., Dezutter, O., & Lefrançois, P. (2013). Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ?. *Québec français*, 170, 93–94.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. MA: Harvard University Press.
- Willis D. (2003). *Rules, patterns and words: Grammar and lexis in english language teaching*. Cambridge University Press.
- Wood, D., Bruner, J-S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

# ANNEXES

## 1. Notes prises par les apprenants durant l'activité

*(revenir à la lecture)*

Notes prises par Nariman (binôme 1)

- opposition
- Tempe (durée)
- continuer
- développer
- confirmé
- action
- connecter<sup>u</sup>
- donner l'opinion
- expliquer étape 93
- verbe à la infinitive

Notes prises par Selma (binôme 1)

([revenir à la lecture](#))

- 1) opinion
- 2) après-midi (temps)
- 3) continuer la conversation (développer)
- 4) confirmer
- 5) après une action
- 6) connecter les phrases
- 7) d'après moi → donner opinion
- 8) expliquer (62)
- 9) étape (93)
- 10) verbe à l'infinitive

Notes prises par Rahim (binôme 2)

1. après + nom ~~qac~~ / qqu  
+ sujet  
+ Date  
+ avoir ~~le~~ passé  
+ puis qu parfait (après avoir fait. N.12  
+ il faut (conseiller). N.143

2. comme ~~une~~ connecteur. ~~de~~ entre deux phrase.

3.

Notes prises par Gabriella (binôme 2)

([revenir à la lecture](#))

~~être~~  
être

Après

① il est toujours utilisé avec

+ nom

+ sujet

+ préposition

+ pronome complément

il apparaît une fois avec un "verbe" s28.

Avant

il est utilisé de la même façon.

Notes prises par Hoa (binôme 4)

1, la raison : par exemple : 1 → c'est pourquoi + une phrase.  
10,  
11,

2, confirmer la qqch ≈ la question : 2, px : pourquoi pas ?  
4,  
8 → je ne sais pas pourquoi.  
16 → 17

3, la question 3- je ne sais pas, pourquoi ?  
5, 6.  
9 → 12, 13, 14, 15

4, énumérer : 7, pourquoi le passer, .....

Notes prises par Lorenzo (binôme 4)

(revenir à la lecture)

Faisons → 1. c'est pourquoi je voudrais demander ...  
10.  
11.

Affirmation → 2. pourquoi pas  
4. " " oui  
8.  
16.  
17.

Question → 3. Je sais pas, pourquoi ... ?  
5. choisir ses réseaux  
6. passer le certificat ...  
9.  
12.  
13. 14.  
15.

Énumération → 7. pourquoi le passer.

Réflexion → pourquoi parce que je pensais... (c'était possible).