



UNIVERSITE DES ANTILLES

Pôle Universitaire Académique de Martinique

FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

MEMOIRE DE MASTER

DOMAINE ARTS LETTRES ET LANGUES MENTION

*Didactique et management du Français Langue Etrangère et/ou Seconde (F.L.E./F.L.S.)
en milieu plurilingue*

**EQUIPE D'ACCUEIL : CENTRE DE RECHERCHES INTERDISCIPLINAIRES EN LETTRES,
LANGUES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES [CRILLASH]**

**EN QUOI UN OUTIL DE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE SOCIO-
INTERACTIONNELLE, INITIALEMENT CONÇU POUR UN PUBLIC
UNIVERSITAIRE, PEUT-IL FACILITER L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE
D'INTEGRATION DE MIGRANTS ALLOPHONES ?**

MISE AU POINT D'UN PROTOCOLE EXPERIMENTAL EN CLASSE FLE.

Préparé et présenté par Monsieur Jean-Luc FORÊT
Sous la direction de Madame Céline LOREAU

Année universitaire 2024 - 2025



Affiche du film " The Immigrant " (Charlie Chaplin, 1917), sélectionnée comme introduction à l'exposition " Migrations, une odyssée humaine " au Musée de l'Homme à Paris du 27 novembre 2024 au 8 juin 2025

« Les migrants ne viennent pas en France pour apprendre le français mais pour y travailler et y vivre, pour fuir la misère ou l'instabilité politique (...) Le français n'est pas un objectif en soi mais il est une nécessité, un moyen, parce qu'il est la condition incontournable de l'intégration économique, sociale et culturelle... »

Hervé Adami (2009 : 62)

Engagement de non plagiat

Les opinions exprimées dans ce mémoire sont propres à leur auteur et n'engagent pas l'Université des Antilles.

Je soussigné déclare avoir pris connaissance de la charte des examens et notamment du paragraphe spécifique au plagiat. Je suis pleinement conscient que la copie intégrale sans citation ni référence de documents ou d'une partie de documents publiés sous quelques formes que ce soit (ouvrages, publications, rapports d'étudiants, internet, etc.) est un plagiat et constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour produire et écrire ce document.

Fait à Jouy-en-Josas le 20 juin 2025.



Jean-Luc Forêt, Ph.D

Remerciements

Après dix-huit années vécues en Afrique subsaharienne, après des études consulaires d'ingénieur en agriculture tropicale et en économie (1982), de pilote professionnel avion (1985), d'informatique (1986), après un master en management des organisations (1991), un autre en gestion de la qualité par les normes ISO 9000 et 14000 (2008), un troisième en politiques territoriales de développement durable (2011), après l'obtention d'un doctorat en géographie sociale (2017), après une carrière d'ingénieur en informatique, voici à la retraite venue que je découvre l'univers singulier de la linguistique et de la didactique du français langue étrangère.

Je remercie mes parents, Agnès et Roland, de l'idée originale de m'avoir mis au monde en terres Malinké, au pied du Fouta-Djalou, curieux des gens, des paysages, des couleurs, des mélanges, des lumières, des arômes qui m'entourent, gourmand de ce qui est ailleurs et différent, mais incapable de comprendre pourquoi les hommes ont inventé des frontières.

Je remercie mon époux, Sébastien, ingénieur de l'École Polytechnique, directeur de recherche au CNRS, commissaire du gouvernement, représentant en région du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, pour l'exemple qu'il me donne chaque jour de préférer dire " Pourquoi pas ? " quand une situation est nouvelle.

Je salue et remercie Céline Loreau, professeure à l'université des Antilles, qui a bien voulu guider la rédaction du présent mémoire (avec une exigence extrême mais aussi avec tact et patience).

Je remercie Virginie André, coconceptrice de l'application Fleuron, directrice du master FLE de l'université de Lorraine, neuf fois citée dans ma bibliographie, de l'entretien qu'elle a bien voulu m'accorder.

Enfin, je remercie l'association " Français Langue d'Accueil " (notamment Geneviève Javaloyes et Zoé Perrin) d'avoir permis mes tout premiers pas d'enseignant-stagiaire dans une classe d'apprenants en FLE.

Liste des abréviations et sigles

- AFD : Agence Française de Développement
- ASC : Apprentissage Sur Corpus
- ASL : Atelier Sociolinguistique
- ATILF : laboratoire d'Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (CNRS / Université de Lorraine)
- CAI : Contrat d'Accueil et d'Intégration
- CE : Conseil de l'Europe
- CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
- CESADA : Code de l'Entrée et du Séjour des Étrangers et du Droit d'Asile
- CIR : Contrat d'Intégration Républicaine
- CEFIL : Centre d'Etudes, de Formation et d'Insertion par la Langue
- CNDA : Cour Nationale du Droit d'Asile
- CNRS : Centre National de Recherches Scientifiques
- CNRTL : Centre national de ressources textuelles et lexicales
- DDL : *Data-Driven Learning*
- DELF : Diplôme d'Etudes en Langue Française
- DILF : Diplôme Initial de Langue Française
- DRDFE : Direction Régionale aux Droits des Femmes et à l'Égalité
- DRIETS : Direction Régionale Interdépartementale de l'Économie, de l'Emploi, du Travail et des Solidarités
- FAMI : Fonds Asile Migration et Intégration (de l'Union européenne)
- FDVA : Fonds pour le Développement de la Vie associative
- FLA : Français Langue d'Accueil
- FLE : Français Langue Etrangère
- FLI : Français Langue d'Intégration

- FLII (ou FL2I) : Français Langue d'Intégration et d'Insertion
- FLEURON : Français Langue Etrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques
- FLSco : Français Langue de Scolarisation
- FOS : Français sur Objectifs spécifiques
- FOU : Français sur Objectifs Universitaires
- GRETA : Groupement d'Etablissements publics Locaux d'Enseignement
- HCR : Haut-Commissariat des nations unies pour les Réfugiés
- INED : Institut National d'Etudes Démographiques
- INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques
- IOM : *International Organization for Migration*
- ISP : Insertion Socioprofessionnelle
- MD : Méthode Directe
- OFII : Office français de l'Immigration et de l'Intégration
- OFPRA : Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides
- POI : Production Orale en Interaction
- SHS : Sciences Humaines et Sociales
- TCF : Test de Connaissance du Français
- TEF : Test d'Évaluation de Français
- TLFI : Trésor de la langue française informatisé
- UMR : Unité Mixte de Recherche

Table des matières

Engagement de non-plagiat	3
Remerciements	4
Liste des abréviations et sigles	5
Table des matières	7
Introduction générale	12
Première partie : Définitions et corpus théorique mobilisé	
1.1 - Introduction.....	15
1.2 - Les migrants.....	16
1.2.1 - Qui sont les migrants, d'où viennent-ils et pourquoi ?	16
1.2.2 - Quels sont leurs besoins langagiers ?	18
1.2.3 - L'intégration linguistique des migrants.....	22
1.2.3.1 - Le point de vue des scientifiques	22
1.2.3.2 - Le point de vue de l'État	23
1.2.3.3 - Le point de vue des migrants	24
1.3 - Quelques considérations autour du FLE	25
1.3.1 - Le FLE	26
1.3.2 - Le FOS	26
1.3.3 - Le FOU	28

1.3.4 - Le FLI	30
1.4 - Quelques considérations autour du CECRL	32
1.4.1 - Le niveau CECRL de la solution applicative retenue : B1	33
1.4.2 - Le niveau CECRL du public étudié : A1.1 et A1	34
1.4.3 - Adresser en A1 une application imaginée pour un public B1	35
1.4.4 - Le A1.1, niveau de reconnaissance des premiers acquis du public migrant pour le français	36
1.5 - La compétence socio-interactionnelle	37
1.6 - Le document authentique et le public migrant	41
1.6.1 - Définir un document authentique	41
1.6.2 - Le collecter	42
1.6.3 - L'exploiter	43
1.6.4 - Le document authentique contesté.....	44
1.6.5 - Le document authentique reconnu	45
1.7 - L'apprentissage sur corpus (ASC)	46
1.8 - Le concordancier multimodal.....	48
1.9 - La didactique du FLI	50
1.9.1 - Les objectifs de la formation en FLI.....	50
1.9.2 - Les enjeux auxquels répondre.....	52
1.9.3 - Les spécificités du public apprenant.....	53

1.9.4 - Quelques principes, approches et méthodes	55
1.9.4.1 - Apprendre à apprendre en milieu naturel.....	55
1.9.4.2 - Adopter une perspective actionnelle orientée vers la réalité sociale..	55
1.9.4.3 - Donner toute sa place à l'oral	56
1.9.4.4 - Enseigner la compréhension orale	57
1.9.4.5 - Articuler le travail individuel et le travail en groupe	58
1.9.4.6 - Rompre le " mur linguistique " avec des documents authentiques	59
1.9.4.7 - Choisir des séquences thématiques de la vie quotidienne.....	60
1.9.5 - Le formateur FLI	60
1.10 - Le dispositif Fleuron	63
1.10.1 - L'origine de l'initiative Fleuron et les objectifs poursuivis.....	63
1.10.2 - Le fonctionnement	65
1.10.3 - Les apports de Fleuron démontrés en développement de la compétence socio-interactionnelle	67
1.10.4 - L'utilisation de Fleuron hors du milieu universitaire	69
1.11 - Conclusion	70
 Deuxième partie : Mise au point d'un protocole expérimental	
2.1 - Introduction	73
2.2 - La désignation du public étudié au moyen d'un " persona "	74
2.3 - La définition du protocole expérimental.....	74
2.3.1 - Le processus d'acquisition	75

2.3.2 - La mesure de la performance interactionnelle	75
2.3.3 - Les phases du protocole d'expérimentation	76
2.4 - La construction de l'unité didactique	79
2.4.1 - Le choix du sujet.....	79
2.4.2 - L'observation de son traitement dans différents supports.....	80
2.4.3 - La session de formation pour tous les apprenants (phase 1 du protocole)	81
2.4.4 - La session de formation pour le groupe " Test " (phase 3 du protocole).....	83
2.4.4.1 - Apprentissage avec le corpus de documents authentiques.....	83
2.4.4.2 - Apprentissage sur corpus	90
2.4.5 - L'organisation du jeu de simulation (phase 4 du protocole)	93
2.4.6 - La grille d'évaluation (phase 6 du protocole).....	94
2.5 - Les probables faiblesses de ce protocole	96
2.6 - Conclusion	97
Conclusion générale	99
A - Quelle était notre intention ?	100
B - Où voulions-nous précisément arriver ?	101
C - Que reste-t-il à faire ?	101
Bibliographie.....	103
Sitographie	110

Table des annexes	112
Annexe 1 : L'évolution du nombre de titres de séjour de 2020 à 2024	113
Annexe 2 : Liste anonymisée des apprenants reçus en formation en mars 2025	114
Annexe 3 : Les différents champs du FOU	115
Annexe 4 : Les compétences interactionnelles selon le CECRL de 2018	116
Annexe 5 : La page d'accueil du site Internet Fleuron	121
Annexe 6 : Echange avec Virginie André le vendredi 23 mai 2025	122
Annexe 7 : L'annuaire des ressources multimédias de Fleuron.....	124
Annexe 8 : Exemples de situations documentées dans le corpus Fleuron	125
Annexe 9 : La recherche d'une expression dans le concordancier multimodal	126
Annexe 10 : Résumé des sept phases du protocole expérimental	127
Annexe 11 : Le questionnaire de santé utilisé par le médecin en simulation	128

Introduction générale

C'est par le hasard d'une discussion avec un camarade de promotion de mon école d'ingénieur, ancien Directeur Afrique de l'Agence Française de Développement (AFD), que j'ai pu être mis en relation avec l'association " Français Langue d'Accueil " (désormais FLA) où j'ai effectué mon stage d'enseignant. C'est en ce cadre que je me suis trouvé pour la toute première fois en contact direct avec un auditoire de migrants demandeurs d'asile et réfugiés : un public que j'ai immédiatement senti dans une situation d'urgence. Mais il faudra attendre quelques semaines encore, une fois en connaissance des travaux d'Hervé Adami, pour que je parvienne à caractériser précisément ce sentiment : cette notion pour moi tout-fait nouvelle d' " insécurité langagière ". L'accès à la langue du pays d'accueil n'est pas simplement qu'un droit, ajoute Adami (2013 : 137) mais bien la condition quasi-exclusive d'une insertion réussie : c'est par son savoir langagier que le migrant pourra trouver sa place parmi nous, c'est par sa maîtrise de l'oralité qu'il pourra affirmer sa capacité d'acteur social.

" Le français n'est pas un objectif en soi mais il est une nécessité, un moyen, parce qu'il est la condition incontournable de l'intégration économique, sociale et culturelle ", écrivons-nous en exergue, citant encore cet auteur (2009 : 162). Le français dont il est question n'est pas la belle langue de Racine ou de quelque autre grand auteur de notre littérature classique, mais le français du parler quotidien, la langue humble et sobre de ces nombreux, tout petits et si simples instants que nous vivons chaque jour, de cette multitude d'interactions banales que nous avons avec le voisin, le commerçant, le collègue de travail, le pharmacien, le passant...

J'ai alors pris conscience de l'importance de cette compétence socio-interactionnelle dans le cursus du migrant. Elle implique un savoir-faire très particulier puisqu'elle exige l'aptitude simultanée de comprendre un propos oral (dans les dimensions du dit et du non-dit, du prononcé et de l'implicite) et d'en produire un autre en réponse. C'est parce que ce sujet de l'interaction me paraît à la fois crucial et injustement peu documenté dans les manuels de formation consultés que j'ai souhaité y chercher mon sujet de mémoire.

Notre intention première était de démontrer par l'expérience (par l'observation des faits dans une situation didactisée) comment un outil informatique de développement de la compétence socio-interactionnelle par apprentissage sur corpus, nommé Fleuron, librement accessible à tous sur

Internet, conçu par un laboratoire du CNRS à l'adresse des étudiants de l'université de Lorraine, pouvait également être utile à des migrants allophones primo-arrivants, souvent faiblement scolarisés : à un public très différent de celui initialement visé par les chercheurs nancéens mais égal à celui des apprenants avec qui nous avons travaillé durant notre stage d'enseignant.

Après une première version du mémoire soumise à Céline Loreau, alors que le protocole expérimental de notre démarche semblait stabilisé, nous avons dû constater pour des raisons administratives (de calendrier et d'organisation) qu'il n'était pas possible de le mettre en œuvre au sein de l'association où nous intervenions depuis quatre mois dans deux classes d'apprenants migrants, inscrits en niveau A1.1 et A1.2 (le niveau A1.2 désigne chez FLA le niveau A1 du CECRL). Nous avons été contraints de modifier le présent mémoire, bouleversant profondément sa première écriture, développant davantage certaines définitions et concepts, théorisant ce qu'aurait dû être notre travail de recherche sur le terrain.

Dans sa première partie (pages 14 à 74) nous allons nous attacher à définir et décrire différents et nombreux sujets, réels ou conceptuels, souvent étrangers par nature les uns aux autres, mais désormais liés entre eux au motif qu'ils sont convoqués dans le titre de notre mémoire. Leur articulation trouvera sens dans la deuxième partie du mémoire dont ils assureront les fondations, le socle sur lequel se construiront nos argumentations, réflexions et points de vue.

La deuxième partie du mémoire (pages 76 à 107) présente le protocole expérimental que nous avons imaginé, reposant tout entier sur la solution applicative Fleuron du laboratoire ATILF (CNRS / Université de Lorraine). Son but est d'accompagner un groupe d'apprenants migrants dans l'acquisition et le développement de compétences d'interactants, indispensables à leur insertion dans la société d'accueil. Afin de mesurer aussi finement que possible la performance de chaque élève que nous observerons au moyen d'un jeu simulant une situation d'interaction (et, de manière indirecte, apprécier la qualité de la plate-forme Fleuron dans le contexte d'utilisation que nous envisageons), nous avons conçu une grille d'évaluation qui intègre différents descripteurs (du CECRL) et critères.

PREMIERE PARTIE

Définitions et corpus théorique mobilisé

1.1 Introduction

Nous allons dans cette première partie du mémoire présenter toutes les notions ou objets d'étude qui participent à la description de notre problématique de recherche, qui vont être appelés dans la démonstration que nous voulons faire qu'un dispositif numérique d'apprentissage du français, conçu pour s'adresser à un public d'étudiants en université, peut tout autant servir l'intérêt d'apprenants, migrants allophones, d'évidence moins scolarisés que celui de l'université de Lorraine.

Ainsi nous intéresserons-nous aux migrants (chapitre 1.2) : qui sont-ils ? d'où viennent-ils ? que recherchent-ils (ou que fuient-ils) ? Quels sont leurs besoins langagiers ? Quels éléments conditionnent-ils leur intégration ? Avant qu'ils ne commencent leur formation, ces migrants sont évalués sur leur connaissance actuelle du français dans le but d'être orientés vers la formation la mieux adaptée à leurs besoins spécifiques : il pourra s'agir d'une formation de Français Langue Etrangère (FLE) ou plutôt d'une formation de Français Langue d'Intégration (FLI). Nous décrirons brièvement ces notions (chapitre 1.3) tout en approchant celle du Français sur Objectifs Universitaires (FOU) qui concerne a priori le public de Fleuron : celui des étudiants inscrits dans un cursus universitaire. Traitant du FOU, nous nous sentons obligés de mettre également la lumière sur le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) dont le FOU est réputé être une déclinaison. L'apprentissage en français prend ancrage dans une échelle de niveaux de compétence langagière qui sont définis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, chapitre 1.4). Nous examinerons plus particulièrement le niveau B1 (celui atteint par les étudiants allophones arrivant en France pour études) et les niveaux A1 puis A1.1 plutôt attribués aux apprenants migrants, faiblement scolarisés.

La problématique que nous adressons interroge différents concepts qui caractérisent l'application Fleuron, touchant une de ses finalités (la compétence socio-interactionnelle, chapitre 1.5), ou bien ses principes clés (le document authentique au chapitre 1.6, l'apprentissage sur corpus au chapitre 1.7, le concordancier multimodal au chapitre 1.8).

Nous nous attarderons ensuite sur la singularité de l'enseignement du français à des migrants et développerons longuement (chapitre 1.9) la didactique du FLI en soulignant particulièrement l'importance donnée à la compétence de l'oral en interaction, notamment assurée par un entraînement régulier sur des documents authentiques audios ou vidéo : ceux-là même qui s'offrent aux utilisateurs de l'application Fleuron, dont nous décrirons les avantages et atouts au chapitre

1.10. Nous découvrirons le contexte de sa création à Nancy, les objectifs qu'elle poursuit, la façon dont elle fonctionne, sa force en tant qu'outil de développement de la compétence socio-interactionnelle, nous prendrons connaissance d'une expérimentation qui l'a notamment démontrée sur un public B1 / B2.

1.2 - Les migrants

1.2.1 - Qui sont les migrants, d'où viennent-ils et pourquoi ?

Dans leur article " Enjeux et perspectives démographiques en France 2020-2050 " (2020), Pison et Dauphin rappellent qu'il existe deux définitions du terme " Immigré ". La première est donnée par l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE), également adoptée par l'Institut National d'Etudes Démographiques (INED) et mobilisée dans les travaux et publications de ces deux organismes : " est immigrée toute personne née étrangère à l'étranger et entrée en France en cette qualité en vue de s'établir en territoire français de manière durable ". Cette définition était déjà publiée en 2010 dans la contribution " Étrangers, immigrants et réfugiés : définitions " de Paul (2010 : 39). Pour les Nations Unies " est immigrée toute personne née à l'étranger ". L'acception est en ce cas beaucoup plus large. Selon la première définition, la France en 2015 comptait 6,2 millions d'immigrés (soit 9,3% de la population) ou bien 7,9 millions d'habitants (12,3% de la population) selon la deuxième définition (Pison et Dauphin, 2020). Nous ne considérons désormais dans ces lignes que la définition de l'INSEE, excluant les ressortissants de l'Union Européenne et la notion de migration étudiante, qui désigne une population ne faisant que transiter par notre territoire (soit 319 873 personnes pour l'année universitaire 2023-2024, selon une information du ministère de l'intérieur datée du 30 octobre 2024).

Le site Internet des Nations Unies pour la migration (*International Organization for Migration*, OIM) précise que le mot " Migrants " n'est nullement décrit en droit international. Il est communément admis comme désignant toute personne qui " quitte son lieu de résidence habituelle pour s'établir à titre temporaire ou permanent et pour diverses raisons, soit dans une autre région à l'intérieur d'un même pays, soit dans un autre pays, franchissant ainsi une frontière internationale ". Nous comprenons ici qu'un " migrant international " est donc un " immigré ". Sur sa page " L'essentiel sur les immigrants et les étrangers ", publiée le 29 août 2024, l'INSEE déclare qu'en 2023 le nombre d'immigrés était de 7,3 millions de personnes (dont 52% de femmes), soit 10,7% de la population : 47,7% viennent du continent africain (en progression de 13% relativement à 2022),

32,3% arrivent d'Europe, 13,7% d'Asie et 6,3% d'Amériques et Océanie. La lecture des statistiques qu'a publiées sur Internet le ministère de l'intérieur, le 4 février 2025, nous enseigne qu'il a été délivré 336 710 titres de séjour en 2024 (hausse de 1,8% sur une année). Si nous regardons attentivement ces chiffres (voir annexe 1), nous remarquons parmi les raisons de ces migrations que le motif économique vient en troisième position (en augmentation de 0,9% sur un an) et que le motif humanitaire arrive en quatrième position avec une forte croissance de 13,5% sur une année. Il nous semble correct d'établir une partielle relation entre, d'un côté, la hausse (sur 2 ans) de 13% de migrants provenant d'Afrique ou bien celle (sur 1 an) de 13,5% de migrations pour motif humanitaire, et de l'autre, la persistance et l'intensité des conflits armés qui impliquent les deux plus vastes pays d'Afrique intertropicale : la République démocratique du Congo et le Soudan (précisons que la guerre civile dans ce pays a fait plus de 4 millions de réfugiés depuis 2023, selon Eujin Byun, porte-parole du Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (HCR), dans une déclaration en conférence de presse en juin 2025). La force du flux migratoire en provenance du Soudan est notamment relevée par nos interlocuteurs de l'association FLA qui, dans les rapports d'activité de 2023 et 2024, annoncent que les effectifs d'apprenants soudanais ont doublé en une année passant de 10 à 22% (d'une population de 680 individus reçus en formation). Les deux classes que nous avons accompagnées en 2025 comme enseignant étaient composées à 48% de ressortissants du Soudan (voir annexe 2).

Quant-à-lui, le demandeur d'asile est présenté comme un migrant qui, se sentant menacé dans son propre pays, a sollicité la protection internationale. Il est dans l'attente que son dossier se trouve instruit, attente administrative qui peut durer près d'une année. L'office français de protection des réfugiés et apatrides (OFPRA) a en effet besoin en moyenne de sept mois pour traiter une demande. Quatre autres mois seront ensuite nécessaires à la Cour Nationale du Droit d'Asile (CNDA) pour arrêter une décision. Quand cette dernière est favorable au requérant, le migrant se voit alors accordé le statut de réfugié et le bénéfice de l'asile constitutionnel (en application de l'alinéa 4 du Préambule de la constitution de 1946 : " Tout homme persécuté en raison de son action en faveur de la liberté a droit d'asile sur les territoires de la République "). Il devient aussitôt bénéficiaire d'un titre de séjour de dix années, renouvelable, et est en droit de demander la nationalité française sous la réserve de justifier d'un niveau de connaissance de la langue française équivalent au niveau B1, oral et écrit. Si le migrant ne satisfait pas aux conditions d'octroi du statut de réfugié mais qu'il établit être exposé dans son pays à l'une des menaces graves énumérées à l'article L. 712-1 du

CESADA (peine de mort, torture, peines ou traitements inhumains ou dégradants, menace grave, directe et individuelle contre sa vie ou sa personne en raison d'une situation de conflit armé interne ou international), alors la " protection subsidiaire " peut lui être accordée.

Le ministère de l'intérieur dit avoir enregistré en 2024 un total de 157 947 demandes d'asile (information publiée sur Internet le 4 février 2025). L'OFPRA et la CNDA pour leur part ont prononcé 70 225 décisions accordant un statut de protection (réfugié ou protection subsidiaire, hors mineurs accompagnants), soit une hausse de 15,3% par rapport à 2023.

La relation des migrants avec l'école ou l'université n'est pas celle d'une grande intimité. Nous lisons que 60% des migrants possèdent un niveau inférieur ou égal à celui du brevet des collèges, selon l'INSEE cité par Adami (2013 : 138). Un article de Ichou et Goujon (2017), invite cependant à nuancer ce chiffre qui dans certains pays d'origine des apprenants n'est pas du tout vérifié. De son côté l'association FLA publie dans la fiche " La pédagogie de FLA ", qu'elle remet aux formateurs, l'information selon laquelle ses apprenants sont " en général des personnes peu scolarisées ". A date du 30 mars 2023, sur sa page Internet " Niveau de diplôme des immigrés ", (consultée le 13 mai 2025), l'INSEE dit estimer à 38% les immigrés de 30 à 64 ans n'ayant aucun diplôme (ou au plus un brevet des collèges ou équivalent).

Il convient de noter que ces valeurs fluctuent significativement selon la nature des courants migratoires. Au début du conflit engagé par la Russie contre l'Ukraine, les migrants en provenance de ce pays ont été plus nombreux. Leur profil scolaire est par exemple très différent de celui des migrants afghans si on considère la décision des Talibans en mars 2022 d'interdire aux filles le droit d'accéder à l'enseignement secondaire et supérieur (rappelle l'UNICEF sur son site Internet le 29 août 2024). En 2025, ce sont les Soudanais qui composent l'essentiel des apprenants demandeurs d'asile (tout du moins dans l'association FLA). Selon TV5 Monde (15 avril 2025), ce pays est entré dans sa troisième guerre civile depuis 2023. Les conditions de scolarité d'un enfant ou d'un jeune adulte ne sont pas optimales (sécurité des établissements et des personnes, moyens alloués aux écoles, formation et disponibilité des enseignants).

1.2.2 - Quels sont leurs besoins langagiers ?

Les migrants sont de fait dans une situation d'immersion linguistique, en apprentissage du français en milieu naturel dans une société caractérisée (selon Calvet, cité par Adami, 2009 : 161) par " un type de plurilinguisme à langue dominante unique " qui détermine une " pression

homoglotte " presque érigée comme norme. Dans l'ouvrage collectif *L'intégration linguistique des migrants adultes : d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre* que le Conseil de l'Europe publie en 2014, la notion de besoins langagiers est ainsi définie : " les ressources linguistiques nécessaires aux apprenants pour gérer avec succès des formes de communication dans lesquelles ils vont être impliqués à court ou moyen terme ". Le distinguo qui sépare les mots " besoins " et " attentes " tient dans le fait que ce dernier mot regroupe les diverses interprétations des besoins langagiers à satisfaire que peuvent avoir les parties prenantes au moment de l'élaboration des formations (page 32) : ainsi les promoteurs du cours désirent obtenir des résultats immédiats et concrets, les enseignants n'entendent pas nécessairement ce discours productiviste et choisissent de privilégier les méthodes qu'ils jugent efficaces (approche communicative, approche par tâches), les apprenants vont avoir tendance à exprimer leurs besoins à partir de leur expérience précédente de l'enseignement et en fonction de leur culture scolaire.

Lebreton (2016 : 96) rappelle que depuis les années 1970, la question de l'identification des besoins langagiers est au cœur de nombreux débats et études institutionnelles ou scientifiques, interrogeant les critères qui permettent aux prescripteurs de relier un migrant à un dispositif de formation particulier. Les besoins des apprenants étaient alors déterminés en leur absence, dans l'idée qu'ils ne pouvaient avoir un avis sur leurs propres besoins d'apprentissage en langue et sur leur développement personnel en général (Van Avermaet et Gysen, 2008 : 5). Mais quels sont précisément ces besoins ? Comment sont-ils identifiés ? Lebreton (ibidem : 92) rappelle les travaux de Richterich, qui dans un article de 1985 définit la notion de besoin comme " liée à l'idée de nécessité. Peu importe que celle-ci soit relative et variable selon les individus et leurs relations avec leur environnement. Le besoin, quel qu'il soit, fait toujours penser à ce qui est primordial à la vie de l'être humain (...). Ainsi, dans le contexte d'un enseignement/apprentissage qui, pour des raisons d'efficacité, tend à être diversifié et utilitaire, la notion de besoin langagier correspond bien à cette double ambition car elle fait immédiatement référence à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage ".

Très concrètement, Lebreton restitue le point de vue des experts du Conseil de l'Europe selon lesquels analyser les besoins revient sur le fond à répondre à trois questions majeures : " Pourquoi les migrants désirent-ils apprendre la langue du groupe majoritaire ? ", " Quelles compétences les migrants doivent-ils acquérir ? " et " Comment encourager les apprenants en langue à acquérir les

compétences qu'ils sont censés acquérir ? ". Mais ces questions intègrent un biais : les adultes migrants ne constituent pas un groupe homogène dont les besoins seraient identiques. Dans les études de cas que Lebreton résume (ibidem : 103), l'auteure souligne un autre point : le fait que malgré les précautions de chaque formateur, une tendance s'affirme selon laquelle on s'éloignerait des besoins dits " repérés ", émanant des adultes migrants pour privilégier les besoins qui, aux yeux des enseignants et prescripteurs seraient primordiaux. Cela irait à l'encontre du principe même d'une pédagogie centrée sur l'apprenant, érigée pourtant comme modèle. En plusieurs parties de son article, Lebreton cite les travaux de David Little (p. 95, 99, 110) pour qui le premier besoin langagier à considérer est d'outiller l'apprenant pour qu'il puisse communiquer de façon basique, c'est-à-dire qu'il soit en mesure " de faire passer des messages ". Il s'agit de n'enseigner que ce qui lui est utile rapidement, ce qui va constituer le répertoire de communication nécessaire au quotidien.

Dans une contribution plus récente (2017) la même auteure appelle à la pertinence de dépasser la notion de " besoins " pour considérer davantage celle de " projets d'appropriation ", faisant le constat qu'il demeurerait autrement une confusion entre les besoins objectifs et subjectifs, d'une part, et les besoins langagiers et les objectifs d'apprentissage, d'autre part. Les besoins subjectifs sont ceux affirmés par les apprenants, alors que les besoins objectifs sont ceux définis par les autres parties prenantes. Les besoins langagiers trouvent une définition relative (en ce sens qu'elle n'est jamais définitive et exhaustive) dans l'ensemble des situations de communication écrites ou orales pouvant nécessiter l'implication de l'apprenant, sa participation comme acteur et contributeur de l'échange qu'il veut ou qu'il doit être capable de gérer. Les besoins langagiers sont un construit qui résulte également des attendus des différents acteurs que sont les représentants institutionnels, les formateurs et, bien évidemment, les apprenants eux-mêmes.

Pour les représentants institutionnels, les besoins langagiers sont une conséquence des objectifs d'apprentissage, eux-mêmes liés à une finalité d'insertion socio-professionnelle. De ce point de vue, les besoins langagiers sont génériques et se confondent avec des besoins d'ordre sociétal (l'apprenant doit pouvoir " faire société " avec ses interlocuteurs : exprimer son accord à partager les conventions, valeurs et symboles qui font la culture de la société d'accueil) : ils ne se prononcent pas dans l'individualité de l'apprenant mais dans la cause commune, but de la formation : l'intégration de l'apprenant.

Pour les formateurs, les besoins langagiers sont déterminés à l'arrivée au centre de formation par le test de positionnement ou d'évaluation du niveau linguistique de l'apprenant. Ces besoins, qui sont ici un instrument servant à orienter le migrant vers la formation la mieux adaptée, révèlent une dimension ignorée des représentants institutionnels, allant au-delà d'un cadre langagier *stricto-sensu* (qui dépasse les seules notions de communication orale ou écrite) : celle de situations de vie précaire, instable, incertaine exigeant des réponses d'ordre sociétal urgentes pour assurer, faciliter l'intégration du migrant. Nous avons ici une dualité de priorités dont il n'est guère possible de dire laquelle est dominante : faut-il privilégier le développement de compétences langagières ou l'objectif impérieux et pressé d'intégration, demande Lebreton (op. cit.). Ces priorités s'opposent-elles ou peuvent-elles s'articuler ?

Dans son étude (2017 : 159), l'auteure note que les apprenants rencontrés soulignent parfois des écarts entre ce dont ils jugent avoir besoin et ce qui leur est proposé, dénonçant ce qu'ils nomment un " refus d'accès au bon français " où le " bon français " est celui nécessaire à valider les tests d'entrées des formations qualifiantes : ils reprochent alors un défaut d'attention portée à la langue, à sa grammaire et à ses règles. L'auteure pense que ce point de vue relève d'une représentation que chacun se fait de son apprentissage de la langue d'insertion, de ce que devrait être à son idée un enseignement efficace (mais cela traduit d'évidence la nécessité d'écouter l'apprenant, d'entendre l'objet de sa quête, les mots de son projet d'insertion qui vont commander les termes et modalités de son projet d'appropriation du français ainsi que la nature précise et spécifique des besoins langagiers à considérer).

Dès 2008, dans leur article repris et adapté par le Conseil de l'Europe, Van Avermaet et Gysen (2008 : 2) disent leur regret que l'analyse des besoins des apprenants soit souvent négligée et continuent à pointer que " le fait de répondre aux besoins spécifiques des apprenants en langues peut renforcer leur motivation pour suivre des cours (...) et les faire prendre davantage conscience de ce qu'ils apprennent ainsi que de la mesure dans laquelle ils peuvent appliquer ces connaissances dans la vraie vie " . Pour les auteurs, considérer ces besoins (quand bien-même ils seraient changeants car liés à des contextes locaux) revient à admettre la singularité des objectifs personnels poursuivis par les apprenants et rend caduque l'idée d'un enseignement basé sur une volonté que tous les apprenants acquièrent le même type de compétences. Van Avermaet et Gysen invitent à élaborer des curricula " dont les objectifs correspondent aux besoins en langue de groupes spécifiques d'apprenants ", où ces derniers groupes caractérisent des profils d'apprenants différents.

Ils rappellent (ibidem : 4) que le CECRL de 2001 définit quatre grands domaines d'utilisation de la langue : les domaines personnel, public, professionnel et éducationnel (chapitre 2.1 " Une perspective actionnelle ", page 15). Les questionnaires d'enquête que les deux auteurs ont soumis à des migrants adultes permettent de définir cinq domaines de besoins qui rejoignent pour l'essentiel ceux du CECRL : le travail et les affaires (à rapprocher du domaine professionnel), l'éducation et la formation (à rapprocher du domaine éducationnel), les contacts sociaux formels et informels (à rapprocher des domaines personnel et public). Le dernier besoin révélé par les enquêtes, nullement imaginé par le CECRL, est nommé " L'éducation des enfants, la communication avec l'établissement scolaire ". Il est lié à la volonté des mères migrantes d'acquérir les compétences langagières permettant d'aider et accompagner les enfants dans leurs études.

Nous avons eu récemment un entretien avec Christian Robin (avril 2025), l'un des fondateurs de l'association FLA, dont l'objet depuis quinze ans est de former à la langue française un public de migrants demandeurs d'asile et réfugiés. Nous lui avons directement posé la question de savoir quelles étaient les motivations des apprenants qui s'adressaient à l'association (dont beaucoup le font spontanément, hors de toute intervention d'une organisation tierce ou partenaire). Sa réponse, immédiate, a été de dire que le premier motif invoqué était certainement le besoin d'autonomie économique. Bien sûr, celle-ci est autorisée par l'autonomie langagière, mais elle peut ne pas du tout lui être liée : dans le cas par exemple où l'apprenant venait à trouver un travail réclamant son immédiate disponibilité sans qu'il lui soit nécessairement demandé de maîtriser les bases de notre langue. L'autonomie économique induit la mise en sécurité de l'apprenant (vis-vis d'individus qui tenteraient de l'exploiter, d'abuser de sa vulnérabilité) et celle de sa famille restée dans le pays d'origine. En effet, les revenus tirés du travail du migrant sont souvent pour une part principale adressés par mandat international à sa famille. Ce témoignage collecté inédit ne fait écho à aucun propos que nous ayons pu lire dans la littérature assez variée que nous avons consultée.

1.2.3 - L'intégration linguistique des migrants

1.2.3.1 - Le point de vue des scientifiques

Adami (2013 : 140 et 2015 : 135) définit et mobilise le concept d'intégration linguistique comme " le processus sociolangagier d'acquisition de la langue dominante du pays d'accueil en milieu social et / ou par le biais d'une formation qui permet aux migrants allophones de comprendre et de se faire comprendre des locuteurs utilisant la langue dominante, c'est-à-dire d'interagir de façon efficace

selon les situations dans lesquelles ils sont engagés et selon leurs objectifs de communication ". Ce processus est décrit comme à la fois continu (le répertoire langagier est sans cesse enrichi permettant au migrant des prises de contact toujours plus fréquentes et plus denses dans des contextes de communication encore plus variés) et non linéaire (en ceci qu'il dépend du niveau de scolarisation du migrant, de ses origines sociales, géographiques ou linguistiques, du milieu social dans lequel il évolue : source d'opportunités d'interaction avec des voisins, des amis, des collègues de travail). On ne manquera pas de relier la notion évoquée " d'acquisition de la langue en milieu social " de celle d'acquisition subconsciente et implicite de la langue, à la façon dont les enfants acquièrent leur langue maternelle. Krashen documente ce processus dans sa définition d'une " approche naturelle " de la langue (selon Karshukova : 30). En ces deux cas, l'appropriation de la langue n'est pas guidée ni pensée ni structurée mais imposée par le hasard des situations et des rencontres résultant de l'immersion linguistique des migrants dans la société d'accueil. Nous parlerons alors d'un développement de la compétence langagière par sérendipité.

1.2.3.2 - Le point de vue de l'État

L'intégration des migrants (dans toutes ses dimensions dont linguistique) est d'abord, du point de vue de l'État, un processus administratif notamment décrit sur son site Internet à la page " Qu'est-ce que le contrat d'intégration républicaine (CIR) ? ". La démarche commence symboliquement comme un mariage : un engagement solennel écrit et signé qui unit pendant une année (pouvant être prolongée d'une seconde année) des deux parties :

- Le migrant, qui promet, d'une part, de respecter les principes et valeurs de la société française et de la République, et d'autre part, de suivre avec sérieux et assiduité les formations prescrites pour favoriser son insertion dans la société française (une formation civique obligatoire de quatre jours et une formation linguistique, également obligatoire si le migrant a un résultat inférieur au niveau A1 lors du test de connaissance).
- L'État (représenté par le préfet), qui finance ces formations en vue de maximiser la chance d'insertion du migrant signataire du CIR.

La formation linguistique, d'au moins 100 heures et d'au maximum 600 heures (pour les migrants ni lecteurs, ni scripteurs), a pour finalité que le signataire atteigne le niveau A1 du CECRL. Elle peut être dispensée par l'OFII, par des associations proposant des ateliers sociolinguistiques, par Pôle Emploi (désormais France Travail depuis le 1er janvier 2024), par des collectivités territoriales

(ainsi la Ville de Paris propose un cycle de formation FLE qu'organise son service " Les cours d'adultes de Paris "), ou bien encore par des écoles privées. Le ministère de l'intérieur publie en date du 4 février 2025 l'information selon laquelle le nombre de CIR signés en 2024 est en baisse de 10,5% relativement à 2023 (114 423 contre 127 876 contrats) alors qu'il est usuellement en croissance d'une année sur l'autre (la raison avancée par l'administration est celle d'une "interruption temporaire des signatures " : ce qui voudrait dire que la contractualisation de nouveaux CIR a été empêchée. La baisse constatée n'est donc sans doute pas liée à celle d'une demande de la part des migrants) ainsi que le nombre de formations linguistiques prescrites (baisse de 13%, passant de 58 582 à 50 991). Le ministère relève le fait que le taux de formations linguistiques prescrites en pourcentage de signataires du contrat est quasiment constant, soit de 44,6% en 2024. Enfin, il note que le nombre d'acquisitions de la nationalité française par décret est en hausse de 21,9% (48 829 unités), qu'il explique par un " rattrapage après une année 2023 marquée par des difficultés techniques liées à la dématérialisation des procédures et à leur déploiement national ".

1.2.3.3 - Le point de vue des migrants

Dans la revue " Hommes et Migrations " de mars 2022, Jourdan et Prévot publient les résultats d'une enquête notamment financée (à hauteur de 75%) par le Fonds Asile Migration et Intégration (FAMI) de l'Union européenne. Conduite en 3 vagues (2019, 2020 et 2022) auprès de 3 089 personnes en entretien en face-à-face, elle vise à suivre le parcours d'intégration des personnes interrogées à travers l'acquisition de la langue, l'accès à l'emploi, au logement et la vie sociale mais aussi à collecter l'avis des signataires du CIR sur ce dispositif. Les auteurs caractérisent ces derniers comme jeunes (un sur deux a entre 18 et 29 ans), majoritairement migrants allophones (67%) arrivés en France pour motif humanitaire (26%), souvent en emploi (57%) ou en recherche d'emploi (17%). Concernant la mesure de la satisfaction des signataires du CIR :

- Plus de 9 sur 10 donnent une note supérieure à 6 points sur 10 à la réunion collective d'accueil et d'information qu'organise l'OFII
- La majorité des signataires donne une note supérieure à 5 points à l'entretien individuel avec un auditeur de l'OFII (entretien qui suit la réunion collective) qui permet au migrant d'exposer sa situation personnelle et ses besoins mais aussi de recevoir des conseils et des informations.

Les signataires " insatisfaits " sont majoritairement chômeurs, en difficulté de compréhension orale ou écrite, sans diplôme, issus de la migration humanitaire, d'origine asiatique ou d'Afrique subsaharienne.

Les journées obligatoires de formation civique sont appréciées (95% les ont comprises ou les ont trouvées utiles, 2 sur 5 donnent la note maximale et seulement 5% donnent une note inférieure à 5 points sur 10). 85% des personnes qui ne connaissaient aucune valeur de la République française avant la formation, déclarent à l'issue être tout-à-fait d'accord avec le principe de République laïque. Répondant à deux exercices de compréhension écrite et orale, il apparaît que 3 signataires sur 10 sont en " extrême " difficulté en compréhension écrite mais aussi dans une moindre mesure, en compréhension orale. 42% se sont vu prescrire une formation linguistique d'une durée de 50 à 200 heures. L'enquête montre que le volume d'heures prescrites apparaît en adéquation avec le niveau de difficulté du signataire. Les signataires bénéficiaires ayant suivi ces formations se sont autoévalués en français lu, écrit et parlé : 43% se donnent une note supérieure à la moyenne à l'écrit, 51% à la lecture et 58% à l'oral... Mais entre 42 et 57% s'attribuent une note égale ou inférieure à la moyenne et près de 3 sur 4 auraient souhaité avoir des heures de cours de français supplémentaires. Les auteurs notent bien que l'amélioration du niveau de français ne résulte pas exclusivement de la qualité des formations dispensées : elle est aussi une conséquence des interactions sociales que les migrants établissent dans leur vie quotidienne au travail, à l'école, dans le réseau amical ou familial.

1.3 - Quelques considérations autour du FLE

Le sujet de notre mémoire invite à considérer différentes formes ou déclinaisons du Français Langue Etrangère (FLE) qu'il convient ici de définir dans leurs nature et raison d'être. Ainsi allons-nous évoquer le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), puis le Français sur Objectifs Universitaires (FOU). La raison en est que la plate-forme Fleuron que nous découvrirons au chapitre 1.10 a été conçue à destination du public étudiant allophone de l'université de Lorraine. Nous pouvons alors penser que Fleuron est plutôt une solution d'apprentissage du FOU, qui lui-même est une application particulière du FOS, quand ce dernier est transposé à un environnement universitaire. Nous nous intéresserons ensuite au Français Langue d'Intégration (FLI), également nommé par certains auteurs " Français Langue d'Intégration et d'Insertion " (Adami et André, 2012) ou encore " Français Langue Internationale " (Stegu et Wochele, 2008), dont l'enseignement est plus particulièrement adapté à notre public d'apprenants migrants ayant une grande diversité de parcours scolaires.

1.3.1 - Le FLE

Dans sa *Contribution à l'histoire du français langue étrangère au prisme des idéologies linguistiques* (2016), Isabelle Cros inscrit la naissance du FLE en continuité du déclin du " français langue de culture universelle " au terme de la seconde guerre mondiale (2016 : 15), alors que le prestige de la " grande civilisation française ", vénérable héritière des valeurs des Lumières s'étiolle progressivement pour laisser place à un autre modèle de société, de pensée et de langue, par exemple états-unien. L'auteure date précisément la première apparition de l'expression " français langue étrangère " en mai 1957, sous la plume du philologue André Reboullet, à une époque où prévalaient les locutions " français hors de France " ou " français au-dehors " notamment défendues par Ferdinand Brunot, auteur d'une renommée *Histoire de la langue française des origines à 1900*.

L'enseignement du FLE est aujourd'hui entendu comme celui du français à toute personne dont ce n'est pas la langue maternelle, qu'elle se trouve en France ou à l'étranger. Le but est de développer chez elle des compétences tout autant linguistiques (compréhension et production orale et écrite) que culturelles et lui permettre ainsi de communiquer avec efficacité dans diverses situations de la vie quotidienne. Cette pédagogie applique largement les principes de l'approche communicative que Dufour et Parpette (2018 : 2) définissent par le fait qu'elle est " adossée à des concepts de la pragmatique, notamment ceux de situation de communication, contexte, énonciation " et qu'elle " se tourne davantage vers la dimension socioculturelle de la communication et les discours en situation, et tente de prendre en charge les variations langagières liées aux différents profils des locuteurs et aux différents enjeux de leurs échanges ". Selon la Direction générale à la langue française et aux langues de France (revue *Repères*, édition annuelle 2022), le FLE est enseigné chaque année en France à plus de 150 000 personnes qui s'inscrivent dans plus de 150 centres de langues privés, publics ou associatifs. Il peut s'agir d'apprenants venus dans le cadre d'un séjour linguistique, de personnes résidant en France pour raisons familiales (rejoignant un conjoint par exemple), d'étudiants (l'inscription dans un établissement supérieur impose la connaissance du français) ou bien de migrants ayant le projet de s'installer en France, suivis par l'OFII et inscrits dans des cursus standardisés d'acquisition de la langue (selon les six niveaux du CECRL). Il peut aussi s'agir de personnes en contexte métier exprimant alors des besoins de communication en lien avec leurs tâches professionnelles. En ce cas précis, il leur sera proposé une offre de formation s'inspirant du français sur objectifs spécifiques (FOS).

1.3.2 - Le FOS

S'éloignant significativement de l'objectif et du périmètre du FLE, le FOS est ainsi défini dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003 : 109, cité par Maafi, 2022 : 92) : " le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communications professionnelles et académiques ". Pour Qotb (2009 : 2), citant les travaux de Lehmann (*Objectifs spécifiques en langue étrangère*, 1993 : 116), le public du FOS ne cherche pas " à apprendre LE français mais plutôt DU français POUR agir professionnellement ". Nous ne sommes plus dans le contexte des situations de vie de tous les jours, telles que nous les approchions dans l'enseignement du FLE, mais bien dans celui d'environnements métiers déterminés, parfaitement identifiés avec l'objectif de transmettre des savoir-faire langagiers utiles et des compétences linguistiques immédiatement applicables et adaptés au métier défini. Mangiante (2006 : 137) tient à préciser que " ce n'est pas la langue qui est spécialisée mais son utilisation par des locuteurs spécialistes (...) qui en font un usage spécifique dans le cadre d'une communication spécialisée ". Pour lui, il ne convient donc pas de lier au FOS des objectifs linguistiques mais plutôt " des objectifs communicatifs servis par des contenus linguistiques ".

Qotb (2008 : 82) associe au FOS trois grandes catégories de publics : un public de professionnels, en besoin dans leur pays allophone de résidence d'utiliser le français dans le cadre de leur travail (ayant en ce cas des interlocuteurs, prospects, fournisseurs ou clients en zone francophone), un public d'étudiants préparant leur intégration dans une université francophone, désireux de connaître le français du domaine de leur spécialité en cours d'acquisition, un public de travailleurs migrants venant s'installer dans un pays francophone avec le projet d'exercer la profession à laquelle ils ont été formés dans leur pays d'origine. Tous ont une diversité d'obligations et de motivations définissant une riche palette de profils d'apprentissage que l'enseignant doit prendre en compte. Leur disponibilité sera variable (dépendant de leurs contraintes professionnelles par exemple) ainsi que leur empressement à conclure leur formation (lié à un contrat à signer, à des déplacements déjà planifiés, à des examens universitaires à préparer, à leur projet, à leur âge - qui peut commander leur aisance à suivre un cursus scolaire -).

Le champ du FOS peut concerner toutes sortes de domaines métiers : il pourra s'appliquer au français des affaires, au français du tourisme, au français juridique, au français de la médecine, au français des transports, au français de la restauration, etc... Au contraire de l'enseignement du FLE,

celui du FOS ne s'appuie guère sur un manuel de référence. Maafi (2022 : 92) nous rappelle le déroulement d'une formation de FOS, citant l'ouvrage *Le FOS : de l'analyse des besoins à l'élaboration du cours* de Mangiante et Parpette (2004 : 10-14) :

- Identifier le besoin : " Idéalement, une demande de formation sera la plus détaillée possible ",
- Analyser le besoin : " déterminer de quelles ressources les enseignants auront besoin, quels points grammaticaux ou lexicaux devraient être soulignés et quelles compétences fonctionnelles devraient être enseignées aux apprenants ",
- Collecter les données : " les enseignants se concentrent sur le sujet traité, prennent contact avec des experts dans le domaine, décrivent les tâches à accomplir, se familiarisent avec les scénarios de communication appropriés et enregistrent ou filment des sources primaires ",
- Analyser les données : " l'analyse du public et de la langue, l'analyse des besoins sociétaux, organisationnels et institutionnels et l'analyse de la parole et de l'écriture professionnelles ",
- Elaborer la proposition pédagogique : " les enseignants créent leurs propres matériaux et outils pédagogiques à partir des données collectées et analysées ".

1.3.3 - Le FOU

Quand le FOS s'applique plus spécifiquement à un public étudiant dans un contexte universitaire, il voit son appellation changer en FOU pour " Français sur Objectifs Universitaires " (parfois écrit au singulier plutôt qu'au pluriel). La finalité est ici d'aider, de préparer ce jeune public à s'insérer au mieux dans un cursus d'enseignement supérieur dispensé en français, de l'accompagner dans son acquisition des différentes compétences langagières qui couvrent les quatre domaines que retient Parpette (2023 : 58) dans son schéma " Les différents champs du FOU " (reproduit en annexe 3) : la vie en France, la vie sur un Campus, l'organisation de l'université, les discours et compétences académiques. Mangiante et Parpette résument cette approche en écrivant qu'elle est " une déclinaison du FOS qui intègre fortement la dimension institutionnelle des situations langagières visées et la dimension cognitive des comportements attendus de la part d'étudiants insérés dans l'université française " (2012 : 147). Ainsi la façon de concevoir un programme de FOU est-elle similaire à celle d'élaborer un cours de FOS : on commence en tous les cas par la collecte des

données dont l'analyse va permettre " 1) de déterminer les compétences langagières à développer chez les candidats à l'intégration universitaire, et 2) d'en tirer les documents qui serviront de supports de formation ".

Pour ce qui est des compétences de réception, il s'agira notamment d'aborder la notion de cours magistral en tant que forme de discours qu'il convient de savoir décrypter, tant elle a de l'importance en France dans un cursus universitaire. On expliquera à l'apprenant l'organisation institutionnelle (les différents types d'examen, le déroulement des études, le fonctionnement des enseignements), les méthodes de travail (la prise de notes, la consultation de sites Internet, les environnements de travail numérique), les rituels qu'adoptent certains enseignants (en ceci qu'ils aident à structurer le cours, qu'ils constituent des repères pour l'apprenant), les modalités d'accompagnement pédagogique que peuvent déployer certains enseignants. On vérifiera que l'apprenant est bien en mesure de comprendre les notions de la discipline qu'il a choisie (et qui sont l'objectif principal de l'activité de réception du cours). Quant aux compétences de production écrite, les deux auteurs s'accordent à nous dire que l'ensemble des savoir-faire ciblés par l'enseignant peut se décrire en trois macro-tâches (ibidem : 161) :

- " Reproduire (restituer le cours) : identifier et nommer les objets, notions et phénomènes, définir, recopier, classer, imiter, appliquer, déduire, induire,
- Reformuler : altérer, modifier, convaincre, argumenter, commenter, démontrer,
- Relier (associer des connaissances, des objets, des concepts) : repérer, comparer, interpréter, estimer, mesurer, analyser, innover, créer, contester "

Mangiante et Parpette notent que ces macro-tâches sont toutes liées à des compétences ancrées sur les différents niveaux du CECRL de B1 à C1 (ibidem : 161) et rappellent l'intimité du lien associant les principes des démarches FOS et FOU : " La démarche FOU recourt (...) à des outils et une méthodologie d'analyse de discours pour étudier, classer et comparer les différents discours universitaires oraux et écrits afin d'en dégager les régularités, les structures récurrentes, l'organisation interne et permettre de dégager des pistes d'exploitation didactique destinées à amener les étudiants allophones à maîtriser les savoir-faire langagiers et leur intégration universitaire ". Ils concluent en insistant sur le fait, qu'à l'image de ce qui se passe en FOS, le travail en FOU de collecte et d'analyse de données est à ce point important qu'il " ne saurait être accompli par les seuls enseignants de langue ".

1.3.4 - Le FLI

Le contexte de naissance du Français langue d'intégration (FLI) est d'abord juridique. L'article 21-24 du Code Civil est créé par la loi du 16 juin 2011 : " Nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie de son assimilation à la communauté française, notamment par une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française et des droits et devoirs conférés par la nationalité française ". Il y est également défini un niveau de langue exigé (niveau B1) et imaginé le label qualité " Français Langue d'Insertion " (Arditty, 2013 : 7), devenu " Français Langue d'Intégration " par le décret du 11 octobre 2011 (ce label sera abrogé par décret le 9 juillet 2018). Notons cependant que le lien entre la langue et l'intégration des migrants (considérant que la maîtrise de la langue est un facteur déterminant de cette intégration) est une préoccupation de l'État français bien plus ancienne : des politiques et dispositifs de formation linguistique existaient déjà en 2007 avec le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI), expérimenté dès 2003 : une formation linguistique était alors obligatoire pour les signataires dont le niveau de connaissance de la langue était réputé insuffisant (inférieur au A1.1, selon Le Quentrec-Greven, 2014 : 2)

Analysant les travaux de Schnapper, Cathelineau décrit la notion d'intégration comme le projet d'une " modernité démocratique " visant à rassembler tous les individus dans la société nationale en tant que personnes libres et égales (2007 : 97). Pour Adami (2020 : 22), le mot reste cependant " le terme le plus difficile à définir " bien qu'il appartienne communément au domaine public. Les raisons qui ont conduit à la spécification du FLI tiennent au fait que le champ éducatif de la formation linguistique des migrants adultes diffère grandement des espaces d'intervention du FLE ou du Français Langue Seconde (FLS), dont Katia Vandermeulen (2012 : 242) dit que les méthodes d'enseignement ne sont pas compatibles avec une didactique spécifique de l'immersion. S'agissant en effet de répondre aux finalités de l'intégration sociétale (sociale, économique et citoyenne) du migrant inscrit dans la trajectoire d'une installation durable ou définitive, il apparaît d'abord utile de l'accompagner dans le développement d'une " compétence de communication " dont Vandermeulen rappelle les quatre composantes : linguistique (grammaire, phonologie, lexique), discursive (types de discours et leur organisation), référentielle (les objets du monde et leur relation) et socio-culturelle (règles et normes d'interaction, histoire culturelle). Il conviendra cependant de ne pas perdre de vue que communiquer ne suffit pas : le migrant doit s'inscrire dans l'action car " c'est l'action sociale qui définit la communication, c'est l'action commune et non la simple

communication qui est la condition d'une véritable compréhension de l'autre " (Puren, 2006 : 37-40).

Comme partie d'un vaste ensemble de mesures relevant de la formation d'adultes et de l'éducation permanente dont il s'inspire en termes de pratiques et valeurs, de techniques d'ingénierie andragogique, le Français Langue d'Intégration est une langue d'abord étudiée dans son oralité. Elle est vouée à devenir, comme langue de partage et d'émancipation, la langue courante des apprenants, non plus considérée comme une langue étrangère mais plutôt comme une langue qui est familière : langue de l'autonomie, langue donnant les clés de l'insertion professionnelle, langue valorisant les notions ou valeurs de liberté, de responsabilité, de justice, de respect de l'altérité, de tolérance, de laïcité (tout ce qui caractérise, en fait et en droit, une démocratie contemporaine).

L'apprentissage du FLI est bien vu comme le premier élément du projet migratoire d'installation d'une personne étrangère. Il devient une " condition d'acceptation de l'immigré " (Arditty, 2013 : 23) et le cœur d'une controverse qui voit se lever les partisans d'une société " arc-en-ciel " (au sens, selon Desmond Tutu, qu'elle résulte d'une juxtaposition des groupes sociaux), multiculturelle et différentialiste, opposés à ce qu'ils considèrent comme une forme d'assimilation progressive, synonyme de l'abandon d'une identité culturelle devant un modèle dominateur ou conquérant. Nous sommes là au seuil d'une discussion sur le sujet de l'acculturation, qui interroge diverses disciplines du champ de connaissance des Sciences Humaines et Sociales (SHS).

Concluons ce chapitre, qui n'a vocation que de présenter le concept de FLI parmi tous ceux que notre étude appelle, par la notion de " langue-horizon ". Elle est révélée en page 10 du Référentiel FLI. Voici une bien jolie métaphore pour soustraire le FLI à un cadre rigide, purement administratif et juridique : il n'est plus une relation de dépendance aux différents niveaux du CECRL évoqués supra, mais devient un " repère ", le phare qui autrefois guidait en sécurité les marins vers le port, la radiobalise ou plutôt la constellation de satellites qui permet aujourd'hui à l'aéronef de naviguer au-delà des frontières. Cette langue-horizon vise à mener le migrant à construire des savoirs langagiers qui vont faciliter son ancrage au territoire, sa façon de l'habiter dirait-on en géographie sociale (d'y tisser des liens, de le parcourir, de se l'approprier) : " Le FLI n'est pas une langue en soi et pour soi, mais un processus de construction de compétences sociolangagières et de répertoires langagiers qui doit permettre aux migrants d'interagir de façon de plus en plus efficace " (Référentiel FLI : 10).

Nous traiterons de la didactique du FLI au chapitre 1.9.

1.4 - Quelques considérations autour du CECRL

Il nous semble parfaitement opportun d'aborder ici le sujet du CECRL au motif que notre thème d'étude y fait implicitement référence quand il mentionne le public des étudiants en université et celui des migrants allophones. Ces deux auditoires se caractérisent ou se distinguent par un niveau du CECRL qu'ils ont atteint ou bien qu'ils visent. Le chapitre 1.4.1 introduit le niveau associé à la plate-forme Fleuron (B1) et rappelle ce qu'un apprenant de ce niveau est censé avoir comme compétence dans les activités d'interaction, selon la version 2018 du Cadre. Le chapitre 1.4.2 présente le niveau associé aux apprenants migrants qui sont notre cohorte étudiée (A1.1 et A1). Le chapitre 1.4.3 interroge la possibilité d'une passerelle entre ces deux niveaux que nous venons de citer, passerelle que constituerait la solution Fleuron. Enfin, le chapitre 1.4.4 aborde le niveau A1.1 dont la création a été ressentie comme nécessaire par les concepteurs du CECRL, au constat de la très faible compétence et totale absence d'autonomie langagière d'une partie des apprenants.

L'ouvrage collectif du Conseil de l'Europe *L'intégration linguistique des migrants adultes : d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre*, publié en 2014 et coordonné par Jean-Claude Beacco rappelle tout d'abord en trois points la vocation du *Cadre européen de référence pour les langues* (CECRL, 2001) : fournir une base commune pour élaborer des programmes de langue, des curricula, des examens, des manuels ; aider les professionnels à réduire les obstacles liés à l'hétérogénéité des systèmes éducatifs européens ; autoriser par les niveaux de référence l'évaluation des progrès réalisés par les apprenants. Mais notre sujet de travail met la lumière sur une autre lecture du Cadre, une autre façon de l'utiliser : elle consiste à s'en servir afin de fixer le seuil d'un droit d'accès (ce qui semble le cas en première lecture de la description de Fleuron quand on la lie au niveau B1), et ainsi discriminer un public au seul motif que son niveau de langue démontré suffirait ou non pour bénéficier des services proposés par une plate-forme informatique. Pareil usage normatif du Cadre est dénoncé par les auteurs de *L'intégration linguistique des migrants adultes : d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre* (page 11) : " Les formations linguistiques tendent à être détournées de leur fin première, l'intégration, pour être mises au service de formes multiples d'exclusion. Le paradoxe est que l'on invoque les niveaux du CECRL pour justifier ces choix, ce qui constitue un détournement inacceptable de cet instrument non prescriptif ". Ils ajoutent " Aussi convient-il de ne pas l'utiliser à l'envers, en y choisissant par exemple un niveau à atteindre, jugé raisonnable et pertinent, et en le posant comme objectif (...). Il convient d'opposer à cette utilisation top-down (du CECRL) la diversité des répertoires acquis des adultes migrants et de

leur emploi dans la société d'accueil, celle de leur insertion personnelle, sociale, professionnelle, culturelle... dans cette société, et donc de la diversité potentielle des objectifs de formations qui leur correspondent " (page 28).

Les niveaux de compétence que le CECRL introduit sont au nombre de trois (A, B et C), divisés chacun en deux sous-niveaux (A1 et A2, B1 et B2, C1 et C2). Chaque sous-niveau est associé à trois types d'activités langagières : réception (compréhension orale et écrite), production (expression orale et écrite) et interaction (orale et écrite). Sur ce tout dernier point, les auteurs de l'ouvrage collectif précédemment cité soulignent le fait que dans la vie quotidienne quasiment toutes les activités liées à des interactions sociales véritables (dans la rue, les transports, les commerces, à un guichet...) ne réclament pas davantage qu'une connaissance du français au niveau A2 : " Ainsi presque toutes les activités de communication liées aux interactions sociales et aux échanges (...) correspondent au niveau A2, et, dans la plupart des sociétés, la majorité des locuteurs natifs n'a pas besoin de réaliser les tâches spécifiées pour la production et l'interaction aux niveaux les plus élevés du CECR " (page 27).

1.4.1 - Le niveau CECRL de la solution applicative retenue : B1

Nous nous intéressons à un outil d'aide au développement de la compétence socio-interactionnelle des apprenants. Cette solution informatique a été développée à destination des étudiants allophones ayant le projet de séjourner dans une université française. Nous écrivons dans le chapitre 1.3 que le français enseigné à ce public particulier est une déclinaison du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) qu'on appelle communément le Français sur Objectifs Universitaires (FOU). Nous révélons alors que certaines des tâches langagières que les apprenants doivent réussir sont, aux dires des auteurs que nous citons, d'au moins le niveau B1 du CECRL (Mangiante et Parpette, 2004).

La même information est d'ailleurs publiée sur le site Internet de l'agence Campus France (qui suit notamment le sujet de la mobilité internationale des étudiants, sous l'autorité du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche). On y apprend que les étudiants étrangers arrivant en France pour études doivent présenter un document attestant de leur niveau en français, du type DELF (diplôme d'études en langue française, délivré par le ministère de l'éducation nationale), DALF (diplôme approfondi de langue française, également délivré par le ministère de l'éducation nationale), TCF (test de connaissance du français habilité par France Education International) ou

TEF (test d'évaluation de français, habilité par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris). Le niveau demandé et attendu est au moins égal au B1. Selon les établissements, le niveau B2, C1 ou C2 peut être exigé.

La version 2018 du CECRL, intitulée "Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs" indique pour le niveau B1 la nature des activités langagières d'interaction. En voici une liste partielle (pages 77 à 95, voir détail en notre annexe 4) : interaction orale générale, comprendre un interlocuteur, conversation, discussion informelle, discussion et réunion formelle, obtenir des biens et des services, échange d'information.

1.4.2 - Le niveau CECRL du public étudié : A1.1 et A1

Nous avons choisi de considérer dans le périmètre de notre étude le public des migrants allophones tel celui que nous avons eu en classe durant notre stage-enseignant au sein de l'association FLA. Ces apprenants arrivent très majoritairement (61% des effectifs de nos deux classes) du Soudan et d'Afghanistan : pays ayant connu ou connaissant encore des violents conflits armés, ignorant au plus haut sommet de l'État les notions qui nous sont communes de démocratie, de droits humains et, *a fortiori*, de droits à une éducation libre et accessible à tous les enfants. Nos apprenants sont des adultes de 21 à 54 ans dont le métier, nous disent-ils en très grande majorité (69%), est celui d' " étudiant en français ". Mais c'est au constat qu'ils sont presque tous en immense difficulté à réaliser des opérations arithmétiques très simples (telle la multiplication de 3 par 5) que nous avons dû admettre que ces personnes ont été en réalité peu scolarisées.

La version 2018 du CECRL, intitulée "Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs" indique pour les niveaux A1 et Pré-A1 (qui équivaut au niveau A1.1) tout un ensemble de compétences interactionnelles regroupées en activités (pages 77 à 95, voir détail en annexe 4). Ainsi apprend-on, notamment, que l'apprenant A1 :

- " Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections,
- Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers,

- Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, lentement et clairement par un interlocuteur compréhensif,
- Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des consignes simples et brèves,
- Peut prendre part à une conversation simple de nature factuelle et sur un sujet prévisible, par ex. sur son logement, son pays, sa famille, ses études, ...
- Peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé,
- Peut demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir,
- Peut échanger sur ses goûts pour le sport, la nourriture, etc. en utilisant un répertoire limité d'expressions et à condition qu'on s'adresse directement à lui ou à elle clairement et lentement,
- Peut demander quelque chose à quelqu'un ou le lui donner,
- Peut demander à manger et à boire en utilisant des expressions élémentaires,
- Peut se débrouiller avec les nombres, les quantités, l'argent et l'heure."

Ces nombreuses capacités rassurent sur le potentiel des apprenants A1 à démontrer leur aptitude à travailler sur les documents vidéo authentiques que propose Fleuron, en compréhension orale dans un premier temps puis en production orale grâce aux exercices que l'enseignant proposera.

1.4.3 - Adresser en A1 une application imaginée pour un public B1

Fleuron rassemble près de deux cents documents vidéo authentiques qui sont des scènes de la vie quotidienne d'un étudiant en interaction à l'intérieur de l'université ou à l'extérieur (et en ce cas probablement dans un contexte situationnel qui concerne nos apprenants migrants, plutôt faiblement scolarisés). Le fait d'être reconnu authentique ne confère pas au document ainsi qualifié un niveau CECRL particulier : on ne trouvera jamais de documents authentiques pour le A1, pour le A2, pour le B1 ou pour le C1.

Varinot (2017 : 35) cite Carette (2009 : 276) : " On constate (...) des réticences à utiliser des documents authentiques, en particulier avec des débutants, parce que les enseignants (et les apprenants eux-mêmes) ont peur que les documents authentiques soient trop difficiles. Or pour nous, un document authentique n'est ni facile ni difficile ". Nous sommes ici dans une position assez voisine de celle de Beacco dans l'ouvrage collectif cité supra (2014 : 27) où nous lisons que

le niveau A2 suffisait à tout locuteur pour participer à une interaction de la vie courante. Nous exprimons à nouveau l'idée que Fleuron, selon la façon dont il sera présenté aux apprenants, dépendant de l'expérience et du savoir-faire de l'enseignant, selon la manière dont ses ressources seront exploitées, sera en potentiel de répondre aux attentes, exprimées ou implicites, d'apprenants de niveau A1.

Les auteurs de *L'intégration linguistique des migrants adultes : d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre* ajoutent : " Il est aussi apparu nécessaire de compléter le CECRL vers le bas en créant des descripteurs pour les compétences communicatives de niveau A1.1 (inférieur au point de repère A1) ". Ils reconnaissent ici volontiers que ces descripteurs ne figurent pas dans le référentiel mais qu'ils sont nécessaires à la reconnaissance des toutes premières compétences " certes limitées mais qui ne sont pas rien ". Ils défendent la légitimité qu'il y a à les décrire à la fois pour valoriser les acquis linguistiques des apprenants mais aussi pour fixer un objectif proximal aux tout premiers enseignements.

1.4.4 - Le A1.1, niveau de reconnaissance des premiers acquis du public migrant

Le Conseil de l'Europe et les éditions Didier publient en 2005 l'ouvrage collectif *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification pour les premiers acquis en français*, coordonné par Jean-Claude Beacco. Les auteurs y réunissent les compétences langagières attendues d'un locuteur allophone au niveau de connaissance du français le plus faible identifié. Ils créent le niveau A1.1 pour correspondre à ce qu'ils nomment un " maillon manquant " dans l'échelle des six niveaux du CECRL, référentiel dont ils rappellent qu'il a été initialement élaboré pour des apprenants déjà scolarisés : " Le Niveau A1.1 pour le français correspond en effet à un maillon manquant dans l'échelle des six niveaux de maîtrise d'une langue étrangère élaborée par le Conseil de l'Europe " (en préface, page 3).

Le niveau A1.1 est associé à un nouveau diplôme délivré par le ministère de l'Éducation nationale, nommé Diplôme Initial de Langue Française (DILF). Le but est d'encourager les premiers pas du migrant en lui facilitant l'accès aux formations linguistiques normalisées du CECRL, tout en considérant le fait qu'il n'a souvent qu'une brève expérience de la scolarité (les auteurs font état en page 18 des statistiques publiées par le ministère de l'intérieur en 2004 révélant que parmi les signataires de ce contrat, 12% n'ont pas été scolarisés, 26% ont suivi une scolarité dans

l'enseignement primaire, 46% dans l'enseignement secondaire, 16% dans l'enseignement supérieur). S'appuyant sur l'engagement imposé par la signature du contrat d'intégration républicaine (CAI, disparu en 2016), le niveau A1.1 est en force de devenir le premier objectif atteignable d'un primo-arrivant. Les compétences langagières sont associées à de nombreux descripteurs dont voici à titre d'exemple ceux liés aux activités langagières de réception et d'interaction (Beacco et al., 2005 : 58, 59) :

- La réception orale (" si les conditions d'écoute sont bonnes (...), si les messages sont prononcés lentement ", l'apprenant A1.1 peut comprendre des annonces publiques, des instructions prévisibles, des messages enregistrés, des informations répétées...),
- La réception écrite (l'apprenant " peut reconnaître des noms, des mots, des expressions les plus courants dans des situations ordinaires de la vie quotidienne (...) Il peut repérer et comprendre des données chiffrées ". Il peut visuellement repérer " la fonction de certains textes ordinaires et anticiper leur contenu possible "),
- L'interaction orale (le succès de la communication dépend du débit de parole, de la reformulation de la part de l'interlocuteur face à l'apprenant. Ce dernier est " capable d'utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé, de répondre à des questions simples et d'en poser certaines, de comprendre, accepter, refuser, exécuter des instructions standards et attendues, de demander à quelqu'un de ses nouvelles (...), de demander des objets ou services simples ", de formuler de phrases élémentaires qui intègrent des nombres, de l'argent, l'heure...)
- L'interaction écrite (l'apprenant est apte à " recopier des mots ou des messages brefs, écrire des chiffres et des dates (...), donner des informations relatives à son identité, état-civil (...), à transcrire sous la dictée des écrits courts (...) dont l'orthographe peut être défectueuse. (...). Il peut écrire un message informatif simple relatif aux activités de la vie quotidienne ").

1.5 - La compétence socio-interactionnelle

Cette notion de " compétence socio-interactionnelle " est notamment développée dans les travaux d'Ollivier (2018 : 32-33), qui écrit " En résumé, nous comprenons toute action et toute communication comme étant d'abord de nature relationnelle intersubjective, nous dirons « socio-interactionnelle » (...) Nous posons donc qu'il existe une compétence de base que nous nommons compétence socio-interactionnelle. Cette compétence permet au sujet d'agir et de communiquer en

adéquation avec la relation qui l'unit aux autres sujets en présence ". Nous considérons dans ce mémoire désormais synonymes les expressions " compétence socio-interactionnelle " et " compétence interactionnelle ".

Notre sujet de travail amène à considérer davantage l'interaction orale (le " parler ") que l'interaction écrite. Kucharczyk (2011, 62) reconnaît que l'étude de l'interaction orale n'est pas dénuée de complexité si on considère, par exemple, la difficulté imposée à l'apprenant de percevoir sensoriellement tous les éléments qui la définissent : les variations acoustiques, leurs contours intonatifs, les clichés mélodiques... Autant d'informations à analyser qui peuvent influencer en différents sens l'interprétation de l'énoncé. Pour l'auteur, citant Blanche-Benveniste (2000), " le parler possède son propre système syntaxique qui est différent de celui de l'écrit. C'est par exemple le cas des participes détachés qui, employés souvent à l'écrit, apparaissent rarement dans le français parlé, de l'omission du *ne* de la négation (...) ". L'auteur rappelle d'autres difficultés auxquelles l'apprenant doit se préparer à faire face :

- La multitude de formes d'expressions de l'émotion : ainsi les interjections, les variations d'intonation, la modulation du timbre de la voix, l'expression gestuelle et les mimiques, les hésitations de l'interlocuteur, les phrases courtes, les autocorrections, les faux-départs, les multiples formes de phatèmes,
- Celle des genres discursifs que sont les différents cadres dans lesquels naissent les transactions orales : la conversation, la dispute, le débat, la négociation, l'interview...
- Celle liée à la personnalité des interactants, aux contextes à l'intérieur desquels ils évoluent (contexte interpersonnel, contextes spatial et temporel), aux objectifs qui les animent, à leur statut interactionnel (leur rôle dans l'échange, qui peut varier tout au long de celui-ci), à leur système de valeur, aux enjeux de l'interaction...

La compétence interactionnelle est consacrée dans le CECRL (2001 : 18), reconnue tout autant que les plus classiques compétences de production et réception orale et écrite : " Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose

plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication ". Il est associé à cette compétence un ensemble de descripteurs que l'on trouve en page 28 du Cadre (chapitre 3.3 " Présentation des niveaux communs de référence ", tableau N°3 " Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée ") que nous avons précédemment abordés en notre chapitre 1.4.2.

Ainsi décrite comme compétence à part entière définie par de nombreux descripteurs et au constat de la complexité de sa mise en œuvre, nous pouvons concevoir qu'elle doit être l'objet d'une formation ou d'un entraînement spécifique. Kucharczyk cite Robert et Rossens (2010 : 121) : " L'entraînement à l'interaction orale dans la langue cible s'effectue lors de la réalisation d'une tâche au cours d'activités (...) qui reposent sur des stratégies et dont le résultat est un texte ". Le mot " stratégie " est emprunté au Cadre qui le décrit ainsi en page 48 (chapitre 4.4 " Activités de communication langagière et stratégie") : " le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible ". Ces stratégies sont présentées en page 60 du Cadre, liées aux neuf activités interactives les plus courantes (par exemple : conversation, discussions informelles, débat, coopération...).

La compétence interactionnelle est ainsi définie par Filliettaz (2019 : 187), citant les travaux de Young et Miller (2004) : " l'ensemble des savoirs et des savoir-faire que déploient les participants à l'interaction pour configurer collectivement les ressources permettant de s'engager dans des pratiques sociales ". La maîtrise d'une telle compétence conditionne donc la possibilité de toute forme de ces pratiques. Beacco et al. (2005 : 33) soulignent le lien de dépendance entre le concept d' " échange interactionnel " et celui de " composante pragmatique de la compétence de communication " introduite par le CECRL (pages 17 et 18) comme recouvrant " l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels " et renvoyant également " à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie ". Nous comprenons ici que la maîtrise de cette compétence interactionnelle inclut la capacité que doit avoir l'apprenant d'identifier une riche palette de types

ou registres d'échanges allant d'une discussion formelle au guichet jusqu'à un dialogue entre amis ou peuvent se mêler dérision, humour ou moquerie.

Cousinard (2022 : 2) rappelle combien est largement admise l'idée selon laquelle l'exposition à la langue cible est essentielle à son apprentissage, accompagnant l'apprenant dans le développement de compétences orales socio-interactionnelles indispensables à son immersion dans la société hôte. André (2021-A : 45) souligne avec force ce point quand elle écrit qu'un des enjeux majeurs des formations linguistiques est d'enseigner au migrant les façons d'interagir en toutes circonstances que celui-ci va à coup sûr rencontrer dans sa vie quotidienne, le long de son parcours d'intégration sociale, économique, citoyenne et professionnelle. Elle définit la compétence en interaction en trois composantes (2021-B : 80-81). La première est l'aptitude du sujet à s'adapter à chaque situation de communication dans laquelle il peut se trouver : situation caractérisée par un contexte, un ou plusieurs interlocuteurs, un jeu de relation(s), des objectifs de communication, un cadre spatio-temporel... La deuxième est la faculté de l'apprenant à trouver et occuper sa place dans l'interaction : à intervenir spontanément dans l'échange, à réagir ou répondre aux propos des autres locuteurs, à y ajuster son propre discours sur le fond et la forme. La troisième caractérise la capacité à collaborer au discours commun, à le coconstruire.

Les bienfaits de l'enseignement de la compétence d'interaction sont aussi soulignés par Ravazzolo et al. (2021) qui, s'inspirant notamment des travaux de Tutin, Racine et Mondala, écrivent : " Il ne s'agit donc pas seulement d'acquérir un vocabulaire et des règles de grammaire, mais davantage de comprendre l'organisation d'une action langagière, ou plus globalement d'une activité pratique, de savoir interpréter les différents marqueurs qui ponctuent l'échange et en modifient parfois le sens, d'identifier les différentes structures lexicales ou syntaxiques du français parlé (...) mais également d'appréhender la prosodie des productions et d'assimiler les variantes phonétiques (...), de repérer les regards, les mimiques, les gestes et les postures du corps qui peuvent accompagner voire remplacer les productions verbales ". La conviction de ces auteurs est le rôle fondamental dans la didactique d'une langue que tient l'exposition répétée et régulière de l'apprenant à des échantillons de discours authentiques enregistrés auprès de locuteurs natifs. Les vidéogrammes réunis dans l'application Fleuron sont précisément de ce type. Par l'étude des interactions que restituent en leur état originel ces séquences vidéo, l'apprenant peut en effet examiner la façon dont les activités langagières se construisent, s'enchaînent et s'articulent (comment on exprime un accord et son contraire, comment on pose une question, ce que sont les

usages et manières d'être courtois...) mais aussi la manière de gérer une discussion (prendre la parole, interrompre son interlocuteur, interpréter le sens d'une mimique, d'un geste, d'une expression du visage) (André, 2016 : 76).

La condition au succès de cette acquisition de compétence nous paraît tout entière dans le savoir-faire et la motivation de l'enseignant, dans sa capacité d'accompagner l'apprenant à interroger la situation d'interaction, à décoder, décrypter le dit et le non-dit, à identifier le sens d'un usage rituel, d'une pratique qui ne trouve sa source que dans l'habitus. Les différents manuels de formation que nous avons pu consulter, publiés à l'adresse des apprenants, que nous citons au paragraphe 2.3, sont parfaitement muets sur tous ces sujets qui demeurent des thèmes impensés pour leurs auteurs.

1.6 - Le document authentique et le public migrant

Adami écrit que l'hégémonie de la langue française est ubiquë (elle se constate dans l'administration, à l'école, au travail, dans les médias, dans les échanges de la vie quotidienne). Elle impose le français comme un " vecteur majeur et incontournable de l'intégration économique, sociale et culturelle ". En d'autres termes, dit-il, la langue exerce une " pression homoglotte " à laquelle il n'est pas possible d'échapper : le migrant doit s'y plier pour une raison de " survie sociale " (2009 : 161). Un apprentissage de la langue s'appuyant sur la mobilisation de documents authentiques lui paraît être l'aide la plus efficace qui soit.

1.6.1 - Définir un document authentique

Adami (2020 : 85) en rappelle une définition très largement connue et partagée : " un document authentique, aussi appelé social, est un document qui n'a pas été produit à des fins didactiques ". L'authenticité du document tient au fait qu'il est prélevé dans la réalité de la vie quotidienne et qu'il ne subit aucune transformation visant à en rendre la compréhension plus facile à un apprenant. Pour l'auteur, ces documents sont à la fois des moyens (en ceci qu'ils aident l'apprenant à développer ses compétences langagières, à enrichir son répertoire lexical) et des finalités (car ces documents étudiés en cours sont aussi ceux auxquels l'apprenant va être confronté dans sa vie réelle).

C'est dans les années 1970 qu'émerge l'idée que les supports utilisés en salle de classe pourraient être autre chose que des œuvres d'auteurs ou des exercices totalement artificiels : documents ou activités trop distants de la réalité vécue des apprenants (Duda et al., cités par Adami, 2009 : 163).

Dufour et Parpette (2018 : 2) citent Boyer et al. (1990 : 27) : " les dialogues fabriqués de telle ou telle méthode présentaient une langue peu naturelle et étaient trop éloignés de l'authentique communication entre Français. La pseudo-parole proposée souvent dans les manuels semblait méconnaître aussi bien les ressorts de l'affectivité que la variation socioculturelle ".

L'avantage du document authentique est d'exposer l'apprenant à des situations qu'il pourra rencontrer en milieu naturel et de le " préparer " à les traiter en situation réelle. Bien que son utilisation soit prescrite par certains donneurs d'ordre (ainsi l'OFII par exemple), au motif qu'il a la vertu d'accélérer l'intégration linguistique de l'apprenant, chacun constate que le document authentique est assez peu mobilisé. " Ces documents sont souvent considérés par les formateurs comme trop compliqués, trop complexes pour être utilisés par les apprenants. Ils sont alors tout simplement évités ou bien alors simplifiés, c'est-à-dire réinventés ", déplore Adami (2020 : 85). Il affirme un peu plus tard que la question ne doit plus être de savoir s'il convient ou non d'adopter des documents authentiques, mais plutôt de savoir comment s'en servir.

1.6.2 - Collecter un document authentique

Pour Adami (2020 : 86), il n'existe aucune complexité à obtenir un document authentique dans la mesure où le corpus est à ses yeux " pratiquement illimité ", s'agissant de toutes productions orales ou écrites que génère le fonctionnement quotidien de la société. Quels critères faut-il alors retenir pour repérer un document utile à l'apprenant ? Le premier est sans doute celui de la conformité du document aux thématiques sociales qui concernent le migrant, couvrant les situations les plus courantes de la vie quotidienne. L'intérêt du document est en ce cas dans son application quasi immédiate. Un autre critère important est celui de la fréquence : le document authentique aura d'autant de valeur et d'intérêt qu'il est effectivement et couramment utilisé dans la réalité, que l'apprenant aura une grande probabilité de le rencontrer ou d'y être spontanément exposé. On trouvera ce document authentique sur Internet (s'agissant de document audio ou vidéo par exemple) mais aussi dans les espaces publics (sur un présentoir dans une école, une mairie, une gare, une salle d'attente) dans la rue (affiches, panneaux publicitaires), dans la boîte aux lettres au pied de l'immeuble (prospectus, invitations à un salon, une exposition). En écho à Carette (2009 : 276), citée au chapitre 1.3.3, Adami insiste particulièrement sur le fait qu'un document authentique n'est nativement ni simple, ni complexe : par le seul fait qu'il soit authentique, donc susceptible d'être

porté à vue du migrant au hasard de ses rencontres ou déplacements, il devient essentiel qu'il soit connu ou compris, *a minima* dans ses grandes lignes.

1.6.3 - Exploiter un document authentique

Ce document (écrit, audio ou vidéo) peut comporter toutes sortes et formes d'informations dont il faut montrer comment on les repère et la manière ensuite de les analyser. L'enseignant ne présente pas le document de façon scolaire ou exhaustive mais il accompagne l'apprenant dans sa recherche d'informations, dans sa quête de sens et de pertinence : " Ce n'est pas le formateur qui explique chaque détail du document mais les apprenants qui cherchent les informations pertinentes par une activité dédiée conçue pour orienter la recherche. Il ne s'agit pas non plus de chercher au hasard mais de cibler les informations et c'est pourquoi il faut faire une analyse précise avant et surtout concevoir l'activité de façon à aider les apprenants à trouver la bonne information " (Adami, 2020 : 96). A l'écrit, il s'agira d'expliquer comment utiliser les formes et tailles des documents, d'identifier les tournures de phrase ou figures de style, la nature et la raison des ponctuations, les types et sens des emphases, les variations de typographie, le choix de certaines couleurs pour accentuer, distinguer ou discriminer un mot. Dans le cas d'une séquence vidéo, le formateur attirera l'attention sur le langage non verbal des locuteurs filmés : les regards, gestes, expressions du visage, mouvements du corps, variations du ton, du rythme et autres aspects de la kinésie et de la prosodie.

Si l'apport du document authentique paraît évident, au prime abord, en tant que source d'entraînement à la compréhension écrite ou orale de l'apprenant, on peut concevoir que les activités de production écrite ou orale puissent se passer d'un tel support (Adami, 2020 : 93). Pourtant, le travail consistant à renseigner un questionnaire administratif, par exemple, est un exercice de production écrite qui reste vertueux. L'enseignant peut aussi proposer comme activité celle de rédiger un avis sur la présentation d'un produit ou d'un service décrit dans une publicité, celle de répondre à un SMS ou à un mail (ce qui revient alors à placer l'apprenant dans le contexte d'une simulation puisqu'il n'est pas le destinataire réel du document authentique). Pour ce qui est de la production orale, un exercice peut être de faire interagir au téléphone l'apprenant avec un interlocuteur réel (ibidem : 95). On aura au préalable préparé l'entretien téléphonique par un travail écrit sur l'expression d'un besoin (réel ou fictif) d'information, sur l'écriture de la question à exprimer en situation, sur la façon de commencer (saluer) ou conclure (remercier) un échange téléphonique.

1.6.4 - Le document authentique contesté

Riquois (2023 : 63) précise en introduction de son article que la notion d'authenticité (qu'elle considère polysémique malgré une définition qui fait consensus depuis la publication en juin 1970 du N° 73 de la revue *Le français dans le monde*) peut être liée à tout autre chose que le support pédagogique : nous parlerons donc aussi bien d'une tâche ou d'une communication qui serait authentique. Ce qui gêne l'auteur est ailleurs : en premier lieu dans le fait de placer la notion de " document authentique " en opposition à celle de " document fabriqué ". Cette sorte de hiérarchie est ressentie par certains comme la reconnaissance d'une forme d'enseignement vertueuse (la première) contre une pédagogie " à l'ancienne " qui serait de moins bonne qualité, non conforme à la *doxa* érigeant le document authentique en support modèle.

Pour Riquois : " hors de son contexte original, l'authenticité du document disparaît, tout comme celle de la situation. C'est un mirage que le cadre de la classe annule tout en le validant ". Elle ajoute à son propos cette citation de Besse (1989 : 2) : " un texte mériterait le qualificatif d'authentique dans l'exacte mesure où il n'a pas été créé pour la classe. Tout le problème est que c'est dans une classe qu'il est utilisé ". Elle cite enfin Zarate (1986 : 76) qui signale l'incomplétude du document authentique et la nécessité de le mettre en scène afin de le rendre appréhensible dans son ensemble, abordable et compréhensible par l'apprenant. Pour Riquois, l'authenticité en classe ne saurait se satisfaire de la disponibilité de documents authentiques. Elle reconnaît cependant que de tels documents sont propices à favoriser l'installation d'une communication authentique et que cette authenticité retrouvée est un outil utile à un apprentissage au plus près de l'usage idéalisé des locuteurs francophones dits natifs, qu'elle sert à documenter le réel, à l'illustrer, à lui donner une matérialité. Riquois cite Debaisieux (2009) quand elle invite à distinguer les documents " authentiques " de ceux qu'elle qualifie de " semi-authentiques " ou " réalistes ". Elle fixe la différence dans le traitement technique de post-production du document initial : proposant par exemple de réenregistrer en studio le document original dans le seul but de le rendre plus audible, d'en effacer les imperfections sonores, les sons parasites. Cet arrangement avec l'authenticité du document original motive Seoud (1997 : 120, cité par Riquois) à imaginer le concept de " authenticité inauthentique ", sur le fond très voisin de celui de document inauthentique qu'introduisait Adami quand il désignait une certaine forme de documents authentiques didactisés, c'est-à-dire transformés pour les rendre plus facilement assimilables (2020 : 96). Adami propose désormais de répartir les supports pédagogiques en six catégories (2009 : 168) :

- Les " documents bruts " : ils sont directement extraits de la réalité d'une interaction et ne subissent aucune forme de traitement,
- Les " documents réformés " : ce sont des documents bruts, qualifiés par l'auteur de " toilettés " pour des raisons de droits, de confidentialité ou d'éthique (on y a changé les noms, sigles, logos, effacé toute référence personnelle),
- Les " documents pastiches " : il s'agit de réenregistrements par des comédiens de réelles interactions orales,
- Les " documents réalistes " : ils sont des documents entièrement fabriqués, qui s'inspirent fortement de la réalité sans chercher à la reproduire fidèlement. A la différence des documents pastiches, les documents réalistes ne s'appuient sur aucune interaction réelle enregistrée pour la restituer sous une nouvelle forme,
- Les " documents fabriqués " : ils sont écrits en premier objectif à des fins pédagogiques tout en cherchant la proximité d'une situation réelle. Ils respectent une démarche de progression allant du simple vers le complexe, ancrée sur la notion des niveaux du CECRL. Les enregistrements audios lus par des comédiens, qui accompagnent les manuels de formation, nous semblent parfaitement répondre à cette définition,
- Les " documents artificiels " : ils visent un objectif exclusivement didactique sans ne tenir compte en aucune manière d'une quelconque forme de réalité.

Les séquences vidéo accessibles dans l'application Fleuron sont toutes des documents bruts (montrés tels qu'ils ont été enregistrés), offrant chacun deux modes de lecture. Le premier consiste à afficher le document en l'état où il a été capté par la caméra, sans aucune forme de correction ou de traitement, dit de post-production (visant par exemple à effacer un bruit, éclairer un visage). Le deuxième mode de lecture montre le document brut enrichi (mais ni modifié ou transformé) du texte sous-titré du dialogue.

1.6.5 - Le document authentique reconnu

Le document authentique est, depuis la publication en 2001 du CECRL, un élément " intrant " de l'approche actionnelle (en agriculture, un intrant est un apport nutritif nécessaire à la production d'une culture). La séquence pédagogique ne s'articule plus sur un document déclencheur mais autour d'un projet décomposé en tâches à la réalisation desquelles participe le document authentique, parmi d'autres outils ou ressources. Riquois conclut en ces termes : " Les documents

authentiques font partie aujourd'hui des pratiques de classe en tant que supports pour développer des situations de communication où les apprenants s'engagent, négocient, agissent dans la langue cible " (page 73).

Faisant état d'une enquête qu'elle a conduite en 2019 auprès de 17 enseignants de sept collèges ou lycées dans cinq villes différentes, l'auteure remarque que le critère d'authenticité est nommé comme important dans le choix de documents pédagogiques. Ces supports, vus comme " une fenêtre sur la réalité française " (Riquois, 2023 : 74), sont plébiscités par les élèves donnant à l'enseignant le sentiment de les entraîner plus facilement dans une séquence qui paraît à tous plus plaisante : les apprenants sont davantage impliqués et acteurs de leur propre formation. Dans une autre enquête qui a concerné 46 apprenants de 13 à 17 ans, de niveau A2 à B2, inscrits dans huit classes différentes de quatre établissements (dont deux du type Alliance Française), Riquois relève que les participants préfèrent nettement l'utilisation de documents authentiques à tout autre support, quand bien même l'accès leur paraît plus difficile. Ils reconnaissent le besoin de médiation que va assurer l'enseignant. Pour eux, le document authentique est qualifié de " pas facile ", " dur ", " long ", " intéressant " quand le document fabriqué est jugé " plus facile " et " pas intéressant pour apprendre " (Riquois, 2023 : 76). Dans la conclusion de son article, elle souligne le caractère disruptif mais bienvenu de la notion de document authentique qui est attendu par les élèves dans un mélange d'impatience, d'appréhension, d'enthousiasme, caractérisant un événement émotionnel partagé par tous les membres de la classe.

1.7 - L'Apprentissage sur corpus (ASC)

Puisque le corpus est précisément défini comme " une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon au langage " (selon Sinclair, 1996 : 4, cité par Adami, 2020 : 99), alors l'apprentissage sur corpus désigne en didactique la possibilité pour l'apprenant d'apprendre par l'accès et l'observation d'un très grand nombre de ces données. En travaillant explicitement sur cette notion, alors l'apprenant " travaille la matière même des interactions auxquelles il est confronté " (Adami, 2020 : 98). De cette manière, il repère les régularités de la langue contextualisée, en découvre dans l'action et la pratique ses principes de fonctionnement, ses accents, ses registres. L'apprentissage sur corpus le place sur une trajectoire didactique opposée à celle de l'approche traditionnelle : elle va de la réalité du

langage vers sa théorisation par la systématisation plutôt, à l'inverse, que de partir de règles abstraites et aller vers l'illustration et l'exemple.

L'approche sur corpus est une caractéristique fondatrice de la solution applicative Fleuron. Ce type d'apprentissage par les " données " (au sens que l'on donne en informatique au mot *data* pour désigner les intrants d'un système d'information), données qui dans notre cas sont des situations d'interaction, est la traduction convenue de l'expression *data-driven learning* (DDL). Le DDL est vu comme un paradigme pédagogique dont l'origine est la rencontre de l'utilisation de documents authentiques, de la linguistique de corpus et des technologies numériques. Nous soulignons précédemment le rôle crucial de l'utilisation de ces documents authentiques dans l'acquisition par le migrant de compétences sociolangagières rapidement mobilisables, qui vont lui permettre de se confronter à la réalité des pratiques de langage des locuteurs natifs. Il existe une large diversité de corpus du français parlé, réunissant des échantillons plus ou moins riches de la langue française. Hélas très peu sont destinés à des fins didactiques, à l'image de celui qui est intégré au dispositif Fleuron (André, 2019 : 454). Son corpus est constitué d'un grand nombre de films authentiques (représentant près de 20 heures d'enregistrement), témoins d'interactions parfois endolingues (entre locuteurs natifs du français), parfois exolingues (entre locuteurs natifs et non-natifs). Il rend possible l'étude du fonctionnement de la langue en perspective de son appropriation grâce à l'analyse des échanges verbaux, des spécificités qui sont propres à la langue parlée...

L'élève observe et écoute à plusieurs reprises la séquence vidéo, d'abord en l'absence puis avec le sous-titre. Il remarque de nombreuses répétitions d'expressions ou de pratiques langagières. Il parvient, progressivement, à repérer " des mécanismes de prise de paroles, des ruptures de construction, des énoncés inachevés, des hésitations, des reformulations. Autant de phénomènes qui sont non seulement absents des manuels mais qui sont également considérés comme des disfluences alors que tout discours oral se construit avec l'ensemble de ces phénomènes " (André, 2019 : 255). L'un des buts du DDL, écrit Sockett (2014), revient à " simuler l'exposition à des structures trouvées dans un discours authentique en augmentant les occurrences " (2014 : 4). Le corpus s'entend alors comme un " ensemble de textes lisibles par une machine et représentatif d'un ensemble plus grand " (McEnery et Wilson, 1996, cité par Sockett, 2014 : 4). Au contact de ces données, l'apprenant " interroge ses propres intuitions, vérifie lui-même ses productions et hypothèses sur la langue ou encore fait des recherches sur le fonctionnement de certains phénomènes langagiers, en cotexte et contexte " (André, 2016 : 75). Chez Fleuron, le corpus devient multimodal, en ce sens

qu'il est une association annotée de contenus coordonnés sur une variété de supports de communication (la voix, l'image), parfois muets (le regard, le geste), selon une définition que donnent Abuczki et Baiat Ghazaleh (2013 : 88).

Les auteurs et créateurs de Fleuron (membres du laboratoire Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française - ATILF - de l'Université de Lorraine), disent leur regret que l'exploitation des corpus oraux et multimodaux d'interactions soit si peu envisagée dans le champ de la formation des adultes migrants. Il est pourtant notoire que l'implication de ces derniers dans des interactions verbales est primordiale sur le chemin de leur intégration (André, 2021-B).

1.8 - Le concordancier multimodal

La mise en œuvre de cet outil étant présentée en détail dans notre chapitre 1.10, nous nous contentons ici d'interroger le concordancier d'un point de vue théorique et conceptuel en nous demandant en quoi il peut favoriser la compétence socio-interactionnelle de ses utilisateurs. André et Cousinard (2023 : 4) définissent le concordancier comme " un outil de la linguistique de corpus qui permet de rechercher des occurrences dans des données langagières transcrites. Les résultats sont affichés verticalement en plaçant l'occurrence au centre, accompagnée de ses cotextes droit et gauche ". Di Vito (2013 : 163) précise qu'une telle présentation des données par ligne de concordance permet *de facto* d'obtenir une double-lecture du corpus : l'une verticale correspond à l'axe paradigmatique (révélant l'ensemble des emplois possibles de ce mot dans la langue), l'autre horizontale correspondant à l'axe syntagmatique (montrant l'emploi du mot-clé dans un contexte linguistique précis et particulier : une ligne de concordance correspond en effet à l'instance de parole).

Retenons dans l'immédiat que Fleuron est essentiellement constitué d'un corpus réunissant un grand nombre de documents vidéo qui illustrent des situations d'interaction filmées sur le vif. Ce corpus place au centre de l'apprentissage les contextes d'usage et la variation linguistique plutôt que l'exemplarité de documents de référence (le dictionnaire ou le manuel par exemple). L'hypothèse didactique sous-tendue est que la confrontation à la complexité de la langue se trouve de la sorte facilitée. Les documents authentiques peuvent faire l'objet de requêtes via le concordancier et soutenir le développement de compétences discursives et interactionnelles (André et Ciekanski, 2018 : 3) : on apprend en effet à interagir quand on est mis en contact avec une diversité de

situations sociales de communication. Ainsi peut-on découvrir le fonctionnement de nouvelles structures langagières, des façons alternatives de s'exprimer en les mobilisant. Le concordancier de Fleuron marie intimement les média texte et vidéo, permettant le redoublement ou le dédoublement du message exprimé entre la forme verbale multimodale (intonation, gestualité, expression faciale) et les formes scripturales (sous-titres ou transcription).

L'apprenant formule des requêtes par la modalité écrite afin d'appréhender des phénomènes exclusivement oraux. Ce mouvement d'aller et retour entre les deux formes d'expression permet tout autant de décontextualiser la situation filmée grâce à la lecture des cotextes affichés puis, revenant à l'oral dans la vidéo initiale, de la recontextualiser, cette fois-ci enrichie d'autres éléments de la langue que le concordancier a révélés : " Le va-et-vient entre formes écrites et orale des faits de langues travaillés (...) permet de prendre en compte d'autres éléments de la langue et de la situation pour compléter la compréhension du phénomène travaillé et de son fonctionnement. Le travail sur le concordancier sert tout autant une meilleure compréhension qu'une meilleure production à l'oral " (André et Ciekanski, 2018 : 4-5).

Il est admis qu'en contexte éducatif, la multimodalité équivaut à la matérialisation de l'accompagnement cognitif de l'apprenant. Citant les travaux de Cicurel (" De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral, une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action ", 2011), les deux auteurs rappellent que l'enjeu est de permettre à l'apprenant, d'une part, de saisir ces manifestations de la variabilité langagière comme opportunités d'apprentissage, et d'autre part, de les considérer comme occasion de prendre des initiatives langagières. Le concordancier lui donne " la possibilité de décomposer plus facilement une séquence d'informations en sous-éléments constitutifs qu'il pourra ensuite réutiliser de manière créative en production orale " (André et Ciekanski, op. cit. : 6). D'autres qualités didactiques reconnues à l'utilisation du concordancier sont celles d'offrir à l'apprenant le moyen de se construire des repères langagiers, de développer de nouvelles pratiques d'apprentissage telles :

- L'apprentissage par sérendipité (découverte d'un vocabulaire utile, par hasard, alors qu'on cherchait autre chose). Exemple : l'apprenant effectue une recherche sur Internet pour écrire une fiche présentant une chanteuse française. Il tombe de manière fortuite sur YouTube sur un extrait vidéo où la chanson qui l'intéresse accompagne l'explication de la préparation d'un

gâteau. Curieux, il visionne toute la séquence qui détaille la recette de cuisine et apprend ainsi un vocabulaire qui l'intéresse mais qu'il ne cherchait pas précisément,

- L'apprentissage incidentel (apprentissage qui s'effectue sans intention délibérée). Exemple : l'apprenant en FLE regarde une série américaine sous-titrée sur son smartphone. Il y lit à plusieurs reprises l'expression " il est ouf le type ". A force, il finit par comprendre la traduction depuis l'anglais sans ne jamais l'avoir étudiée en classe. Il saura maintenant l'utiliser lors d'une prochaine interaction avec un ami,
- L'apprentissage par découverte (apprentissage par un travail d'analyse, de réflexion, d'induction, d'expérimentation). Exemple : l'enseignant montre à l'apprenant une série de phrases où figure le verbe " juxtaposer ". Il n'en donne aucune définition. En discutant avec son voisin, en recherchant sur Internet d'autres exemples d'utilisation, en réfléchissant, en testant des hypothèses, il finit par découvrir le sens de ce mot.

Les différents types de vidéogrammes que nous avons vus sur la plate-forme Fleuron nous permettent de penser que ces trois formes d'apprentissage peuvent s'y rencontrer concomitamment.

Enfin, n'omettons pas de mentionner le bénéfice que tire l'apprenant qui, par un simple clic sur une des lignes de concordance s'affichant à lui, voit se jouer la séquence vidéo associée, contextualisant l'occurrence du mot-repère qu'il est en train de lire. Cette exposition à une nouvelle situation d'interaction, montrant l'exemple encore inconnu d'une autre utilisation du mot-clé, dans un contexte différent vient nourrir et enrichir sa propre expérience de locuteur en formation, pouvant éclairer d'une lumière inattendue des situations d'interaction qu'il a auparavant rencontrées.

1.9 - La didactique du FLI

1.9.1 - Les objectifs de la formation en FLI

A l'orée des années 2010, grâce aux travaux de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (ministère de la Culture), l'État institutionnalise (pense et décrit en premier lieu) la notion de " Français Langue d'Intégration (FLI) ", qui se démarque de celle de " Français Langue Etrangère (FLE) " en ce point qu'elle cible spécifiquement le public des migrants : une population vulnérabilisée par un déplacement international, contraint et périlleux, dont le projet est à présent de se stabiliser géographiquement en France. Pour Adami et André (2012 : 277) le FLI est

un champ de connaissance à part entière dont ils rappellent la définition, selon Bourdieu (1980) : un espace social qui s'est autonomisé par rapport à un domaine plus étendu (le FLE en ce cas), qui l'inclut et avec lequel il est en interrelation. Les auteurs considèrent que les migrants en formation sont dans une situation très spécifique, se trouvant en immersion linguistique en vue de s'installer durablement ou définitivement dans le pays hôte. Répondant à la finalité ultime de faciliter et favoriser l'intégration et l'insertion d'apprenants en difficulté (ils substituent d'ailleurs les lettres FLII aux trois lettres FLI, pour " Français Langue d'Intégration et d'Insertion "), quelles que soient leurs origines géographiques ou linguistiques, les objectifs d'une formation en FLI sont définis en sorte à permettre aux migrants de construire des compétences sociolangagières et constituer des répertoires langagiers suffisants pour garantir trois formes d'intégration :

- Une intégration sociale (par la réalisation de tâches et échanges quotidiens, souvent anodins mais toujours indispensables à la mise en place des liens sociaux conditionnant une relation de " bon voisinage " avec les natifs ou autres migrants),
- Une intégration économique (en relation avec l'insertion dans le milieu du travail),
- Une intégration citoyenne (par la reconnaissance des valeurs et principes républicains et démocratiques, intangibles et incontestables).

Il s'agira précisément de guider l'apprenant dans le développement de ses compétences de communication à l'oral : on pense ici à ses relations transactionnelles (échanges avec les administrations, les services sociaux, les commerçants), à ses relations interpersonnelles, à ses relations professionnelles, à ses situations de communication médiatisée (à l'écoute de la radio, de la télévision...). Ce sont autant de cas où il a besoin de mobiliser des savoirs et savoir-faire sociolangagiers particuliers, majoritairement oraux. L'accès à des interactions orales ou à des sources médiatiques de proximité (autrement appelées " authentiques ") est donc à privilégier absolument par l'enseignant.

On mesure en ces temps-là que les apprenants sont une population faiblement ou non scolarisée dont le quart est sans diplôme, 14% avec un niveau BEPC et 16% avec un niveau BEP/CAP (Beauchemin et al., 2010, cités par Adami et André, 2012 : 279). Les démarches, les outils, supports ou objectifs définis par les méthodologies classiques en didactique des langues ne sont pas adaptés à la réalité, à la situation sociolinguistique et d'apprentissage des apprenants, à leurs besoins, au fait de leur insécurité langagière " qui empêche d'être compétent dans une situation de communication

particulière à l'écrit ou à l'oral " (2012 : 283), de se comporter de façon conforme dans une situation d'interaction donnée.

Ce qu'Adami et André semblent présenter comme un postulat (quand ils défendent le FLI en tant que champ de connaissance dûment périmétré) ainsi que leurs propos sur le profil spécifique des apprenants migrants sont fortement remis en cause par certains collègues. Ainsi Castellotti et al. ne reconnaissent pas le FLI comme une déclinaison pertinente du FLE (ni *a fortiori* comme le domaine de connaissance revendiqué par les deux auteurs), rappelant qu'en didactique des langues le débat est loin d'être clos sur l'opportunité d'une spécialisation croissante de la langue, qui légitimerait le découpage du FLE en FOS, FOU, FLI, FLSco (français langue de scolarisation) ... Cette inflation de sigles fait craindre que ne s'installe une vision figée, cloisonnée, étriquée, appauvrie de la langue et des " enfermements qui seraient dommageables pour la recherche et sur le terrain " (2012 : 189). De même, les migrants adultes ne sont pas identifiés comme le public spécifique que décrivent Adami et André, légitimant un enseignement singulier qui lui serait réservé. Castellotti et al. estiment que la singularité des parcours personnels, scolaires et professionnels des migrants déterminent des enjeux spécifiques (d'insertion notamment) auxquels une autre réponse que didactique est à apporter. Quillot (2019 : 203) va plus loin en affirmant que la notion de FLI se trouve être désormais une " coquille vide didactique ", une fois publié le décret N°2018-593 du 9 juillet 2018 abrogeant le décret de 2011 qui avait mis en place l'agrément et le label qualité FLI.

1.9.2 - Les enjeux auxquels répondre

Dans le " Référentiel FLI " qui a été publié en 2011, il est très clairement énoncé que la connaissance et l'usage de la langue du pays d'accueil constituent le premier facteur d'une insertion réussie dans la société, en sus d'une adhésion aux valeurs de la République. Sans négliger ni omettre l'écriture, le référentiel assume de privilégier la forme orale et la lecture, faisant écho aux conditions de vie par immersion que connaissent les migrants, lesquelles imposent dans l'urgence une capacité à déchiffrer et comprendre leur environnement immédiat, à pouvoir interagir avec lui. En ce contexte, l'apprentissage de la langue ne doit pas relever d'une seule " maîtrise technique " mais être considéré à la fois comme le moyen principal et la finalité d'une intégration sociale, économique et citoyenne. Pour mieux le distinguer du FLE, le référentiel décrit ainsi le principal enjeu du FLI en sa page 5 : " une langue d'usage pratique et quotidienne, destinée à devenir la langue courante, une langue familière (celle du travail, de la rue, de l'administration, des commerces...), une langue de

l'autonomie pour aider l'apprenant à trouver sa place en tout lieu de la société hôte, une langue d'abord orale pour s'insérer dans les conversations courantes ".

Dans sa structure, l'apprentissage du FLI s'articule en cinq niveaux d'enseignement, qui se distinguent de ceux du CECRL par le fait qu'on y subdivise le niveau A non plus en deux mais en trois segments (le A1-1, le A1 et le A2) et que les niveaux C1 et C2 sont ignorés. Une autre singularité de cet apprentissage, qui l'éloigne encore davantage du FLE, est relevée dans son programme qui inclut des notions étrangères au langage, au lexique ou à la syntaxe : il s'agit en effet d'enseigner ce qui fait et ce que sont les valeurs et principes fondateurs de notre vie en société (la liberté de croire, de penser, d'apprendre, de dire, d'être et de faire, la laïcité, la tolérance, le respect de l'autre et de sa diversité, du bien commun et de l'autorité publique...), ce que sont les règles de fonctionnement d'une démocratie, d'un État de droit, ce que sont les devoirs et la responsabilité du citoyen, ce que sont les usages en interaction sociale (les règles de savoir-être, de savoir-vivre et de courtoisie)...

1.9.3 - Les spécificités du public apprenant

Pour Quillot (et pour d'autres auteurs que nous avons déjà cités, tels Adami et André) le public migrant est admis comme particulier, se caractérisant notamment par une grande hétérogénéité que l'auteure met en relation avec la nature très diverse des flux migratoires et des origines géographiques du migrant (on sait que dans certains pays les systèmes scolaires ou universitaires ne sont pas ou plus organisés ni libres d'accès aux élèves : nous l'avons particulièrement constaté chez nos élèves d'Afghanistan ou du Soudan par exemple). Selon l'auteure (2019 : 205), " le premier facteur d'hétérogénéité concerne l'origine sociolinguistique des migrants ". Il peut y avoir dans le pays d'origine des situations très variables de multilinguisme où une, voire plusieurs langues officielles cohabitent avec des langues locales, minoritaires ou majoritaires, valorisées, discriminées ou parfois interdites. Nous comprendrons que " Les situations de plurilinguisme peuvent faciliter l'apprentissage d'une nouvelle langue " (page 205) dans le pays hôte. Un autre facteur d'hétérogénéité tient de la scolarisation antérieure de l'apprenant : du niveau qu'il a pu atteindre, de la diversité de son parcours scolaire, de la qualité de l'enseignement dont il a pu bénéficier mais surtout de sa maîtrise de l'écrit. Cette dernière va conditionner et déterminer les capacités d'apprentissage du migrant et d'adaptation dans un contexte de reprise de cours (de " retour à l'école ") dans le pays d'accueil.

Nous avons ressenti une gêne de ce cette hétérogénéité dans nos classes chez FLA. Malgré les tests de positionnement, malgré le travail d'évaluation et d'orientation effectué par la coordinatrice pédagogique, nous avons noté que les niveaux des apprenants étaient très divers, que les classes se recomposaient souvent au gré des nouvelles inscriptions tout au long de l'année, de la disponibilité des apprenants, de leurs contraintes administratives, de leurs succès qui autorisent un changement de niveau (et donc de groupe d'apprenants). Ainsi, un mois et demi après notre arrivée, la classe A1.1 est recomposée pour plus de 50% de ses effectifs (6 départs et 7 arrivées sur un effectif total de 11 personnes au 20 février 2025). Un mois et demi plus tard, elle est recomposée pour 72% de ses effectifs (1 départ et 7 arrivées). Notre classe A1 a été également recomposée le 20 février (6 départs et 10 arrivées sur un effectif total de 19 personnes). Le nombre important de nouveaux arrivants totalement débutants impose de briser net la dynamique d'enseignement qui s'était installée, obligeant à reprendre le programme de formation à son point de départ (cas de la classe de A1.1).

Quillot souligne une autre singularité qui distingue le profil du migrant de celui, commun, d'un apprenant FLE : le fait que ses compétences langagières ne vont pas seulement se construire dans le cadre pensé, adapté, mesuré, bienveillant de la classe mais aussi, et sans doute pour une essentielle part, en milieu social naturel, en immersion (2019 : 205). Ces spécificités vont fortement impacter les conditions d'acquisition (processus d'appropriation de la connaissance inconscient et involontaire) et d'apprentissage de la langue (processus d'appropriation voulu, organisé et géré par l'apprenant).

L'auteure fait écho d'entretiens qu'elle a eus avec des formateurs en contact avec le public migrant. Ceux-ci expliquaient que l'hétérogénéité des groupes était la deuxième source de difficulté après une autre, majeure, qui est celle du manque d'assiduité des apprenants, de leur capacité (ou incapacité) à se rendre disponibles et assister au cours (à titre d'exemple, nous avons pu relever au mois de février 2025 un taux moyen d'absence de 40 et de 46% dans nos deux classes de migrants allophones, qui est passé à 52 et 63% en mars, mois de ramadan). Nous savons que pour une majeure part, ces fluctuations ou variations d'assiduité ne sont pas le fait de l'apprenant mais le résultat de contraintes notamment sociales, familiales, religieuses, administratives ou économiques (un rendez-vous imposé avec les services sociaux, un autre par l'OFII, un entretien pour un emploi...) liées aux différents statuts des migrants (demandeurs d'asile, réfugiés, migrants économiques...). " A la question 'Quelles difficultés percevez-vous chez vos apprenants ?' les

professeurs ont massivement répondu 'la vie personnelle de l'apprenant'. Le lien entre la situation administrative, la situation socio-économique du public et le manque d'assiduité est assez simple à envisager et représente une composante importante de la formation linguistique pour migrants adultes " (Quillot, 2019 : 206).

1.9.4 - Quelques principes, approches et méthodes

Quand on parcourt la littérature scientifique en lien avec l'enseignement du français aux populations immigrées primo-arrivantes, déracinées, souvent malmenées dans leur pays d'origine, on prend très vite conscience de la place prépondérante que tient en particulier un laboratoire de recherche associé au CNRS et à l'Université de Lorraine : l'ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française). Les deux chercheurs qui en ce champ de connaissance sont identifiés comme les plus prolifiques (dont nous référençons en bibliographie précisément douze contributions) sont Hervé Adami et Virginie André. Le sujet de la didactique du FLI que nous traitons (en d'autres termes : l'enseignement du français aux migrants) est le thème exclusif de l'ouvrage *Enseigner le français aux adultes migrants*, signé de Hervé Adami et publié en première édition en novembre 2020 aux Editions Hachette français langue étrangère. Nous mettons ci-après en lumière différents points que le livre aborde (principes, approches ou méthodes), qui nous semblent parmi les plus marquants de cette didactique, auxquels nous ajoutons des éléments empruntés à un article sur l'enseignement de la compréhension orale de Veda Aslim-Yetis (2013).

1.9.4.1 - Apprendre à apprendre en milieu naturel

Le processus d'intégration linguistique qui s'impose aux migrants est initié au premier jour de leur arrivée dans la société d'accueil par le fait, malgré eux, qu'ils se trouvent *de facto* en situation d'apprentissage en immersion (Adami, 2020 : 38). Dès lors la découverte de la langue et de sa pratique va se réaliser principalement hors du temps de formation guidé. Le rôle de l'enseignant est nécessairement de construire un parcours de formation qui sera une démarche d'accompagnement de ce processus : il aura à concevoir les bases d'un apprentissage en milieu social, autrement dit, il travaillera à apprendre à l'élève comment apprendre en milieu naturel. Il s'agit concrètement de donner à l'apprenant les clés, les moyens de tirer le plus grand profit de sa situation d'immersion, non choisie mais effective et sans échappatoire possible.

1.9.4.2 - Adopter une perspective actionnelle orientée vers la réalité sociale

L'enseignement du français aux migrants est un exercice singulier : il ne consiste pas à dispenser une formation linguistique qui arme, outille et prépare l'apprenant à communiquer dans la vie sociale, mais à l'inverse, il s'agit de le former à notre vie sociale en intégrant la dimension langagière. Nous mettons là en exécution les principes d'une démarche de perspective actionnelle en plaçant l'acte de communication au service d'une tâche sociale quotidienne, utile et bien réelle, dans un contexte endolingue. Cependant Adami met en alerte sur le fait que le concept même de " perspective actionnelle " n'est peut-être pas parfaitement adapté à notre cas car insuffisamment structuré sur les plans théorique ou méthodologique et souffrant d'interprétations et " d'approches diverses pour ne pas dire contradictoires " : certains auteurs plaçant cette perspective dans la continuité de l'approche communicative (qui privilégie la communication réelle et l'utilisation pratique de la langue dans des situations authentiques) quand d'autres (ainsi Puren, 2016, cité par Adami, 2020 : 41) la conçoivent en rupture. Du reste, Adami considère que nous sommes dans la situation d'une telle imbrication des aspects sociaux et langagiers qu'elle nous place bien au-delà de la perspective actionnelle : il revendique une approche originale, dite " orientée vers la réalité sociale ", qui est sur le fond parfaitement cohérente avec l'esprit du contrat d'intégration républicaine liant et engageant l'apprenant vis-à-vis du pays hôte.

1.9.4.3 - Donner toute sa place à l'oral

Adami (2020 : 42) souligne que jusqu'aux années 2000 les manuels d'enseignement du français pour les migrants ne laissaient quasiment aucune place à l'oral. La raison était simplement qu'alors on n'envisageait pas aisément une progression différenciée entre les activités langagières : apprendre une langue revenait à savoir la lire et l'écrire. Inversement, apprendre à lire et écrire une langue suffisait à apprendre la langue. S'il convient dans notre cas de hiérarchiser l'écrit et l'oral, ce n'est au nom d'aucun dogme, d'aucun paradigme vertueux mais simplement par le constat de la réalité du quotidien de la vie des migrants : ces apprenants allophones sont confrontés directement et de façon permanente à une obligation qui ne se négocie pas : celle de comprendre ce qu'on leur dit, ce qu'une personne leur déclare, ce qu'un haut-parleur dans un lieu public leur annonce, l'information qu'une radio diffuse. Dans leur cas d'immersion permanente, les migrants sont tenus de comprendre ce qu'ils entendent, quasiment dans l'instant où l'information est prononcée car la communication orale est directe. Adami parle ici d'une " situation d'urgence communicationnelle " (2020 : 43) que l'on ne peut raisonnablement traiter qu'en considérant comme travail prioritaire celui d'enseigner sans délai le français oral en interaction (exposition à des documents vidéo

authentiques montrant des situations d'interaction qui sont analysées, exercices d'entraînement lors de scènes de la vie quotidienne reconstituées et simulées). On ne saurait distinguer de voie alternative pour soulager les migrants de la pression qu'ils ressentent de comprendre ce que disent les natifs dans les situations quotidiennes où les enjeux sont bien concrets, immédiats et réels.

1.9.4.4 - Enseigner la compréhension orale

Autrefois considérée comme une activité passive (l'apprenant se contentant d'écouter), la compétence de compréhension orale a aujourd'hui trouvé sa juste place comme sujet d'enseignement. Désormais l'apprenant ne se contente plus de répéter ce qu'il entend mais devient " un communicateur, un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué " (Cornaïre, 1998 : 21, cité par Aslim-Yetis, 2013 : 34). Réputé complexe, l'enseignement de cette habileté langagière réclame de l'apprenant "des connaissances de linguistique mais aussi des connaissances antérieures (...) : lors de l'écoute l'apprenant tente de construire du sens en mobilisant ses connaissances, en mettant en œuvre des processus de compréhension où il est parfois question d'interaction entre ces connaissances" (Aslim-Yetis, op. cit.). Deux modèles décrivent ces processus de compréhension, qui seront simultanément engagés en situation d'interaction. Le premier est dit " sémasiologique " et le second " onomasiologique ".

Dans le modèle sémasiologique, le processus de compréhension part du mot (ou " signifiant ") pour aller vers le sens (le " signifié "). L'apprenant construit ce sens en reliant progressivement des unités du discours chaque fois plus larges, ainsi va-t-il segmenter " le flux de parole selon les sons, les relier ensemble pour former des mots, enchaîner les mots entre eux pour former des propositions et des phrases et ainsi de suite " (Nunan, 1998 : 17, cité par Aslim-Yetis, 2013 : 35). Dans le modèle onomasiologique, tout au contraire, l'apprenant part du sens (l'idée) pour tendre vers la forme linguistique (le mot). Cela veut dire que pour accéder au sens, l'apprenant appelle ses connaissances antérieures (dites aussi " référentielles ") et de contexte (de la situation d'interaction à venir, par exemple) pour décrypter et interpréter ce qu'il écoute ou ce qu'il se prépare à écouter. Il émet des hypothèses qu'il valide ou non au fil de la conversation qui va se jouer devant lui. Aslim-Yetis cite Vandercrift (2007 : 198) qui, pour activer chez l'élève ses connaissances antérieures propose de montrer des dessins, des séquences vidéo, d'introduire des éléments de vocabulaire, d'engager des discussions sur le thème étudié, de diffuser des informations culturelles, de susciter des questions (ibidem : 36).

L'apprenant fait donc appel du modèle sémasiologique quand il applique ses connaissances linguistiques pour interpréter un message oral, et use du modèle onomasiologique quand il mobilise des connaissances extralinguistiques fondant le flot d'hypothèses qu'il émet pour comprendre ce même message.

La première phase du protocole expérimental que nous décrivons au chapitre 2.3 consiste en une session de formation de trois heures, bien antérieure à la simulation d'interaction qui permettra d'évaluer l'apprenant. Cette formation va lui fournir les éléments de contexte et de vocabulaire nécessaires à la mobilisation concomitante de ces deux modèles d'apprentissage.

1.9.4.5 - Articuler le travail individuel et le travail en groupe

Au constat que le travail en grand groupe (réunissant l'ensemble de la classe) n'est pas adapté à tous les apprenants (nous observons que certains élèves restent muets par timidité, par manque d'assurance, parce qu'ils sont réservés de nature tandis que d'autres accaparent le temps de parole sans chercher à le partager) Adami propose une autre modalité d'intervention qui bannit définitivement la configuration d'un travail exclusif en groupe (2020 : 61). Elle consiste dans la même session à faire alterner le travail individuel de l'apprenant et le travail en groupe (ou sous-groupe). Chaque activité est désormais imaginée avec un objectif de travail individuel qui admet d'emblée le fait que les apprenants ne seront pas tous capables de répondre à toutes les questions. Elle oblige l'enseignant à moduler, adapter son propos, son attention en fonction des acquis de chacun. Il donnera les mêmes consignes à tout le groupe tout en soulignant que celles-ci ne s'imposent pas à tous et en invitant chacun à faire le maximum de ce qui lui est possible, selon ses propres capacités. L'intérêt de la démarche est que tout le groupe pourra travailler sur le même document mais de façon différente. Cette méthode permet à l'enseignant, tout en formulant une consigne générale commune à tous, mais graduée selon les possibilités de chacun, de suivre chaque apprenant de manière individuelle, en fonction de son rythme, de sa façon d'apprendre et de comprendre : l'apprenant va produire un travail, différent selon les cas, mais réel pour chacun à hauteur de ce dont il est capable. Cette démarche, qui articule l'effort individuel et l'effort collectif, promouvant le principe que tous les apprenants doivent travailler est l'exemple d'une manière de gérer l'hétérogénéité du groupe : " Paradoxalement, la meilleure façon de faire participer le groupe, c'est de recentrer l'attention sur les individus. Le principe général est l'alternance entre le travail

individuel et le travail en groupe (...). Ce qui change avec ces groupes hétérogènes, ce sera la façon de combiner les deux et surtout le fait d'accorder la priorité au travail individuel " (ibidem : 63).

1.9.4.6 - Rompre le " mur linguistique " avec des documents authentiques

Adami mobilise ce concept de " mur linguistique " (2020 : 115) pour figurer l'obstacle quotidien que représente le français pour les migrants primo-arrivants qui n'ont jamais eu de contact avec cette langue dans leurs pays d'origine. Nous disions précédemment qu'ils doivent, dans une certaine urgence, être en mesure de comprendre de ce que les natifs leur disent en français. Pour l'auteur, le moyen le plus efficace de lézarder ce mur est de faire appel de façon intensive et systématique à la plus grande diversité de documents authentiques. Seuls ces supports sont capables d'illustrer la variété des usages langagiers, des interactions, des nombreuses et riches variations du français spontané : celui du parler quotidien si éloigné du français théorique, presque académique qu'on trouve en essentielle part dans les manuels FLE.

Mais il ne s'agit pas pour l'enseignant de simplement exposer l'apprenant à ces documents : il lui faut l'accompagner dans le travail de leur analyse et de leur interprétation, d'appréhension des usages du français qu'ils révèlent. Il conviendra en les visionnant et les relisant (si on a affaire à des séquences vidéo par exemple) de multiplier les moyens et stratégies de saisir de l'information et de construire du sens. L'objectif n'est pas de comprendre ces documents dans leur entier. Il est davantage d'en saisir quelque mots clés, le sens général, l'intention une fois que l'on a identifié les auteurs et les destinataires. La progression ne va pas s'établir selon l'ordre commun du document le plus " simple " vers le document le plus " complexe " mais par rapport au progrès constaté chez l'apprenant. Une nouvelle exposition ou projection du document étudié (ou d'un document équivalent) sera l'opportunité d'aller plus loin dans la compréhension : non plus de quelques mots clés mais de quelques phrases ou paragraphes clés, et ainsi de suite. Ce qui vaut pour la compréhension est également utile pour l'expression : les connaissances acquises par l'apprenant (sur les formes et pratiques linguistiques par exemple) sont mobilisables en production orale et écrite. Rappelons que l'objectif premier de l'apprenant est l'intercompréhension : obligé de simultanément comprendre et se faire comprendre " le mieux et le plus vite possible dans les interactions du quotidien pour s'insérer et s'intégrer " (Adami, 2009 : 167), développer la capacité d'interagir dans les situations les plus courantes. Un exercice bénéfique à ce stade, pouvant s'appuyer sur les documents authentiques préalablement étudiés, sera d'organiser entre apprenants

un jeu de simulation (par exemple : acheter un billet, demander l'horaire d'un train, téléphoner pour fixer un rendez-vous). Selon Fontaine (1981 : 50) la simulation en didactique des langues est " la reproduction à des fins d'apprentissage, des situations dans lesquelles se trouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et les savoir-faire qu'il cherche à acquérir (...) seule la simulation fait apparaître, par l'expérience, au sujet, ses besoins, ses lacunes et ses progrès, et par là motivera chez lui la quête d'informations indispensables, l'autodiscipline nécessaire à des pratiques d'entraînement et à l'acquisition ou au perfectionnement des habiletés ou des savoir-faire nécessaires pour de meilleures performances ".

1.9.4.7 - Choisir des séquences thématiques de la vie quotidienne

L'approche par thèmes ne relègue aucun aspect langagier mais les intègre en soulignant davantage leur force pragmatique. Il ne saurait exister de liste exhaustive de telles séquences thématiques que l'on pourra mêler entre elles de sorte à traiter plusieurs contextes d'interaction en une seule session (et de la sorte ne pas risquer de lasser l'apprenant par un discours monothématique). Voici quelques exemples :

- Santé (le corps et les pathologies, les consultations médicales, la prévention et l'hygiène...)
- Transports (planifier un déplacement, prendre les transports collectifs, utiliser une voiture...)
- Consommation et argent (faire des courses, choisir un produit, gérer un compte, payer...)
- Logement (chercher un logement, emménager, le loyer, les factures, les voisins...)
- La vie scolaire (la rentrée, les cours, la cantine, les absences et retards, les enseignants...)
- Le travail (le planning, les horaires, les équipes, les codes langagiers, la hiérarchie...)
- La vie citoyenne (la vie sociale et ses rituels, l'égalité des genres, la laïcité, la solidarité...)

1.9.5 - Le formateur FLI

Il porte en lui l'essentielle part du succès de la démarche andragogique. Le référentiel FLI (qui n'a plus guère de force depuis le décret abrogeant en 2018 la notion de label FLI, mais qui reste un repère) lui recommande de bien connaître le public migrant aux origines et profils si variés auquel il s'adresse : les apprenants qu'il a face à lui sont souvent des jeunes adultes (ceux qui suivent nos formations au sein de l'association FLA ont une moyenne d'âge de 30 ans environ), ont des parcours de vie et d'apprentissage multiples et souvent sinueux, des expériences, des compétences très variées, des besoins parfois très spécifiques (dont nous avons observé qu'ils n'étaient pas

nécessairement identifiés, reconnus et pris en compte dans des classes à effectif important) et " des préoccupations autres que le seul apprentissage du français " (Gettliffe, 2021 : 113). Ils attendent de l'enseignant d'être introduits dans cette langue-culture si différente, qu'il faut apprivoiser au plus vite dans son oralité, dans sa kinésie puis dans son écriture. Partant de l'analyse qu'il va conduire des situations de communication les plus banales et quotidiennes pour en extraire un contenu actionnel qu'il traduira en tâches d'apprentissage, en actes de langage, en formes sociolinguistiques pragmatiques appropriées, le formateur va aider les apprenants à communiquer oralement, à se repérer dans l'écrit, dans l'espace et dans le temps : au fond à se reconstruire comme acteurs sociaux, à exister en tant que membres de plein droit d'une société d'accueil homoglotte.

Le formateur joue la partition d'un accompagnateur, d'un facilitateur, d'un passeur de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, " de médiateur, d'ethnologue qui fera émerger du quotidien des apprenants des demandes et des besoins langagiers " (Langbach, 2023 : 85). Son attention n'est pas centrée sur le script du cours qu'il a prévu de dérouler mais sur le groupe, la qualité de son écoute, sa réactivité, son entrain, son élan, sa disponibilité, ses motivations. On appréciera l'enthousiasme de l'enseignant, sa créativité, ses capacités à improviser, à très vite trouver sa place dans des contextes de formation changeants, parfois inattendus, à gérer des modules ou séquences pédagogiques ludiques, courtes et variées, à mobiliser divers types de supports (audio, vidéo, documents authentiques imprimés, manuel de formation), à impliquer son auditoire, à le mettre en action et interaction en créant des sous-groupes de travail, à le faire participer à des simulations, des jeux de rôle pouvant, par exemple, s'appuyer sur des listes de mots au tableau qui sont à insérer dans le discours. Il saura faire preuve d'une grande capacité d'adaptation (le concernant *in personam* et concernant son enseignement) et de décentrage. Pour Castellotti et al. (2012 : 174), le formateur est un professionnel capable d'intégrer la complexité, la pluralité, l'inattendu et le flou comme inhérents à sa pratique. Il n'oublie jamais la dimension socioculturelle de son enseignement qui inclut notamment les usages, les codes, les valeurs, les principes fondamentaux d'égalité des hommes et des femmes, de droit, de lutte contre la discrimination et les stéréotypes, de laïcité qui sont le socle de notre société, la base tangible de notre " vivre ensemble ".

Nous évoquions au chapitre 1.9.3 l'hétérogénéité des profils d'apprenants, source de difficulté du point de vue de l'enseignant. Mais n'oublions pas de mentionner également l'hétérogénéité des profils d'enseignants (notamment quand ils sont bénévoles), en force ou en menace de devenir une source de difficulté du point de vue de l'apprenant. C'est le sujet qu'aborde Bruley-Meszaros (2008)

qui regrette de constater que dans le milieu associatif, les formateurs FLE ont souvent une formation et un métier sans aucun rapport avec l'enseignement du FLE. La seule bonne volonté du formateur bénévole ne suffit pas à compenser l'hétérogénéité des méthodes et des postures, la diversité des motivations et formes d'engagement, la variabilité de la rigueur ou de la disponibilité des acteurs (notre classe A1.1 du jeudi matin a connu entre septembre 2024 et avril 2025 sept formateurs différents).

Langbach (2023 : 79) note " Les expériences que nous avons pu vivre en tant que praticienne pendant quinze ans dans un organisme de formation (...) nous permettent d'avancer que les animateurs bénévoles devraient suivre une formation leur apportant, entre autres, une connaissance plus fine des publics rencontrés " soulignant ainsi une probable insuffisance de préparation de ces personnes-ressources à exercer leur rôle.

Patois (2021 : 45) précise que le réseau Alpha (qui est une association dont l'objet est de dresser une cartographie de toute l'offre d'apprentissage du FLE en Ile-de-France) recense alors précisément 371 structures d'enseignement du FLE regroupant 3600 formateurs bénévoles pour 921 professionnels (salariés) face à une population de 27 788 apprenants (revenant à dire que 3 formateurs sur 4 sont bénévoles). Elle note que dans de nombreuses associations " Le problème est pris à l'envers : le professeur FLE salarié s'occupe de gérer l'équipe de bénévoles et de suivre les dossiers administratifs tandis que les bénévoles se retrouvent dans les classes en face-à-face ". L'auteure restitue ensuite le point de vue de la directrice du Centre d'Etudes, de Formation et d'Insertion par la Langue (CEFIL) : " Les bénévoles peuvent plus facilement prendre la main sur des niveaux A2 ou B1 (...). C'est beaucoup plus compliqué pour le niveau A1.1 où, de toutes façons, il est nécessaire de sortir de la méthodologie pour s'adapter à la réalité du groupe. L'apprentissage de la lecture et l'écriture à l'âge adulte, cela ne s'improvise pas ". Nous avons ressenti cette difficulté chez FLA où nous étions deux formateurs et co-animateurs d'une classe A1.1 (Margot, juriste en recherche de son premier emploi et moi-même) et n'avions ni l'un ni l'autre absolument aucune forme d'expérience de l'enseignement du FLE à un tel auditoire.

En réponse à ce constat d'un besoin de davantage accompagner le formateur bénévole et de réduire une forme " d'insécurité méthodologique " tant sur le plan de la conception que de l'animations des sessions de formation, Dubos et Dejean (2023) invitent à mettre en place une forme de " tutorat par co-enseignement " où le formateur bénévole se trouve en classe avec un formateur

professionnel qui va le guider, l'aider à gagner en confiance et compétence, à s'approprier des pratiques pédagogiques adaptées au public et au contexte. Mais ce personnel professionnel disponible existe-t-il en milieu associatif en effectif suffisant ?

1.10 - Le dispositif Fleuron

1.10.1 - L'origine de l'initiative Fleuron et les objectifs poursuivis

FLEURON (ou Fleuron), acronyme de " Français Langue Etrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques ", est le résultat fructueux de plusieurs années d'un travail collaboratif et interdisciplinaire entre linguistes et informaticiens (André, 2016 : 89). Il a aujourd'hui le visage d'une application Internet (c'est-à-dire d'une plate-forme de services librement accessible par un navigateur, voir annexe 5). Issue d'un partenariat entre le laboratoire ATILF, la Maison des Sciences de l'Homme de Lorraine, l'Université de Lorraine et le CNRS, ayant bénéficié du soutien de Lorraine Université d'Excellence, l'application Fleuron est actuellement placée sous la responsabilité de Virginie André, membre du laboratoire ATILF, coconceptrice de Fleuron et responsable du Master FLE de l'Université de Lorraine (avec qui nous avons échangé en visioconférence le 23 mai 2025, voir annexe 6). Fleuron a été conçu à l'adresse d'étudiants étrangers allophones ayant le projet de venir étudier en France, qui ont déjà un niveau au moins égal à B1 en français (Eisenbeis et al., 2023). L'étudiant est alors capable de " comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc... Il peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Il peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Il peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée " (CECRL, 2001 : 25).

Fleuron répond au constat qu'il n'existe pas d'autre outil qui, s'appuyant sur un corpus de données authentiques audio ou vidéo, vise à aider les étudiants à développer une compétence socio-interactionnelle en milieu universitaire, nécessaire à garantir leur rapide adaptation et intégration. Fleuron se présente en page d'accueil comme un " dispositif numérique d'apprentissage du français ", utilisable en autoformation ou en formation guidée (médiée par un enseignant ou un formateur), qui permet à partir d'un catalogue (ou corpus) interactif de ressources multimédias authentiques de découvrir les situations de communication de la vie des étudiants en France. Eisenbeis et al. (op.

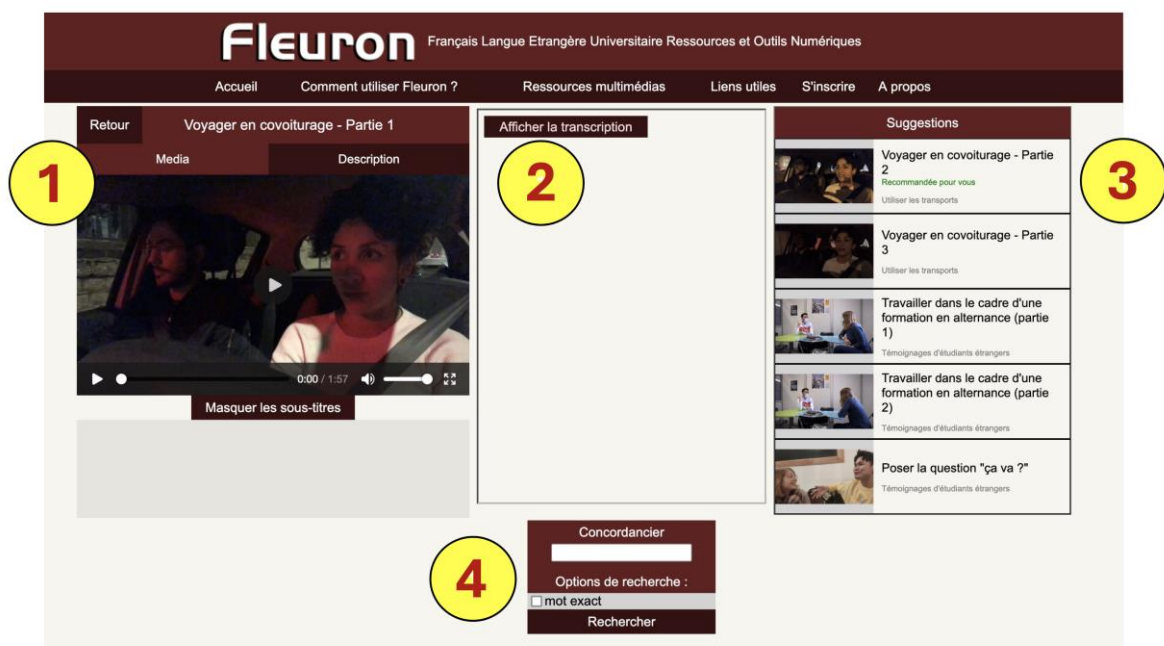
cit.) nous apprennent que Fleuron ne se substitue cependant pas à une solution de formation en Français sur Objectifs Universitaires (FOU) dont il revendique pourtant l'héritage des travaux de recherche qui ont permis de le définir comme une déclinaison du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) (André 2016 : 72). Fleuron lui est plutôt complémentaire. Usuellement, les formations en FOU visent à faire acquérir aux étudiants étrangers des compétences langagières spécifiquement liées à l'environnement universitaire qui les accueille. Le but est qu'ils aient alors la capacité de comprendre un cours magistral, un discours scientifique, de présenter un exposé, de développer une argumentation, de vivre en cité universitaire, d'utiliser les services de l'université (voir chapitre 1.3.3). Tel que nous l'observons, l'objectif affiché par les concepteurs de Fleuron est bien plus vaste, cherchant à répondre à tous besoins de communication qu'auraient les étudiants hors les cours : " Notre objectif, avec Fleuron, n'est pas d'intervenir en FOU. Nous proposons de former les étudiants à participer à toutes les situations de communication universitaires en dehors des cours (...) Les étudiants ont d'autres besoins langagiers qui leur permettent de s'intégrer en tant qu'étudiants au sein d'un système universitaire ainsi qu'en tant que citoyens migrants dans une société d'accueil, cherchant à interagir de façon efficace des points de vue linguistique, pragmatique, interactionnel et culturel " (André, 2019 : 453). Ce positionnement plurivalent nous a autorisé à construire le sujet de notre mémoire, posant l'hypothèse que Fleuron est en mesure de servir également les intérêts des migrants allophones n'ayant pas atteint le niveau B1 : par l'exposition répétée à des séquences vidéo authentiques qu'ils ont choisies ou qui sont suggérées par le concordancier multimodal, par la médiation de leur enseignant, nous pensons que les apprenants vont pouvoir acquérir et développer un savoir-faire interactionnel qui leur fait aujourd'hui défaut et qui leur est dès à présent particulièrement précieux.

Nous considérons que cette capacité pressentie de Fleuron à répondre à des besoins très variés que peut exprimer l'étudiant, selon qu'il se trouve en milieu universitaire ou en dehors du campus, est démontrée à la lecture de l'offre de son corpus de situations authentiques (voir annexe 7) : on y trouve des thématiques en rapport avec le quotidien des apprenants migrants qui fréquentent l'association FLA : ainsi celles nommées " Utiliser les transports " , " Culture et lieux de culture " , " Santé " ou encore " Vie quotidienne " . Cette dernière réunit sur 17 pages-écrans un ensemble de 79 scènes filmées. Nous avons réuni la grande majorité d'entre elles sous la forme d'une carte mentale (voir annexe 8). On y distingue neuf familles de situations, chacune regroupant une à neuf interactions captées par l'équipe de Fleuron sur le vif (sans aucune forme d'artifice). Ciekanski, un

des concepteurs de l'application (Eisenbeis et al., 2023) qualifie ces vidéogrammes d'alternative essentielle aux documents authentiques usuellement mobilisés, en ceci qu'ils ajoutent " une structuration, une massification et une multi contextualisation des données qui favorise une démarche d'apprentissage autonomisante " en sus de montrer aux apprenants " les usages réels de la langue dans des situations de communication non simulées avec de vrais locuteurs réalisant des activités langagières spécifiques " (André, 2016).

1.10.2 - Le fonctionnement

L'apprenant clique sur l'option " Ressources multimédias " depuis la page d'accueil du site. Il sélectionne ensuite le thème de son choix parmi tous ceux du catalogue qui vient de s'afficher. Nous allons prendre l'exemple du thème (ou catégorie) " Utiliser les transports " et de la ressource " Voyager en covoiturage - Partie 1 ".



La page de présentation de la ressource 'Voyager en covoiturage - Partie 1 ' (capture du 23 février 2025)

L'écran comprend quatre espaces séparés et bien distincts (voir illustration ci-dessus). Le premier espace (pastille jaune N°1), sous l'onglet nommé " Media " affiche le vidéogramme en vignette, prêt à être visionné par un clic sur le triangle blanc (équivalent à un bouton *Play*). La durée de la séquence est également annoncée. La capacité de passer l'image vidéo en plein écran est

proposée. L'onglet " Description " permet d'accéder à un texte présentant l'objet de la ressource et résumant l'action qui a été filmée (dans notre exemple le texte est le suivant " Une étudiante française (F) et un étudiant étranger (E) font du covoiturage. L'étudiant guide la jeune femme dans la ville grâce à un GPS pour qu'elle le dépose devant chez lui. ").

En certains cas, un troisième onglet (ici masqué) nommé " Conseils " est apparent pour accompagner et guider le visiteur dans son apprentissage (par exemple sur les stratégies adoptées par les locuteurs pour atteindre leurs objectifs de communication : quand ils posent des questions, quand ils expliquent une situation, sur le rythme du prononcé, le choix de répéter des mots, d'utiliser des synonymes, des expressions familières ou idiomatiques).

Au-dessous de l'image du vidéogramme, on distingue un bouton intitulé " Masquer les sous-titres ", qui autorise donc une lecture de la ressource de deux façons différentes : soit par défaut avec le sous-titre en français, soit sans aucun sous-titre. Nous concevons que l'apprenant va tout d'abord visionner le film en masquant le texte puis, la fois suivante, en l'affichant afin de vérifier que sa compréhension est correcte. Il se forcera ainsi à une plus grande écoute des paroles échangées, à une plus fine observation des expressions de visage, de la gestuelle des locuteurs, des traits prosodiques (rythme, ton, débit, intonation).

Le deuxième espace à l'écran (pastille jaune N°2) est la zone réservée à l'affichage de l'ensemble du dialogue prononcé (*verbatim*). Celui-ci n'est pas apparent par défaut mais s'affiche *in extenso* dès que le bouton " Afficher la transcription " est cliqué. Un travail sur le texte (qu'on peut également imprimer) devient alors possible, en toute indépendance de l'image animée : l'apprenant s'intéressera au vocabulaire, à la structure des phrases, à l'usage de certaines expressions qui relèvent plutôt de la pratique orale que de celle de l'écrit.

Le troisième espace à l'écran (pastille jaune N°3) est baptisé " Suggestions ". Il affiche tout autre élément du corpus de situations d'interaction enregistrées (audio ou vidéo) qui aurait un lien, logique ou thématique, avec la ressource actuellement sélectionnée. L'apprenant est alors en mesure de découvrir le traitement d'autres sujets voisins de celui qu'il étudie.

La dernière partie de l'écran (pastille N°4), plutôt discrète, donne accès à une fonctionnalité, originale et à très forte valeur pédagogique : le concordancier. On écrit dans la zone de saisie soit un mot, soit une expression tout entière (exemple " c'est super ") avant de cliquer sur le bouton "

Rechercher ". On voit alors s'afficher dans un tableau toutes les occurrences de l'expression choisie (ici au nombre de 31, voir annexe 9) qui sont recensées dans l'ensemble du corpus de Fleuron. Le mot saisi figure en hyperlien bleu dans la colonne centrale du tableau. Il apparaît avec la phrase entière dans laquelle il est chaque fois prononcé : l'apprenant découvre alors toutes sortes de contextes et constructions dans lequel le mot sélectionné est utilisé dans le français parlé de tous les jours. S'il clique sur le mot en hyperlien dans chaque ligne (celui qu'il avait initialement choisi de saisir, qui se trouve à présent dans la colonne centrale de l'écran), alors la ressource multimédia associée s'affiche, arrêtée à l'instant précis (*time-code* de l'enregistrement) où le mot est prononcé. De la sorte l'apprenant peut visionner, écouter, apprendre une multitude d'autres façons et contextes (textuels et situationnels) d'utiliser le mot qu'il a entré, de nuances possibles dans sa compréhension.

Enfin, notons la présence en haut de l'écran (représenté en annexe 8) au côté de l'onglet " Concordancier ", de celui nommé " Ressources " (qui présente toutes les autres ressources multimédia ayant en leur description le mot saisi dans le concordancier) et de l'onglet " CNRTL " qui permettra prochainement une relation avec le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), notamment et également créé par le laboratoire ATILF en partenariat avec le CNRS. Le CNRTL est un portail Internet, d'accès libre et gratuit, qui réunit et promeut différentes ressources linguistiques numérisées telles le Trésor de la langue française informatisé (TLFI), diverses éditions du dictionnaire de l'académie française depuis 1694, des corpus, des lexiques, des outils de traitement automatique de la langue...

Quand il crée un compte de connexion à la plate-forme Fleuron (ce qui est absolument facultatif), l'apprenant peut alors disposer de nouveaux outils lui offrant par exemple de mettre en favori des ressources déjà explorées, de consulter un glossaire, d'accéder à un onglet " Notes " pour enregistrer des remarques et les lier à une ressource étudiée ou pour écrire des commentaires sous les vidéos afin de les partager avec les autres utilisateurs enregistrés dans Fleuron.

1.10.3 - Les apports de Fleuron démontrés en développement de la compétence socio-interactionnelle

Au motif qu'ils éclairent grandement le sujet de notre mémoire, nous restituons et résumons ici les travaux que Clara Cousinard a menés en 2020 (et publiés en 2022) auprès d'étudiants admis à

l'université de Lorraine. Le but était de caractériser la différence d'acquisition de compétences socio-interactionnelles de deux groupes d'apprenants, dont l'un travaillait avec la solution Fleuron (plutôt conçue comme outil d'enseignement auto-dirigé), tandis que l'autre suivait un cours traditionnel hétéro-dirigé. Le périmètre d'étude retenu par l'auteure était circonscrit à l'utilisation en interaction de la préposition " pendant " et impliquait quatre binômes d'apprenants de niveau B1 / B2 sur des sessions de 40 minutes chacune (un binôme " Témoin " et 3 binômes " Test "). Après avoir présenté à ces derniers les concepts de corpus et de concordancier, après leur avoir laissé en autonomie un temps d'adaptation et de familiarisation à l'application Fleuron, l'enseignante demande aux six étudiants " Test " d'observer la façon dont l'expression " pendant " est utilisée dans l'interaction filmée : quand, pourquoi, comment, dans quels contextes, à quelles places de la phrase, chargée de quel sens...

Chaque binôme, installé devant un ordinateur équipé de haut-parleurs, est filmé par deux caméras : l'une est dirigée vers les apprenants pour enregistrer leurs propos, réactions, gestes et jeux de regard échangés. L'autre caméra est derrière eux, pointant l'ordinateur de sorte à suivre ce que les apprenants regardent ou désignent à l'écran. L'analyse des images montre comment les deux membres de chaque binôme parviennent à construire collaborativement le sens des interactions dont ils sont témoins, qu'ils regardent sans, puis avec les sous-titres, l'usage qu'ils font du concordancier et des ressources audio-vidéo que ce dernier permet d'atteindre en un clic, la fréquence des allers-retours entre ces ressources et le tableau des occurrences du mot " pendant " , la nature de leurs questions et discussions, des idées qu'ils partagent, du raisonnement qu'ils esquissent. Un exercice de systématisation permet *in fine* d'évaluer chacun des membres des quatre binômes.

La moyenne des notes obtenues par les six apprenants du groupe Test est de 5,33 sur 6 points tandis que celle des notes obtenues par les deux apprenants du groupe Témoin est de 4,50 sur 6 points. En sa prudente conclusion, Cousinard considère que les apprenants ayant effectué leur apprentissage par le dispositif Fleuron (et son corpus de documents authentiques) montrent une tendance à développer des compétences métalinguistiques qui assurent une meilleure conscience langagière, favorisant *a priori* un plus grand potentiel à interagir. En manipulant un grand nombre de données langagières (issues des interactions réelles où les locuteurs natifs sont montrés mobilisant une large variété de moyens langagiers ou corporels), en analysant les lignes de concordance, en déployant des stratégies métacognitives, il leur est permis de mieux et plus facilement s'approprier les règles de fonctionnement de la langue qu'ils observent, découvrent et

induisent eux-mêmes, qu'ils interrogent en posant des hypothèses d'utilisation. Les apprenants en concluent des usages linguistiques et sociaux propres aux situations d'interaction : des pratiques qu'aucun manuel ne montre, ne suggère ou n'enseigne et qu'un apprentissage en classe ne saurait aborder sans l'aide d'un corpus de documents authentiques.

L'auteure conclut par ces mots " Cela nous conforte dans l'idée qu'un apprentissage sur corpus, qui par définition, place l'apprenant au cœur de son apprentissage en le rendant véritablement acteur de celui-ci en lui demandant de formuler ses propres règles de fonctionnement, à force d'observations et d'hypothèses, est plus efficace qu'un apprentissage explicite et déductif " (Cousinard, 2022 : 14).

Sans nullement douter de la qualité et de la rigueur scientifique de ce travail, nous tenons à exprimer quatre réserves. La première est liée à la nature de la cohorte d'étudiants observés : les apprenants sont ceux dont l'enseignante avait la charge durant son propre stage de M2. Ils ne sauraient donc se prévaloir d'aucune représentativité de la population des étudiants étrangers de l'université de Lorraine (qui peuvent être d'origines géographiques, linguistiques, sociales, culturelles très différentes). La seconde tient dans le nombre trop faible d'étudiants impliqués dans l'expérimentation, interdisant une conclusion statistique solidement motivée. La troisième vient de l'homogénéité de niveau des apprenants : tous relèvent du niveau B1 / B2. N'aurait-il pas été meilleur d'inclure dans la cohorte une diversité de niveaux de maîtrise de la langue ? Enfin notre quatrième réserve interroge le choix du périmètre étudié, ici réduit à la seule préposition " pendant " : il eût peut-être fallu élargir le champ lexical à d'autres mots et expressions. Notons toutefois que l'auteure a une parfaite conscience des limites ou points de vulnérabilité de son étude puisqu'elle parle, en conclusion de ses travaux, d'une simple " tendance " qu'expriment les résultats.

1.10.4 - L'utilisation de Fleuron hors du milieu universitaire

Nous avons eu l'opportunité et la chance de pouvoir rencontrer Virginie André en entretien. Coconceptrice du dispositif Fleuron, aujourd'hui directrice du master FLE de l'université de Lorraine, elle continue à enseigner cette discipline tant à l'université qu'hors ses murs : dans des associations ou dans des structures de formation qui l'invitent. Le compte-rendu de notre entretien du 23 mai 2025, qu'elle a bien voulu valider et dont elle autorise la diffusion, est en annexe 6.

Virginie André nous y apprend que Fleuron n'a pas été à l'origine conçu pour les besoins d'un public exclusivement étudiant ou pour un autre auditoire de niveau B1 en particulier (contrairement à ce nous avons compris de l'article " Analyse du site Fleuron. Une approche autonomisante ", Eisenbeis et al. 2023, où nous lisons en première page : " Niveau d'habileté langagière cible de l'apprenant : à partir du niveau B1 ").

En réalité Fleuron est destiné à tout public, quel que soit son statut sur l'échelle des niveaux du CECRL. Elle-même l'utilise en classe avec des apprenants migrants en A1.1, ou d'autres élèves parfois positionnés en C1. L'application est assez souple et son corpus suffisamment riche pour permettre une grande diversité de pratiques d'enseignement que le formateur va adapter à son auditoire. Fleuron doit être considéré comme un dispositif mobilisable en tout contexte d'enseignement de la langue, venant en complément des outils servant à l'apprentissage de la lecture ou à celui de l'écriture. Fleuron va permettre l'acquisition de la compétence d'interaction. A ce titre, nulle raison ne peut être entendue qui justifierait de cantonner cette plate-forme au seul milieu universitaire.

L'équipe du laboratoire ATILF, qui a conçu et gère ce dispositif, travaille à présent sur la réalisation d'un film de promotion qui sera bientôt déposé sur la plate-forme YouTube, à la vue de tout internaute. Le but est de mieux faire connaître Fleuron auprès du plus large public possible et, peut-être, susciter chez certains réalisateurs l'idée de lui offrir de nouvelles séquences filmées qui viendraient enrichir son corpus de situations de notre vie quotidienne.

1.11 - Conclusion

Nous venons de poser dans cette première partie du mémoire, l'ensemble des objets, notions et concepts convoqués dans l'expression de notre problématique qui, rappelons-le, consiste à interroger la façon dont une application informatique d'apprentissage du français, visant initialement un public d'étudiants de l'université de Lorraine, peut venir en aide à un auditoire de migrants allophones dans l'acquisition et le développement d'une compétence langagière d'interaction.

Ce travail de définitions et d'explications est à présent terminé. Nous allons maintenant, dans la deuxième partie du mémoire, mettre en relation ces différents objets à l'intérieur d'un protocole d'expérimentation.

Ainsi l'apprenant, guidé par l'enseignant, va-t-il entrer en contact avec l'application Fleuron et son riche patrimoine ou corpus de documents vidéo authentiques, ainsi va-t-il apprendre à observer ces documents, les analyser et les manipuler au moyen du concordancier.

A la suite d'une phase de découverte et de familiarisation, viendra le temps d'évaluation de cette nouvelle compétence interactionnelle de l'apprenant. Elle se fera par la mise en place d'une situation simulée d'interaction qui permettra d'apprécier la façon dont chaque élève réagit en contexte d'échange et mobilise son nouveau savoir.

DEUXIÈME PARTIE

Mise au point d'un protocole expérimental

2.1 - Introduction

Notre propos, annoncé en titre du mémoire, interroge la mise en relation de différents objets réels, conceptuels ou virtuels (dont les migrants, le français langue d'intégration, le CECRL, la solution informatique Fleuron) visant l'amélioration d'une situation particulière (la maîtrise de la compétence socio-interactionnelle). Très précisément, notre intention (ou hypothèse de recherche) est de démontrer que les services proposés par la plate-forme Internet Fleuron, normalement conçus à destination d'un public d'étudiants inscrits en université, peuvent également pleinement satisfaire l'intérêt d'un public d'apprenants allophones tel celui que nous avons eu pendant quatre mois en classe FLE, au niveau A1 du CECRL.

Dans la première partie du mémoire, nous avons d'abord décrit l'objet d'étude " Migrants " en ayant eu soin de caractériser de diverses manières cette population : traitant de ses origines, de ses motivations, de ses besoins langagiers, de ses points de vulnérabilité, de ses exigences et des sources de difficultés qui s'imposent au formateur. Puis nous nous sommes intéressés au français langue étrangère en tant que discipline d'enseignement. Nous avons vu que sa pédagogie connaissait des inflexions selon la variation des profils des apprenants, chacune se distinguant par un trigramme qui la nomme et lui est propre (ainsi les FLE, FLI, FOS, FOU...). Nous nous sommes après cela intéressés à l'objet " CECRL " en posant plus particulièrement la lumière sur le niveau A1.1 : celui d'une classe d'apprenants que nous avons accueillis en formation, celui d'un public qui avait été oublié dans la première version du Cadre. Nous avons ensuite développé des notions qui sont appelées dans l'application Fleuron et dont la connaissance est indispensable si on veut comprendre ce dispositif ou percevoir son potentiel : ainsi ont été abordés la compétence socio-interactionnelle, le document authentique, l'apprentissage sur corpus et le concordancier multimodal. Nous avons alors ouvert et développé un chapitre traitant du français en tant que langue d'intégration et d'insertion, et avons pu considérer le cas de son enseignement aux migrants. Nous avons mis l'accent sur certaines singularités de cette didactique quand elles sont liées aux spécificités profilant ce public. Enfin, nous avons mis en œuvre l'outil Fleuron, en avons décrit les différents apports en nous attardant particulièrement sur deux services qu'il offre : les séquences d'interaction filmées (qu'on peut visionner en leur qualité de document brut, accompagné ou non d'un sous-titrage, et dont on peut afficher le *verbatim* en vue d'une impression et d'une exploitation pédagogique *offline...*) et le concordancier multimodal.

Nous avons maintenant une idée assez claire de ce que peut être la valeur de ce dispositif informatique quand il est placé entre les mains d'un public d'apprenants déjà initié à la langue française.

Dans cette deuxième et dernière partie, nous allons mêler tous ces objets pour bâtir précisément le moyen expérimental d'évaluer la force de l'outil Fleuron, nativement créé pour un public d'étudiants allophones (dont nous répétons que les concepteurs revendiquent qu'il n'est pas une application de Français sur Objectifs Universitaires), quand il est utilisé à finalité d'aider un auditoire de migrants dans le développement de sa compétence socio-interactionnelle.

2.2 - La désignation du public étudié au moyen d'un " persona "

Nous avons notamment précédemment souligné le fait que l'hétérogénéité des profils de notre public était un de ses traits les plus remarquables. Dès cet instant et dans le cadre de notre démarche, il est difficile d'imaginer pouvoir désigner cette communauté d'apprenants dans toutes ses nuances et diversités sous un seul vocable, trop général et imprécis. Nous choisissons pour des raisons pratiques d'homogénéiser et modéliser ce public migrant en tant que " persona ", par la transposition d'un concept apparu en sciences humaines (psychologie et économie par exemple). Bornet et Brangier (2013 : 117) citent Cooper (1999 : 124) : " Les persona ne sont pas des personnes réelles mais ils les représentent au cours du processus de conception. Ils sont des archétypes hypothétiques d'utilisateurs réels " et Rend (2017) : " un persona est une représentation détaillée d'un exemple d'utilisateur ".

Pour ce qui concerne notre périmètre de travail, ce persona a le profil dominant (ou médian) de nos apprenants : il est un homme d'à peine trente ans, soudanais, arabophone, ayant été scolarisé dans son pays d'origine jusqu'à un niveau de collégien, ayant déjà atteint en français le niveau A1.1 et préparant actuellement le DELF A1.

2.3 - La définition du protocole expérimental

Sur le chemin de la démonstration à venir (dont nous livrons ici l'ensemble des travaux préparatoires en vue d'une expérimentation future que nous ne conduirons pas), au cœur du dispositif expérimental que nous allons concevoir, se trouvent notamment deux questions cruciales. La première est de déterminer ce que sera pour notre persona le processus d'acquisition de la

compétence interactionnelle (comment est-il construit ? comment se déroule-t-il ?). La seconde est de savoir comment on décrit dans cette compétence un niveau cible ou un niveau atteint : de quelles façons peut-on mesurer la performance d'une disposition de l'apprenant à interagir ?

2.3.1 - Le processus d'acquisition

Notre démarche prend tout entière racine dans les travaux de Virginie André (André, 2021-B), restituant l'expérience avec Fleuron de la formation en compétence interactionnelle d'un public migrant, faiblement scolarisé, signataire du CIR, qui suivait une formation linguistique de niveau A1 et A2 dans le réseau des GRETA de Lorraine. Rappelons brièvement la façon dont André définit en trois aptitudes la compétence interactionnelle (que nous avons déjà présentée dans notre chapitre 1.5) : celle de l'apprenant à s'adapter à la situation de communication à laquelle il participe, celle à prendre sa place dans l'interaction et celle à coconstruire un discours commun (pages 80 et 81). Pour l'auteure, l'apprentissage peut se réaliser de deux manières. Tout d'abord en exploitant la seule ressource du corpus de documents authentiques (ce que nous ferons dans notre chapitre 2.4.4.1) puis, en un deuxième temps, en accompagnant l'apprenant dans la découverte et l'utilisation du concordancier en tant que moyen d'interroger et analyser le corpus (ce que nous aborderons dans notre chapitre 2.4.4.2).

2.3.2 - La mesure de la performance interactionnelle

Pour déterminer cette performance de l'apprenant, il nous faut mesurer quelques-unes des compétences qui sont décrites dans le CECRL de 2001, au chapitre " 2.1 - Une perspective actionnelle " / sous-chapitre " 2.1.2 - Compétence à communiquer langagièrement " (page 17). Il s'agit :

- De la " Compétence linguistique ". Nous en obtenons la description détaillée en page 86 du Cadre. Richer (2006 : 64) en retient qu'elle a " trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations ",
- De la " Compétence sociolinguistique " (page 93), qui renvoie aux éléments socioculturels de l'utilisation d'une langue, aux normes et conventions sociales qui lui sont attachées, aux codes et rituels qu'a adoptés la communauté d'accueil,

- De la " Compétence pragmatique " (page 96), reliée à l'utilisation fonctionnelle de la langue (usage du langage dans la perspective de réalisation d'une transaction) : quand l'interactant se fonde sur un scénario d'échange interactionnel pour démontrer la maîtrise de son discours.

Chacune d'entre elles se décompose encore pour arriver, au degré le plus fin, à déterminer des descripteurs par niveau du CECRL, descripteurs qu'il nous restera à mobiliser dans la grille d'évaluation que nous présenterons au chapitre 2.4.6.

2.3.3 - Les phases du protocole d'expérimentation

Elles figurent les différents moments de l'expérience que nous choisissons d'articuler en sept phases :

- Phase 1. Elle consiste en l'organisation d'une session de cours de trois heures à toute la classe (voir chapitre 2.4.3). La forme de ce cours est dite " traditionnelle " en ce sens qu'elle s'appuie de manière standardisée sur le manuel de formation que l'organisme a choisi. Visant un public A1.1, le support de formation pourra être tout autant un manuel spécialement prévu pour cet auditoire (exemple : *Trait d'union 1 - Méthode de français pour migrants - Niveau A1.1 / A1* chez CLE International, 2012, ou bien alors *Ensemble. Cours de français pour migrants. A1.1* également chez CLE International, 2013) qu'un manuel de niveau A1 (exemple : *100% FLE. A1. Communication essentielle du français* chez Didier FLE, 2021, ou bien encore *Prêt-à-parler. A1. Méthode de français. Livre de l'élève* chez Maison des langues, 2023). Nous avons en effet observé dans l'association FLA que ces deux types de manuel A1 étaient indistinctement utilisés en classe FLE pour des migrants de niveau A1.1 et A1. Il est donc probable que cette pratique ait cours dans d'autres associations ou institutions accueillant le même public. A l'issue de cette première phase les apprenants ont tous une semblable connaissance théorique et basique du sujet traité : ils ont acquis les mêmes savoirs socio-langagiers dans les dimensions de production / réception orale et écrite. Ils disposent maintenant des informations de contexte (informations référentielles) que nous avons citées dans la description du modèle onomasiologique au chapitre 1.9.4.4.
- Phase 2. Nous divisons la classe en deux groupes sur la base du volontariat parmi les personnes déjà familières de l'utilisation d'un micro-ordinateur. Nous assumons le risque d'introduire ici un premier biais dans notre expérimentation : le groupe de volontaires ne

constituant pas un échantillon représentatif de la cohorte d'individus que réunit la classe dans son entier. En effet, la connaissance de la micro-informatique est un facteur discriminant qui exclut probablement les apprenants les moins scolarisés. Ce groupe de volontaires, nommé groupe " Test " rassemble un maximum de six apprenants que nous organisons en trois binômes : chaque binôme prendra place devant un micro-ordinateur. Parmi les autres élèves, nous créons un groupe " Témoin " réunissant six autres volontaires. Ce groupe servira de référence. Seul le groupe " Test " sera exposé au dispositif Fleuron que nous introduirons et animerons en mode guidé.

- Phase 3. Nous présentons en deux sessions de trois heures, la solution Fleuron au seul groupe " Test ", tandis que sur une égale durée le groupe " Témoin " continue sa formation du même sujet, de façon plus classique. Le script de la session de formation Fleuron est détaillé infra (au chapitre 2.4.4). A la fin précise de cette troisième phase, l'objet du cours aura été dispensé :
 - En une session de 3 heures à tous les élèves de la classe, au moyen du seul manuel de formation sans mobiliser aucun document vidéo authentique,
 - En deux sessions de 3 heures, aux seuls élèves du groupe " Test ", de façon " personnalisée ", grâce aux ressources apportées par l'application Fleuron que les apprenants auront mises en œuvre sur le micro-ordinateur,
 - En deux sessions de 3 heures aux seuls élèves du groupe " Témoin ", de façon plus " habituelle " (sans l'utilisation de documents vidéo authentiques).

Les apprenants des deux groupes sont maintenant prêts à être mis à l'épreuve. L'exercice auquel nous allons les soumettre va permettre de constater un éventuel écart dans la maîtrise de la compétence socio-interactionnelle, qui distinguerait les deux groupes et autoriserait à valider l'hypothèse de recherche que nous avons posée.

- Phase 4. Nous définissons à présent un jeu de simulation (décrit infra au chapitre 2.4.5) qui offre à chaque apprenant l'opportunité d'être partie prenante d'une discussion liée au sujet étudié en phase 1 (que nous dévoilons dans quelques instants). Le thème de la discussion n'a

pas été abordé en classe. Il est donc pour chacun absolument neuf. Idéalement la discussion sera filmée de sorte à pouvoir ensuite être finement analysée en ses multiples aspects.

- Phase 5. Elle consiste à observer chaque apprenant dans la scène d'interaction durant laquelle l'enseignant évaluateur s'interdit tout commentaire ou intervention. Douze séquences vidéo sont donc enregistrées.
- Phase 6. Le dialogue enregistré de chaque apprenant est retranscrit. Une grille d'évaluation détaillée (à découvrir au chapitre 2.4.6) va permettre d'analyser le *verbatim* de la situation simulée et les images de la séquence vidéo. Il devient alors possible de juger et noter la prestation : la performance interactionnelle de chaque élève. L'appréciation de l'enseignant pourra porter par exemple :
 - Sur le fond (ou sens) du discours : capacité à adapter son intervention au contexte social et culturel, aux attentes implicites et explicites de son interlocuteur, à tenir un propos opportun, sensé et précis qui considère les idées, thématiques ou questions déjà exprimées, à expliquer une situation ou un point de vue, à réagir et répondre avec pertinence à une question,
 - Sur la forme (ou structure) du discours : capacité à commencer, entretenir et conclure une conversation, à développer une opinion, à organiser son propos, à contribuer à la conversation de manière constructive, à utiliser les bons connecteurs logiques, à mobiliser correctement les marqueurs de politesse. Nous observons la dynamique et le débit des prises et tours de parole, la fluidité de l'échange, le nombre et la longueur des pauses ou hésitations, le nombre d'erreurs de communication, d'utilisations de paraphrases, de demandes de clarification,
 - Sur la kinésie et la proxémie qui accompagnent le discours : capacité à comprendre et produire ou exprimer des signaux non verbaux en appui pertinent et judicieux des propos échangés, à établir et faire varier la juste distance avec son interlocuteur
- Phase 7. Les grilles d'évaluation de chaque apprenant sont ensuite rassemblées en deux lots (le premier concerne le groupe " Témoin " et le deuxième le groupe " Test ") puis

statistiquement traitées de sorte à obtenir une série de notes révélant les performances de chaque apprenant, de chaque binôme, de chaque groupe dans son ensemble.

Nous jugeons utile de figurer cette organisation en sept temps par le tableau en annexe 10.

2.4 - La construction de l'unité didactique

2.4.1 - Le choix du sujet

Nous avons bien compris (notamment au chapitre 1.9.4.3 " Donner toute sa place à l'oral ") que le français enseigné aux migrants doit d'abord être celui du domaine parlé, celui du quotidien, celui qui dans toutes ses formes d'oralité peut aider l'apprenant à atténuer ce sentiment de tension, d'urgence communicationnelle dans lequel il se trouve (Adami, 2020 : 43). Dès lors, la palette des sujets pouvant être retenus dans le cadre de notre expérimentation peut sembler très riche, à la condition que le thème retenu soit bien présent dans la vie de tous les jours, offrant à l'apprenant une grande probabilité d'y être exposé à très court terme.

Nous trouvons dans le généreux corpus de situations que Fleuron propose à son public étudiant, nombre d'échanges qui nous semblent également concerner la population des migrants (comme le sujet des interactions téléphoniques, de l'utilisation des transports publics, des lieux de culture, de la vie quotidienne). Parmi elles, nous choisissons de traiter la question de la santé, au sens le plus large incluant le corps, le soin et l'assistance, l'hygiène, la maladie, les spécialités de médecine et de paramédecine, la pharmacie, le médicament... Ce thème générique fait d'ailleurs partie de ceux que retient l'OFII dans ses appels d'offres, au même titre que les déplacements, le logement, la culture, la vie professionnelle et les symboles de la République (ibidem : 83)

Sur ce vaste sujet Fleuron réunit à date du 8 mars 2025 un ensemble de 33 documents vidéo authentiques. Nous y relevons les items suivants intéressant directement notre public FLI :

- Prendre rendez-vous pour une prise de sang dans un laboratoire
- Prise de sang
- Aller chercher des masques dans une pharmacie
- Première consultation chez une kinésithérapeute
- La carte vitale et le compte Ameli

- L'examen de prévention en santé de la CPAM
- Le tiers-payant
- Faire resserrer ses lunettes chez un opticien
- Aller à la pharmacie sans ordonnance
- Consultation chez un dentiste (retour de soins et paiement)
- Consultation chez un dentiste (arrivée et prise de renseignement)
- Aller chercher des médicaments sur ordonnance à la pharmacie

Le motif de notre choix tient surtout dans le fait que la santé revêt un caractère absolument universel, s'affranchissant de toute notion d'âge, de genre, de nationalité, de frontière sociale, culturelle, spatiale ou temporelle : la santé concerne chacun en tout lieu et en tout instant. Le migrant doit être en mesure d'exprimer à un personnel soignant son état, ce qu'il ressent et désigner où est sa douleur, quand elle survient, comment et à quelle intensité. Nous avons pu noter que le sujet de la santé est développé dans trois des quatre manuels de formation que nous citons en exemple au chapitre 2.3.3 (déroulement de la phase 1) : seul le manuel *Prêt-à-parler. A1. Méthode de français. Livre de l'élève* chez Maison des langues (2023) ignore ce thème.

2.4.2 - L'observation de son traitement dans différents supports

Nous avons dit en première partie de notre mémoire qu'il y avait un assez large consensus d'auteurs à considérer que l'utilisation de documents authentiques était essentielle dans la formation des apprenants en FLE, et plus particulièrement dès qu'il s'agissait d'entraîner et développer la compétence interactionnelle. Pourtant, nous constatons que si les manuels mis à disposition des enseignants ou des apprenants font souvent appel à des enregistrements audio, aucun ne propose d'exposer le lecteur à un document authentique (les séquences audios sont jouées par des comédiens qui adoptent un ton uniforme et un tempo très loin du débit de parole naturel). Considérant ce seul angle de vue, et pour la raison que Fleuron ne contient que des documents authentiques enregistrés sur le vif, nous devons reconnaître la dimension méritante des apports de ce dispositif.

Le manuel *Ensemble. Cours de français pour migrants* alterne des exercices de réception orale / écrite, de production orale / écrite, des exercices de phonétique, des jeux et neuf fichiers audio (document didactiques et non authentiques). Le manuel *Trait d'union. Méthode de français pour migrants* offre au lecteur une bande dessinée thématique, de nombreux exercices de réception et

production orale / écrite et sur des sujets très variés. Il propose également des analyses d'images illustrées ou de photographies. Il est associé à six séquences fichiers audio (documents didactiques). Dans le manuel *Communication essentielle*, on trouve encore une série d'exercices de réception / production écrite / orale, des listes de vocabulaire, des règles de grammaire, des exercices phonétiques, un jeu de rôle et six fichiers audio (où les voix, comme précédemment, sont celles de comédiens).

Si le formateur désire initier / familiariser ses apprenants à la notion de documents multimédias authentiques alors il n'aura d'autre choix que de les rechercher sur YouTube (ou sur TV5 Monde par exemple, ou encore sur le site CLAPI FLE qui propose des documents authentiques didactisés), les repérer par mots clé, les visionner, les évaluer, les indexer, éventuellement les didactiser pour en rendre l'approche plus facile (par exemple en notant le texte des dialogues afin de permettre hors-connexion une exploitation de la séquence : le vocabulaire, les tournures de phrases, les rituels de salutations...). En alternative, il pourra s'intéresser à l'application Fleuron, qui offre des séquences vidéo authentiques ayant subi un traitement consistant, sans transformer le document original, à les enrichir de fonctions pédagogiques (sous-titrage et indexation de mots clés par exemple). Ces séquences peuvent être utilisées en leur état " brut " (avant le traitement visant à les didactiser).

2.4.3 - La session de formation pour tous les apprenants (phase 1)

Cette formation de trois heures est tout-à-fait " ordinaire ". Le but est que tous nos élèves découvrent en même temps le sujet de la santé (notamment le vocabulaire du corps, de la maladie, des métiers de la médecine) et acquièrent un socle de connaissances commun, minimal mais suffisant pour ensuite s'entraîner à un exercice de simulation d'une interaction :

- Grâce à l'expérience acquise de l'analyse de séquences vidéo et de l'utilisation du concordancier de Fleuron (groupe " Test ")
- Grâce à l'étude du cours développé dans un manuel et aux exercices de compréhension et de production écrite et orale qu'il propose (groupe " Témoin ")

Nous choisissons de travailler avec le manuel *100% FLE A1 - Communication essentielle du français* (aux éditions Didier FLE, 2021), qui nous est familier et dont nous savons qu'il est apprécié de nos apprenants. La leçon 13 (page 83) est intitulée " Chez le médecin. J'ai mal à la gorge ".

- Séquence 1 : nous commençons par l'apprentissage du vocabulaire (page 84) en expliquant tout d'abord celui du corps humain puis celui des différentes spécialités de médecine, des centres de soins et des principaux troubles de santé dont chacun peut avoir à souffrir. Les photos présentées dans le livre sont un premier matériau de travail. Nous pouvons également mettre en œuvre des jeux (par exemple faire tirer au sort le mouvement d'un membre que l'apprenant va réaliser devant ses camarades), des textes lacunaires mettant en relation un élément du corps humain, une maladie, un médecin spécialiste...
- Séquence 2 : une fois ce vocabulaire de base compris et appris, nous inviterons les apprenants à analyser les images représentées en page 83 : le document A qui illustre une auscultation chez le médecin et le document B qui est un message de prévention, ressemblant à un document authentique. Les questionnaires associés sollicitent la mémoire de l'apprenant, son esprit d'observation, d'analyse et de logique. Un texte lacunaire improvisé par l'enseignant conclut cette séquence, reprenant les mots expliqués et situations qui viennent d'être commentées, se trouvant dans la mémoire à court terme de chacun,
- Séquence 3 : nous faisons maintenant (page 85) un petit point de grammaire (les articles contractés), de phonétique et de culture (l'organisation du parcours de soin en France). Nous écoutons l'enregistrement audio présenté sur cette même page en lisant le texte qui est associé, travaillant ainsi la compréhension orale et écrite. Un texte lacunaire improvisé par l'enseignant conclut cette séquence, reprenant les éléments vus en grammaire ainsi que le vocabulaire enregistré que chacun a entendu (accessibles dans la mémoire immédiate),
- Séquence 4 : à présent nous allons réaliser les exercices de compréhension écrite et de production orale qui se trouvent en page 86 : celui demandant à l'apprenant d'associer un mot et un dessin (exercice N°1), le texte lacunaire (exercice N°2), l'exercice de grammaire (exercice N°3), l'exercice de mots mélangés (exercice N° 4).

A l'issue de cette formation, les groupes " Test " et " Témoin " se séparent. Nous suivrons durant deux sessions de cours le premier groupe dans sa découverte et son appropriation de Fleuron

(chapitre 2.4.4). Un autre enseignant poursuivra avec le deuxième groupe la leçon commencée en session plénière (les exercices de compréhension et production orale / écrite des pages 87 et 88, l'analyse de documents écrits authentiques que nous fournirons, prélevés sur Internet, photographiés dans la rue, récupérés dans une pharmacie...).

2.4.4 - La session de formation pour le groupe " Test " (phase 3)

Nous concevons ce déroulé ou script de formation comme se jouant en deux sessions de trois heures. Il concerne exclusivement le groupe " Test ". Chacun des trois binômes est connecté au site Internet de Fleuron.

2.4.4.1 - Apprentissage avec le corpus de documents authentiques

La première session de formation va permettre d'introduire la solution Fleuron auprès des apprenants (elle est tout autant une application informatique qu'un catalogue d'interactions de la vie quotidienne capturées sur le vif), ainsi que les bases de son fonctionnement (la composition de l'écran d'accueil, la navigation dans le menu). Le but est également d'autonomiser l'auditoire dans le dialogue avec le corpus, de le rendre capable de sélectionner dans une thématique choisie une série de vidéogrammes, de questionner, observer et analyser chacune des interactions filmées. Voici les vingt actions que nous proposons d'engager :

DECOUVRIR L'APPLICATION FLEURON

- 1 - Donner une définition simple de la notion d'interaction. Dire qu'il y a interaction quand au moins deux personnes se rencontrent pour parler, pour demander ou offrir un service, pour échanger des informations. Exemples : une discussion avec le voisin, un achat chez le boulanger, une visite chez le pharmacien... L'interaction est le plus souvent orale. Elle peut se faire au téléphone,
- 2 - Expliquer la finalité de la formation de ce jour. Dire que le but de cette session est de préparer une interaction que l'on va réaliser ensemble un peu plus tard sous la forme d'un jeu de simulation. Nous allons aujourd'hui découvrir ce qui se passe dans une interaction, comment elle s'engage, se développe et prend fin,
- 3 - Montrer l'application Fleuron. Dire qu'elle est un site Internet qui rassemble des enregistrements vidéo de réelles interactions (échanges, rencontres), filmées sans comédien ni artifice,

○ 4 - Montrer l'écran d'accueil de Fleuron :

- Montrer le bouton " Ressources multimédias " et dire ce qu'est une ressource multimédia (une séquence vidéo enregistrée que l'on va écouter pour observer comment les gens parlent ensemble et réalisent une réelle interaction),
- Montrer l'écran de présentation des catégories qui s'affiche quand on clique sur le bouton " Ressources multimédias " et dire ce qu'est une catégorie (un ensemble de ressources qui traitent d'un même thème sujet).

OBSERVER ET REPERER LES MOMENTS DE L'INTERACTION

- 5 - Sélectionner un exemple : cliquer sur les boutons " Ressources multimédias / Santé / Page 2 " puis sur la vignette du film " Première consultation chez le kinésithérapeute " ([lien URL](#) du 17 mars 2025, durée : 3 minutes et 2 secondes),
- 6 - Montrer et expliquer les différentes actions possibles de la souris : lancer / arrêter le film, masquer / afficher les sous-titres, afficher / cacher la transcription. Cliquer sur le bouton " Masquer les sous-titres ",
- 7 - Visionner *in extenso* la séquence vidéo une première fois et observer la scène : le lieu, les personnes, les prises de parole, les gestes, les distances, les différentes parties de l'interaction (il s'agit ici d'une co-analyse ou analyse conjointe, formateur et apprenant, du déroulement séquentiel de l'interaction pour pointer le genre de discours, sa finalité, les activités langagières et pratiques interactionnelles mises en œuvre, la façon de commencer l'interaction, de saluer, d'exprimer une demande, de poser une question et d'y répondre, de clôturer l'interaction). Une première série de questions peut être traitée : où sommes-nous ? qui sont ces personnes ? qui est celle installée derrière le comptoir ? de quoi parlent-elles probablement ?

COMPRENDRE L'INTERACTION

- 8 - Visionner une seconde fois la séquence vidéo en la découpant en quatre parties pour séparer les différents temps de l'échange. Chacune est suivie d'une série de questions. Les sous-titres sont cette fois-ci affichés. L'enseignant explique et contextualise le sens des mots qui ne sont pas compris.

- 9 - Ecouter la première partie de l'interaction :
 - *F : bonjour*
 - *K : bonjour mademoiselle entrez*
 - *F : merci*
 - *K : alors je vais vous demander de rester là*
 - *F : d'accord*
 - *K : je vais vous demander votre ordonnance*
 - *F : tenez*
 - *K : et votre carte vitale*
 - *F : alors*
 - *F : ah c'est là*
 - *F : tenez*
 - *K : merci*
 - *F : je vous en prie*
- 10 - Répondre aux questions liées à cette première partie :
 - Qui est la première personne qui dit "Bonjour" ?
 - Quel est le premier document qui est demandé à la cliente ?
 - Est-ce que le kinésithérapeute demande autre chose ?
- 11 - Ecouter la deuxième partie de l'interaction :
 - *K : laissez votre sac et puis euh*
 - *F : d'accord*
 - *K : on va refaire les papiers*
 - *K : ok*
 - *K : alors je vais vous demander votre nom*
 - *F : (donne son nom de famille)*
 - *K : votre prénom*
 - *F : Lorene L O R E N E (épèle son prénom)*
 - *K : votre téléphone*
 - *F : zéro six (donne son numéro de téléphone complet)*
 - *K : votre date de naissance*
 - *F : (donne sa date de naissance)*
 - *K : et votre adresse*

- *F : alors j'ai déménagé récemment*
- *F : (donne son adresse)*
- *K : ok*
- *K : alors je vérifie toutes vos informations*
- *K : hum ok c'est bon pour la carte vitale*
- *K : je peux vous la rendre*
- *F : merci*
- *K : vous pouvez la ranger*
- 12 - Répondre aux questions liées à cette deuxième partie :
 - *Qui est Lorène ?*
 - *Est-ce que Lorene donne son numéro de téléphone ?*
 - *Qui a déménagé récemment ?*
- 13 - Ecouter la troisième partie de l'interaction :
 - *K : alors c'est votre médecin traitant qui vous envoie*
 - *F : oui c'est ça*
 - *K : d'accord*
 - *F : ici*
 - *K : et euh dites-moi pourquoi il vous envoie*
 - *F : alors parce qu'en fait depuis quelques semaines j'ai des douleurs au niveau des cervicales*
 - *K : hum hum*
 - *F : euh notamment quand je suis euh fatiguée en fin de journée*
 - *K : hum hum*
 - *F : et voilà c'est très récurrent c'est tous les jours donc euh*
 - *K : d'accord*
 - *F : c'est assez difficile à supporter*
 - *K : vous faites du sport ?*
 - *F : non*
 - *(Rires)*
 - *F : je ne fais pas de sport*
 - *K : d'accord*
 - *K : vous travaillez ?*

- *F : oui je travaille euh et je travaille assise toute la journée*
- *K : d'accord pas de port de charge pas de*
- *F : non*
- *K : d'accord*
- *K : ok vous avez mal euh tout le temps plus le soir le matin ?*
- *F : plus le soir euh*
- *F : quand je commence à ressentir la fatigue*
- *K : d'accord ça vous réveille la nuit ?*
- *F : non non non non*
- *K : d'accord*
- *K : et le matin c'est moins douloureux ?*
- *F : c'est moins douloureux oui*
- 14 - Répondre aux questions liées à cette troisième partie :
 - *Qui envoie Lorène chez le kiné ?*
 - *Quand est-ce que Lorène a des douleurs ?*
 - *Dans quelle position est-ce que Lorène travaille ?*
- 15 - Ecouter la quatrième et dernière partie de l'interaction :
 - *K : ok j'ai tout ce qu'il me fallait vous n'avez pas fait de radiographie ?*
 - *F : non rien du tout pour l'instant*
 - *K : de scanner euh ?*
 - *K : d'accord il y a que...*
 - *F : oui*
 - *K : que le médecin*
 - *F : que le médecin généraliste*
 - *K : il vous a donné un traitement antalgique ou des choses comme ça ?*
 - *F : non pas encore*
 - *K : bon*
 - *K : ok*
 - *F : merci*
 - *K : eh ben on va y aller (ouvre la porte de la salle d'examen)*
- 16 - Répondre aux questions liées à cette quatrième partie :
 - *Est-ce que Lorène a fait une radiographie ?*

- Quand est-ce que Lorène a fait un scanner ?
- Est-ce que Lorène suit un traitement ?

MEMORISER ET S'EXERCER

- 17 - Lire le dialogue à voix haute et à deux voix : cliquer sur le bouton " Afficher la transcription " puis inviter chaque apprenant à lire un des deux rôles
- 18 - Eteindre les écrans et renseigner les parties manquantes surlignées en vert (textes lacunaires)
 - *K : alors c'est votre [] traitant qui vous envoie*
 - *F : oui c'est ça*
 - *K : d'accord*
 - *F : ici*
 - *K : et euh dites-moi pourquoi il vous envoie*
 - *F : alors parce qu'en fait depuis quelques [] j'ai des douleurs au niveau des cervicales*
 - *K : hum hum*
 - *F : euh notamment quand je suis euh [] en fin de journée*
 - *K : hum hum*
 - *F : et voilà c'est très récurrent c'est tous les [] donc euh*
 - *K : d'accord*
 - *F : c'est assez [] à supporter*
 - *K : vous faites du sport ?*
 - *F : non*
 - *(Rires)*
 - *F : je ne fais pas de*
 - *K : d'accord*
 - *K : vous travaillez ?*
 - *F : oui je travaille euh et je travaille assise toute la journée*
 - *K : d'accord pas de port de charge pas de*
 - *F : non*
 - *K : d'accord*
 - *K : ok vous avez mal euh tout le temps plus le [] le matin ?*

- *F : plus le soir euh*
 - *F : quand je commence à ressentir la fatigue*
 - *K : d'accord ça vous [] la nuit ?*
 - *F : non non non non*
 - *K : d'accord*
 - *K : et le matin c'est moins douloureux ?*
 - *F : c'est moins [] oui*
- 19 - Répondre par " Vrai " ou " Faux " aux questions suivantes
- Lorène vient voir le kiné parce qu'elle a mal à l'épaule
 - Lorène a des douleurs depuis deux jours
 - Lorène a une ordonnance
 - Lorène n'a pas de médecin traitant
 - Lorène a fait des radiographies
 - Le téléphone de Lorène commence par zéro sept

CONNAÎTRE LES PRATIQUES CULTURELLES

- 20 - Demander aux apprenants de rallumer leur écran pour faire apparaître la transcription du texte de l'interaction. Revenir à présent sur différentes pratiques, différents usages, conventions ou habitus sociaux qu'il y a lieu de respecter en interaction :
- Quand ont dit bonjour à une personne qu'on ne connaît pas, il convient d'ajouter " Monsieur " ou " Madame ",
 - Quand une personne vous invite à entrer, à avancer, à vous assoir, on répond en disant " Merci ",
 - Quand une personne vous dit " Merci ", on répond par " Je vous en prie ",
 - Quand on reçoit et accepte une instruction, on répond par " D'accord ",
 - L'expression " Ok " signifie tout autant " D'accord ", " Oui ", " Très bien ",
 - L'expression " Heu " est très communément utilisée dans les conversations. Elle n'a pas de sens définitif et particulier. Elle peut vouloir dire que vous doutez, que vous hésitez, que vous cherchez un mot. En début de phrase, le " Heu " annonce que vous allez vous exprimer : que vous allez prononcer une phrase. L'expression " Hum hum " utilisée par le kiné dans l'interaction veut

dire qu'il a bien compris ce que vous avez dit, qu'il a bien noté votre réponse à sa question,

- L'expression " Eh ben ", qui se dit aussi et plus fréquemment " Eh bien " est une marque de conclusion de l'échange, de fin de la discussion. Dans cet exemple le kiné prononce " Eh ben " pour signifier que la phase de questions est terminée et qu'on va passer à la phase d'examen (c'est pour cela qu'une porte s'ouvre et que le kiné invite la jeune femme à la suivre),
- On remarque que Lorène interrompt le kiné dans leur échange, ne lui permettant pas de terminer sa phrase. Cette pratique est très courante en interaction mais n'est pas toujours acceptée car elle est très familière. La courtoisie oblige à laisser son interlocuteur terminer sa phrase avant de prendre soi-même la parole,
- Quand on consulte un médecin ou bien quand on va dans une pharmacie, il est habituel de demander votre carte vitale. Cette carte est personnelle. Elle est délivrée par l'Assurance maladie. Elle contient sous forme numérique des informations personnelles importantes. Vous devez toujours l'avoir sur vous, à tout instant et en tout lieu, et ne devez jamais la prêter,
- En France quand on ne sent pas bien, on doit d'abord demander un rendez-vous à son " médecin traitant " : il est le médecin généraliste de référence. Il est seul à pouvoir vous donner une ordonnance ou vous orienter vers un médecin spécialiste ou vers un kiné.

2.4.4.2 - Apprentissage sur corpus

La première session de formation que nous venons de conclure avait comme objet de présenter Fleuron mais aussi et surtout de découvrir la notion d'interaction, la façon dont elle naît et se structure, celle dont les interactants s'impliquent, construisent, nourrissent, ponctuent et concluent l'échange. Elle était particulière en ceci qu'elle n'exploitait le corpus que dans sa seule et exclusive fonction d'entrepôt de données vidéo.

Nous allons à présent, dans cette nouvelle session de cours, découvrir une tout autre utilisation du corpus. Elle va permettre à l'apprenant de démontrer ses capacités de logique, d'induction et de synthèse au moyen d'un outil, le concordancier, qui d'un certain point de vue peut être considéré

comme une sorte de " révélateur de sens ". Nous suivons là les principes méthodologiques du *data-driven learning*, DDL, (Johns, 1991, cité par André, 2021-B : 88), autrement nommé apprentissage sur corpus (défini dans notre chapitre 1.7). Il s'agit désormais de questionner, interroger le contenu du corpus, d'obtenir en retour le matériau de travail d'une activité métacognitive fortement bénéfique pour l'apprenant : qui va lui offrir l'opportunité de réfléchir sur des usages langagiers qu'il n'attendait pas, de prendre conscience des diverses façons d'utiliser une expression (ou syntagme), de ses multiples nuances selon les divers contextes de conversation dans lesquels elle se trouve mobilisée.

En première partie de session, l'apprentissage se fait de façon collaborative avec l'enseignant qui explique les objectifs de la démarche, le fonctionnement du concordancier, la façon de lire et analyser les résultats d'une requête. Ensuite, le formateur laisse l'apprenant effectuer, seul, ses propres recherches, observations et analyses. Voici les cinq actions que nous proposons d'engager :

- 1 - Définir ce qu'est un concordancier : Dire que le but est de retrouver le mot ou l'expression qu'on a saisi parmi tous les dialogues de toutes les séquences filmées réunies dans la base de données de Fleuron (environ deux cents vidéogrammes). De la sorte, l'apprenant découvre toutes sortes de situations parlées où ce mot est utilisé et peut prendre conscience d'une autre façon d'utiliser le mot qu'il a choisi, dans un autre sens, dans un autre but, dans un autre contexte,
- 2 - Interroger le concordancier à partir de l'expression " Carte vitale " entendue lors de la première session de formation (la saisir dans le champ " Concordancier " et cliquer le bouton " Rechercher "),
- 3 - Présenter l'écran qui s'affiche. Inviter l'apprenant à remarquer :
 - Que dans cet exemple, l'application reconnaît dans le corpus 34 utilisations du mot recherché (chiffre affiché dans la ligne de boutons en haut de l'écran, à gauche),
 - Que le mot recherché apparaît en bleu, cliquable, dans la colonne centrale qui montre la position du mot, à l'intérieur du corps de la phrase qui le contient,
 - Que chaque ligne représente une phrase prononcée dans une séquence filmée disponible dans la banque d'images : chaque ligne illustre donc une façon particulière d'utiliser le mot recherché.

Fleurion

Français Langue Etrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques

Accueil

Comment utiliser Fleurion ?

Ressources multimédias

Liens utiles

S'inscrire

A propos

Concordancier

carte vitale

mot exact

Rechercher

Concordancier (34)

Ressources (2)

CNRTL

#	A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
1	P: faudra la	carte vitale	s'il vous plait E: oui
2	D: je vais prendre la	carte vitale	s'il vous plait E: oui
3	P: alors mets voir la	carte vitale	on va regarder ça
4	P: voilà E: merci P: tu peux reprendre la	carte vitale	
5	K: et puis euh donc je vais prendre votre ordonnance E: oui K: et votre	carte vitale	s'il vous plait
6	A: donc il suffit de se munir de sa	carte vitale	de prendre rendez-vous ou de de venir au au laboratoire de ville
7	A: c'est dans sa prise en charge c'est-à-dire que vous présentez votre ordonnance votre	carte vitale	
8	A: euh je ne paye pas mon médicament le pharmacien me remet mes médicaments passe la	carte vitale	
9	A: euh voilà si il le fait bah c'est on sera sur le même principe c'est-à-dire que vous passez la	carte vitale	et vous ne payez pas euh
10	A: mais qui ne lui permet d'avoir une	carte vitale	tout de suite
11	E: d'accord d'accord A: donc en fait il y a il y a un petit temps pour pouvoir obtenir la	carte vitale	
12	A: il va recevoir chez lui les documents pour faire sa	carte vitale	E: ouais
13	E: et la réception de de la	carte vitale	A: de la E: de la demande de carte vitale A: du formulaire pour la carte vitale
14	E: et la réception de de la carte vitale A: de la E: de la demande de	carte vitale	A: du formulaire pour la carte vitale

Les réponses de Fleurion (extrait) à la recherche de "carte vitale" dans le concordancier (31 mai 2025)

- 4 - Explorer une autre utilisation du mot recherché. Noter avec l'apprenant :
 - Que si on clique dans une ligne sur le mot coloré en bleu, alors le film associé à cette ligne s'affiche, à l'endroit précis où le mot est prononcé,
 - Qu'on peut alors visionner la séquence vidéo et découvrir ainsi un autre contexte d'utilisation du mot qui nous intéresse. Visualiser la situation de communication, telle qu'elle a été filmée, rend plus facile la compréhension de l'activité langagière sélectionnée (notamment pour la raison que l'apprenant accède sans délai à l'entier contexte que la caméra a pu capter).
- 5 - Etudier avec le concordancier un mot parmi une liste de mots entendus dans la séquence chez le kinésithérapeute (laisser alors chaque binôme autonome) :
 - Demander au binôme son choix parmi " D'accord / Merci / Je vous en prie / Pourquoi / Rien du tout / Bon / Encore / Ok / Ranger"

- Inviter le binôme à s'interroger sur certaines occurrences du mot, à définir des catégories (d'utilisation similaire du mot), à dégager une règle de fonctionnement probable si elle ne paraît pas évidente, à la vérifier dans d'autres contextes (d'autres interactions disponibles dans le corpus)
- Prendre l'exemple du verbe " Ranger " qui, dans les séquences qu'affiche Fleuron peut se comprendre comme " Classer ", " Situer " ou " Organiser "

André (2021-B : 92) note les bons résultats que produit un tel travail, non nécessairement dirigé par l'enseignant : " Petit à petit, en observant différentes occurrences, en écoutant des extraits d'interaction, en comparant les occurrences entre elles et en collaborant, les apprenants réussissent à comprendre eux-mêmes l'utilisation de cette pratique langagière. Puisqu'ils induisent eux-mêmes le sens et les règles d'usage, ils se les approprient et les retiennent plus facilement (Landure, 2011). En outre, à la suite de ces observations, les apprenants se sont spontanément prêtés à des jeux de rôles dans lesquels ils utilisaient les occurrences recherchées ".

Dans ce cours qu'elle a animé, André relève que les apprenants (migrants de niveau A1 et A2) ont vite et bien compris le fonctionnement du concordancier et sa capacité à les aider à appréhender des pratiques interactionnelles qui ne leur sont pas familières. Elle note que les séances d'apprentissage sur corpus, suivies " avec attention et intérêt ", ont aussi permis d'observer des traces de l'appropriation de la langue. Il lui paraît alors certain que " les activités métacognitives liées à l'utilisation du concordancier et l'induction des règles de fonctionnement par des apprenants sont possibles avec un public faiblement scolarisé et de faible niveau en français " (ibidem : 92).

2.4.5 - L'organisation du jeu de simulation (phase 4 du protocole)

La phase 3 de notre protocole étant conclue (présentation de la solution Fleuron au groupe " Test "), nous voici en mesure d'engager la phase 4. Rappelons qu'elle consiste à définir le jeu de simulation d'une interaction qui va servir à vérifier l'hypothèse de notre recherche : à comparer les compétences socio-interactionnelles de nos deux groupes d'apprenants et observer les éventuels apports d'une utilisation de l'application Fleuron dans l'affirmation ou le renforcement de ces compétences. Le cas de simulation que nous retenons et proposons est inspiré d'une situation relativement banale pouvant concerner tout un chacun dans sa vie quotidienne : celle de la visite chez un médecin. Cette situation n'a volontairement pas été documentée en phase 1 du protocole,

lors de la formation commune à tous les apprenants. Notre volonté est qu'elle paraisse nouvelle à chaque membre des deux groupes.

Nous choisissons d'utiliser la ressource intitulée " Chez le médecin ", disponible en téléchargement gratuit sur le site Internet des " Fées du FLE " (le lien URL est à la fois dans la sitographie et en annexe 11). Cette ressource a la forme d'une " Fiche médicale Patient " qui décrit avec détail la personne qui vient consulter le médecin. La scène à mettre en place sera jouée 12 fois. Elle réunit deux personnages en interaction : le médecin (rôle que tient un enseignant) et le patient (rôle joué par chacun des 12 apprenants, l'un après l'autre). Le premier pose au second toute question utile permettant de renseigner la fiche médicale. Cela concerne l'identité du patient (nom, prénom, âge, poids, taille), son état de santé général (psychologique et physique), son régime alimentaire et son hygiène de vie (habitudes).

2.4.6 - La grille d'évaluation (phase 6 du protocole)

Nous proposons une grille d'observation en quatre parties s'inspirant de la description que fait le CECRL de la compétence communicative langagière en trois composantes (en son chapitre 2.1.2 " compétence à communiquer langagièrement ", pages 17 et 18), que nous enrichissons d'une dimension non linguistique mais importante quand on adresse le sujet de l'interaction : celle de la kinésie et de la proxémie. Nous prenons soin, pour chacune des trois composantes décrites dans le CECRL de mentionner les aptitudes que reconnaît le référentiel aux apprenants de niveau A1 (niveau-cible que vise notre persona, décrit au chapitre 2.2).

- Composante linguistique, se divisant notamment en :
 - Compétence lexicale : apprécier la richesse (étendue et maîtrise) du vocabulaire mobilisé (mots isolés, expressions toutes faites telles une salutation, un proverbe, une métaphore, éléments grammaticaux tels les articles, les pronoms, les prépositions, les conjonctions...)
 - Compétence grammaticale : apprécier la capacité à mettre en œuvre les ressources grammaticales (structures syntaxiques utilisées, formes grammaticales choisies, morphophonologie...)
 - Compétence sémantique : apprécier la conscience perçue par l'apprenant du sens des phrases qu'il entend ou qu'il prononce

- Pour le profil A1 spécifiquement, nous noterons plus précisément la capacité à mobiliser un répertoire élémentaire de mots isolés, d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant dans des situations concrètes particulières. Nous apprécierons le contrôle qu'a l'apprenant de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples, la prononciation intelligible d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés (CECRL : 87 à 93)
- Composante sociolinguistique, considérant notamment :
 - Les marqueurs de relation sociale : usage et choix de la forme de salutation, de la forme d'adresse réservée à l'interlocuteur, des conventions de prise de parole, des formes d'exclamation...
 - Les règles de politesse : connaissance et respects des conventions et rituels...
 - Les nuances de registre : formel, familier, neutre, intime...
 - Pour le profil A1 spécifiquement, nous noterons plus précisément la capacité à établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires (CECRL : 95).
- Composante pragmatique se divisant notamment en :
 - Compétence discursive : apprécier l'aptitude à construire / organiser / structurer des phrases cohérentes,
 - Compétence fonctionnelle : apprécier l'aptitude à élaborer un discours visant une finalité fonctionnelle / transactionnelle particulière (préciser ou solliciter une information, exprimer un avis / une position / un sentiment...),
 - Compétence de conception schématique : apprécier l'aptitude à mobiliser des modèles d'échange verbaux / modèles d'interaction sociale (pour former un groupe d'interlocuteurs, pour chercher un consensus dans une discussion, pour gérer les phases constitutives d'une tâche...),
 - Pour le profil A1 spécifiquement, nous noterons plus précisément la capacité à relier des groupes de mot avec des connecteurs élémentaires tels " et " ou " alors ", à produire des énoncés courts, isolés, stéréotypés avec de nombreuses pauses pour

chercher ses mots, pour prononcer un vocabulaire peu familier (CECRL : 96 à 100).

- Composante kinésique (dimension non verbale du langage) et proxémique (gestion de l'espace interpersonnel) : apprécier la capacité à produire toute expression du visage, mouvement du corps, tout geste ou posture *a priori* chargé de sens visant à approuver, désapprouver, appuyer un propos, marquer un étonnement, une émotion, une tension, une intention. Nous pourrions également relever d'autres indicateurs non linguistiques tels les temps de parole (répartition, fluidité, durée et rythme des tours de parole, raison et fréquence des interruptions), les temps de silence (nombre, fréquence, raisons et durée), l'élocution (clarté, volume, vitesse, phonétique), la voix (intonation et variation de ton, prosodie, hésitations, rires, soupirs). Contrairement aux trois précédentes composantes, le CECRL ne documente pas cette quatrième dimension : aucun descripteur n'est proposé à l'adresse d'un public de profil A1.

Cette grille va permettre à l'évaluateur de mesurer la dynamique et l'efficacité de l'échange, de légitimer son appréciation globale et nuancée de l'interaction, de repérer les points forts de chaque apprenant, ainsi que ses axes d'amélioration. Les apprenants seront notés sur une même base de critères objectifs (issus d'informations tangibles, vérifiables dans les faits grâce à leur enregistrement).

2.5 - Les probables faiblesses de ce protocole

Sans l'avoir testé en aucune façon, nous percevons déjà quelques failles à notre protocole qu'il conviendra de considérer par ceux qui accepteront de le mettre en œuvre et qui, si elles ne sont pas corrigées, justifieront l'expression de réserves.

La première faiblesse tient sans doute dans la non-représentativité de notre persona. Nous l'avons imaginé à partir du profil statistiquement médian de nos apprenants (chapitre 2.2) mais avons plus tard déclaré qu'il possédait la connaissance de l'utilisation d'un micro-ordinateur. Or rien ne permet d'affirmer que l'apprenant médian de nos classes dispose de cette compétence, qui constituerait alors un discriminant faisant perdre à ce persona sa légitimité à représenter notre auditoire.

La deuxième faiblesse est peut-être dans l'effectif des deux groupes " Test " et " Témoin ". Nous avons mentionné que chacun réunirait six personnes. Ce nombre d'apprenants est-il suffisant pour

autoriser une conclusion scientifiquement acceptable ? Nous pensons que l'échantillon est numériquement trop modeste. Une solution sera de dérouler à nouveau le même protocole (considérant deux groupes de six apprenants) auprès d'autre cohortes d'élèves.

La troisième faiblesse que nous pressentons est liée à la durée de l'expérimentation. Trois sessions ne suffiront peut-être pas à permettre au groupe " Test " d'apprécier la richesse du corpus de Fleuron sur le sujet de la santé, les forces de son concordancier, ou d'être autonome dans leur usage.

C'est en exécutant notre protocole que ses pilotes prendront conscience de tous ces points d'amélioration ou d'autres encore auxquels nous ne pensons pas, mais aussi d'éventuels points forts. Ainsi le protocole sera-t-il amélioré et permettra-t-il en nouvelle itération d'obtenir des résultats plus convaincants, plus sûrs, plus robustes.

2.6 - Conclusion

N'ayant été confronté à aucune réalité de terrain, le protocole que nous proposons se trouve donc en tout point perfectible, sur le fond comme sur la forme. Sa construction nous paraît cependant logique, consistant en premier lieu à modéliser le public cible, à l'homogénéiser autant que possible tenant compte d'un profil médian parmi les apprenants que nous avons connus : nous avons ainsi introduit la notion de " persona ", empruntée à une autre discipline des sciences humaines (chapitre 2.2).

Après cela, nous nous sommes appliqués à articuler les sept phases de notre protocole, reposant sur la mise en place d'un groupe d'élèves dit " Témoin " et d'un autre, dit " Test " (chapitre 2.3.3).

Ce deuxième groupe est celui qui, par la médiation de l'enseignant, va être exposé à la solution Fleuron (chapitre 2.4.4). Tout en se formant à son maniement, il va découvrir les multiples ressources de cette plate-forme, la grande variété de situations d'interaction filmées et, peu à peu, remarquer, identifier, s'approprier pour les reproduire ensuite des expressions, des mimiques, des pratiques. Différents exercices accompagnent cette étape de compréhension orale (lexique, syntaxe, usages langagiers).

Vient ensuite le temps en production orale de l'évaluation des acquis (chapitres 2.4.5 et 2.4.6) : chaque apprenant des deux groupes est placé dans la situation simulée d'un patient face à un

médecin qui lui pose de nombreuses questions. L'enseignant qui observe la scène dispose d'une grille de notation qui réunit un grand nombre de critères (autrement nommés : indicateurs, descripteurs...).

La lecture, le traitement statistique des grilles collectées et leur comparaison entre les deux groupes va permettre de qualifier les apports éventuels de la solution Fleuron au développement de la compétence socio-interactionnelle de l'apprenant.

Conclusion générale

Nous voici au terme de ce voyage exploratoire dans l'univers du français enseigné aux migrants comme langue d'intégration et d'insertion. Quelle était notre intention ? Où voulions-nous précisément arriver ?

Tout en prenant le soin, en première partie, de définir les nombreuses notions que nous avons ensuite appelées en deuxième partie du mémoire (telles l'intégration linguistique des migrants, le français langue d'insertion, le niveau A1.1 du CECRL, le document authentique, l'application Fleuron...), nous avons constaté et pu mettre en lumière ce qui semble être une carence de l'enseignement traditionnel du FLE : l'absence d'apprentissage en interaction de la langue.

On ne forme pas l'apprenant au français dans ses seules dimensions écrite et orale : on le fait aussi (et peut-être surtout, dans le cas d'un public de migrants) dans la dynamique de l'échange avec un pair, natif ou étranger : échange direct, instantané, simultané. Or l'entraînement à l'interaction est absent, impensé des cinq manuels de formation que nous avons eus entre les mains. Il est aussi peu familier de nombreux enseignants si on juge leur difficulté à mobiliser le concept de document authentique (Carette, 2009 : 276, cité par Varinot, 2017 : 35), qui permet à l'élève d'observer, d'analyser, de repérer des expressions, des usages, des tournures, de les voir utilisés lors d'échanges réels écrits (messagerie instantanée, forums de discussion), enregistrés (radio) ou filmés (sur smartphone, à la télévision).

Les auteurs que nous avons lus s'accordent pourtant à dire qu'il n'existe pas de meilleur moyen de développer une compétence interactionnelle que de faire appel à de tels documents supports car ils sont le miroir de la réalité dans laquelle vit l'apprenant à chaque instant de son quotidien. Nous avons expliqué combien la maîtrise de la pratique de l'interaction est essentielle aux apprenants migrants allophones au seul motif qu'ils se trouvent *de facto* en état d'immersion permanente dans la société d'accueil, qu'il leur faut de façon impérieuse, dans une hâte certaine, avoir la capacité de comprendre et d'être compris des personnes qu'ils croisent ou rencontrent au quotidien : ils vivent, sans autre choix, dans l'immédiateté de la parole et de de la compréhension. Nous avons notamment mentionné les travaux d'Hervé Adami, parlant à ce sujet d'une " situation d'urgence communicationnelle " (2020 : 43).

En réponse, nous avons présenté la solution applicative Fleuron, originale et attractive en différents points :

- Elle est développée et maintenue par un laboratoire de recherche public, lié au CNRS et à l'université de Lorraine (elle ne répond donc à aucun intérêt financier ou politique mais scientifique : guidé par l'ambition d'acquérir et partager de la connaissance)
- Elle est absolument gratuite,
- Elle est accessible à tout internaute depuis tout lieu et sans inscription (de façon anonyme),
- Elle offre un très grand nombre de séquences vidéo authentiques (filmées sur le vif), illustrant une multitude de situations qui concernent le quotidien de notre public d'apprenants migrants, séquences qui peuvent être exploitées dans leur état brut (sans aucun traitement) ou dans un état didactisé (par l'affichage progressif des sous-titres, par celui du verbatim de la scène complète ou encore par l'utilisation du concordancier multimodal). Ces situations et leurs diverses manières d'être présentées ou restituées par l'enseignant autorisent une grande variété d'approches pédagogiques qu'il ajustera selon les besoins ou aptitudes de ses publics, selon leur position sur l'échelle des niveaux CECRL.

A - Quelle était notre intention ?

Inscrit dans le titre du mémoire, notre projet était de définir aussi précisément que possible un protocole expérimental visant *in fine* à observer, mesurer et comparer les performances interactionnelles de deux groupes, de six apprenants chacun, dans une situation pédagogique d'interaction simulée :

- Temps 1 : les deux groupes suivent une formation commune, dispensée selon un mode " traditionnel " (sans utilisation de documents authentiques), prenant appui sur un manuel de formation du type des quatre manuels que nous avons présentés, qui défendent une approche pédagogique plutôt conventionnelle,
- Temps 2 : le groupe " Test " découvre la solution Fleuron en deux sessions de cours, tandis que l'autre groupe continue son apprentissage sur le même sujet, de façon classique, en deux sessions également,
- Temps 3 : les deux groupes sont invités à un jeu de simulation. Chaque apprenant va interpréter un patient consultant un médecin (joué par l'enseignant). La simulation est filmée.

Au moyen d'une grille d'observation et de notation que nous avons créée à partir des descripteurs du CECRL, enrichie d'indicateurs pour la mesure de la maîtrise de la kinésie, l'enseignant évaluateur va pouvoir apprécier la prestation de chaque élève selon dans les axes suivants :

- Compétence linguistique (compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique)
- Compétence sociolinguistique (marqueurs de relation sociale, règles de politesse...)
- Compétence pragmatique (compétences discursive, fonctionnelle, de conception schématique...)
- Compétence kinésique et proxémique

B - Où voulions-nous précisément arriver ?

Jusqu'à la date du 15 avril, nous avons pensé mettre en œuvre ce protocole expérimental avec deux groupes d'apprenants, les observer lors de la simulation, analyser et noter les performances de chaque apprenant pour espérer enfin valider notre hypothèse de recherche (consistant donc à considérer que la solution Fleuron, initialement conçue pour un public d'étudiants arrivant à l'université de Lorraine, est également en mesure d'aider des apprenants migrants de niveau A1 à entraîner et développer leur compétence socio-interactionnelle). Nous avons expliqué en notre introduction générale que des raisons exogènes de calendrier et d'organisation ont empêché de déployer, mettre en œuvre et tester notre protocole expérimental.

C - Que reste-t-il à faire ?

Il s'agira tout d'abord de concrétiser la mise en application de notre protocole jusqu'à la phase d'évaluation des apprenants formés selon les deux modes que nous avons proposés (le mode " traditionnel " qui ignore la notion de documents filmés authentiques et le mode Fleuron, qui en fait grand usage). Puis il conviendra de déterminer si l'hypothèse de recherche, rappelée supra au point B et adossée à notre proposition didactique, est bien vérifiée.

In fine, nous retenons que l'apprenant migrant dispose des moyens de comprendre les documents vidéo que Fleuron met à sa disposition (ce que démontrent les travaux d'André, 2021-B). Nous notons également que Fleuron a la capacité de réunir en son corpus toutes situations d'interactions qui concernent et intéressent cet apprenant (faculté nourrie par un catalogue d'interactions qui s'enrichit au fil du temps de nouvelles offres).

Il revient alors à l'enseignant d'assurer sa fonction de passeur de savoir " augmenté " (comme on parle de " réalité augmentée "), en ceci que la maîtrise qu'il a acquise (ou qu'il va acquérir) de l'utilisation d'outils informatiques semblables à Fleuron (corpus de documents vidéo authentiques et concordancier notamment) va l'aider à mieux accompagner l'apprenant dans la traversée du " mur linguistique " qu'évoque Adami (2020 : 115), tendant vers sa plus grande autonomie ou indépendance socio-langagière.

L'enseignant se sent-il prêt à tenir ce rôle ?

Bibliographie

ABUCZKI A., BAIAT GHAZALEH E., 2013, " An overview of multimodal corpora, annotation tools and schemes ", *Argumentum*, N°9, pp 86-98

ADAMI H., 2020, *Enseigner le français aux adultes migrants*, Hachette FLE, Paris

ADAMI H., 2012, " La formation linguistique des migrants adultes ", *Savoirs. Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, N°29, pp 11-44

ADAMI H., 2009, " Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles ", *Mélanges CRAPEL*, N°31, pp 159-172

ADAMI H., ANDRE V., 2013, " Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI) ", *Linx*, 2013/11, N°68-69, pp. 135-158

ADAMI H., ANDRE V., 2009, " Vers le Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2I) ". *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*, Presses universitaires du Septentrion, pp 277-289

ANDRE V., 2023, " De la constitution d'un corpus d'interactions à son exploitation en didactique de l'oral. Quels outils et quel accompagnement pour des pratiques innovantes ? ", *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], N°21-2, consulté le 10 avril 2025

ANDRE V., 2021-A, " Le Français Langue d'Intégration : Pourquoi ? Pour qui ? Comment ? ", *Dialogues et cultures*, N°66, pp 43-60.

ANDRE V., 2021-B, " Des corpus d'interactions dans la formation linguistique des migrants ", *Savoirs. Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, N°56, pp 77-96

ANDRE V., 2019, " Apprendre une langue étrangère grâce à un dispositif numérique d'apprentissage. L'exemple de FLEURON ", *Comunicación Social : Lingüística, Medios Maslives, Arte, Etnología, Folclor y otras ciencias afines, Centro de Lingüística Aplicada, Santiago de Cuba*, pp 453-457

ANDRE V., 2016, " FLEURON : Français Langue Etrangère Universitaire, Ressources et Outils Numériques. Origine, démarches et perspectives ", *Mélanges CRAPEL, Varia*, N°37, pp 69-92

ANDRE V., CIEKANSKI M., 2018, " Apprendre à interagir à l'oral à partir d'un concordancier multimodal : effets sur le développement de la conscience langagière et sur l'autonomie de l'apprenant dans le dispositif FLEURON ", *Actes du colloque Epal 2018 (Echanger pour apprendre en ligne), Université de Grenoble Alpes, 7-9 juin 2018*

ANDRE V., COUSINARD C., 2023, " Accompagner l'exploitation de corpus pour apprendre à interagir : des exemples d'utilisation pour passer de la théorie à la pratique ", *Repères-Dorif. Autour du français : langues, cultures et plurilinguisme*, N°28, pp 1-24

ARDITTY J., 2013, " Du droit d'aubaine au Français Langue d'Insertion (FLI) : Evolution des modalités d'accueil de l'étranger ", *Langage et société*, N°144, pp 7-26

ASLIM-YETIS V., 2013, " Enseigner la compréhension orale selon le modèle interactif : exemple en FLE ", *Humanitas*, N°1, pp 33-50

BANGE P., 1983, " Points de vue sur l'analyse conversationnelle ", *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporain - Vincennes*, N°29, Communiversation, pp 1-128

BEACCO JC., DE FERRARI M., LHOTE G., TAGUANTE C., 2005, *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification DILF pour les premiers acquis en français*, Paris, Les Editions Didier

BORNET C. et BRANGIER E., 2013, " La méthode des personnes : principes, intérêts et limites ", *Bulletin de psychologie*, tome 66 (2) / 524 / mars-avril 2013, pp 115-134

CASTELLOTTI V., DEBONO M., GOÏ C., HUVER E., BRUNEAU A., 2012, " Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse : le FLI ", *Diversité*, N°170, pp 185-192

CODLEANU M., 2009, " Linguistique interactionniste et enseignement des langues ", *Synergies Roumanie*, N°4, pp 189 - 200

Conseil de l'Europe, 2018, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg

Conseil de l'Europe, 2014, *L'intégration linguistique des migrants adultes : d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg

Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Les Editions Didier, Paris

COUSINARD C., 2022, " Développer des compétences interactionnelles orales : le rôle des corpus oraux multimodaux ", *SHS Web of Conferences*, N°146

CROS I., 2016, *Contribution à l'histoire du FLE au prisme des idéologies linguistiques (1945-1962)*, thèse de doctorat, université de Sorbonne nouvelle, Paris 3, Paris

DI VITO S., 2013, " L'utilisation des corpus dans l'analyse linguistique et dans l'apprentissage du FLE ", *Linx, Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, N°68-69, pp 159-176

DUBOS M., DEJEAN C., 2023, " Le tutorat par coenseignement pour les bénévoles en contexte associatif ", *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle*, 21-1, pp 42-60

ESCOUFIER D., MARHIC P., TALBOT E., 2013, *Ensemble. Cours de français pour migrants, A1.1*, CLE International, Paris

FILLIETTAZ L., 2019, " La compétence interactionnelle : un instrument de développement pour penser la formation des adultes ", *Education permanente*, N°220-221, pp 185-195

FONTAINE JC., 1981, " Le jeu de rôle et la simulation dans l'enseignement des langues étrangères ", *Estudios de Lingüística Aplicada*, Año 1, Núm 1, pp 45-81

GETTLIFFE N., 2021, " Le français pour adultes migrants : contextes et propositions didactiques. Note de lecture d'Enseigner le français aux adultes migrants par Hervé Adami ", *Les cahiers de l'AREFLE*, Vol 2, N°1, pp 111-117

ICHOU M, GOUJON A., 2017, " Le niveau d'instruction des immigrés : varié et souvent plus élevé que dans les pays d'origine ", *Population & Sociétés*, N°541, pp 1-3

IGLESIS T., VERDIER C., MOTRON AC., CHARLIAC L., 2012, *AI, Trait d'union. Méthode de français pour migrants*, CLE International, Paris

JOURDAN V., PREVOT M., 2022, " Les signataires du contrat d'insertion républicaine (CIR) Résultats de l'enquête Elipa 2 ", *Hommes et migrations*, N°1336, pp 187-195

KARSHUKOVA L., 2004, *Trois théories d'enseignement des langues étrangères : méthode traditionnelle, approche naturelle et approche fonctionnelle-notionnelle*, mémoire de fin d'études de master, Université d'Hamilton en Ontario, Hamilton

KUCHARCZYK R., 2011, " Franchir l'infranchissable - Stratégies d'interaction orale en classe de FLE, *Studia Romanica Posnaniensia*, UAM, Vol 38/2, pp 61-72

LANGBACH, V., 2023, " Être bénévole dans des dispositifs d'enseignement du français langue d'intégration et d'insertion (FL2I). Devenir expert ou être médiateur ? ", *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle*, 21-1, pp 79-91

LE QUENTREC-CREVEN G., 2014. " De la formation linguistique à l'intégration des nouveaux-migrants ? ", *Actes du XVIIe colloque international de l'AIDELF sur Démographie et politiques sociales*, Ouagadougou, novembre 2012, 22 p.

LEBRETON E., 2017, " Les besoins langagiers des adultes migrants : une notion complexe à appréhender ", in *L'intégration linguistique des migrants adultes : Les enseignements de la recherche*, Conseil de l'Europe, pp 155 - 161

LEBRETON E., 2016, " Besoins langagiers en formation linguistique pour adultes migrants. Enjeux et limites des processus d'identification " in *Adultes migrants, langues, insertions. Dynamiques d'apprentissage et de formation*. Riveneuve Editions, Paris, pp 89-114

LIONS-OLIVIERI ML, MOTTIRONI E., 2021, *100% FLE. Communication essentielle du français, AI*, Les Éditions Didier, Paris

LITTLE D., 2008, *Le CECRL et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg

MAAFI N., 2022, " Vers de nouvelles pratiques didactiques du FLE : FOS et FOU, méthodes d'enseignement sur mesure ", *Didactique du FLES : recherches et pratiques*, Vol 1, N°2, pp 91-101

MANGIANTE JM., 2006, " Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distinctes " in *Linguistique Plurielle Valencia 25, 26 et 27 Octobre 2006*, Vol 1, pp 137-152

MANGIANTE JM., PARPETTE C., 2012, " Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires ", *Synergies Algérie*, N° 15, pp 147-166

MERTZ L., 2021, " Faire expérience : enjeux de l'utilisation des persona dans la conception d'expérience ", *Revue de recherches francophones en sciences de l'information et de la communication*, [en ligne], Regards croisés sur l'expérience, diffusion et aventure interdisciplinaire d'un concept, mis en ligne le 6 mai 2021, consulté le 30 mai 2025. URL: <https://refsicom.org/1011>

OLLIVIER C., 2018, *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*, Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, Graz

PARPETTE C., 2018, " Le français sur objectif universitaire : entre contexte, savoir-faire didactique et stratégie institutionnelle ", *Langues sur objectifs spécifiques et identité professionnelle*, Université de Belgrade, pp 55-67

PASQUET A., 2017, *A1-A2 FLE. C'est parti ! Cahier d'activités pour apprendre ou réviser les bases du FLE*, Editions Ellipses, Paris

PATOIS S., 2021, " FLI : entre volontariat et professorat, quel équilibre ? ", *Le français dans le monde*, N°434, mai-juin, pp 44-45

PAUL E., 2010, " Étrangers, immigrés et réfugiés : définitions ", *Regards croisés sur l'économie*, Vol 8, N°2, pp. 39-40

PISON G., DAUPHIN S., 2020, *Enjeux et perspectives démographiques en France 2020-2050. Un état des connaissances*, Documents de travail, N°259, INED, Aubervilliers

PUREN, C., 2006, " De l'approche communicative à la perspective actionnelle ", *Le français dans le monde*, N°347, pp. 37-40

QOTB H., 2009, " Enseignement / apprentissage du FOS : défis et perspectives ", *Les Cahiers du GERES, Revue du groupe d'étude et de recherche en espagnol de spécialité*, N°2, pp 18-33

QOTB H., 2008, " Un site pour l'enseignement du FOS : le FOS.com ", *Synergies Chine*, N°3, pp 81-94

QUILLOT L., 2019, " Public migrant et didactique des langues : pour un renouveau de la recherche et un renouvellement des pratiques ", *Synergies France*, N°13, pp 195-215

RICHER JJ., 2008, " Le français sur objectifs spécifiques : une didactique spécialisée ? ", *Synergies Chine*, N°3, pp 15-30

RICHER JJ., 2006, " Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/ apprentissage des langues ? ", *Synergies Chine*, N°1, pp 63-71

RIQUOIS E., 2023, " L'authenticité du document authentique, un mirage pédagogique ? ", *Etudes en didactique des langues, L'authenticité*, N°40, pp 63-79

SOCKETT G., 2014, " Corpus et perspectives pour l'enseignant : compétences, formation, outils, besoins, activités, objectifs ", *Recherches en didactique des langues et des cultures*, N°11-1

STEGU M., WOCHÉLE H., 2008, " Le français langue internationale : normes et implications didactiques ", *Synergies Europe*, N°3, pp 113-25

VAN AVERMAET P., GYSEN S., 2008, " Apprentissage, enseignement et évaluation des langues, et intégration des migrants adultes. Importance de l'analyse des besoins ", version adaptée par le Conseil de l'Europe avec l'autorisation de Cambridge University de l'article " Des besoins aux tâches : les besoins en langues dans l'optique de l'apprentissage fondé sur des tâches ", in K. Van den Branden (éd.), *Task-Based Language Education*, Cambridge University Press, pp. 17-46

VANDERMEULEN K., 2012 : " Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire ", in *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, Presses universitaires du Septentrion, pp 237-276

VARINOT K., 2017, *Développer des stratégies métacognitives en compréhension orale grâce aux outils proposés sur le site Fleuron*, mémoire de fin d'études de master, Université de Lorraine, Nancy

Collectif, 2024, *Rapport annuel 2023*, Association Français Langue d'Accueil, Paris

Collectif, 2025, *Rapport annuel 2024*, Association Français Langue d'Accueil, Paris

Collectif, 2023, *Etude d'impact. Projet de loi pour contrôler l'immigration, améliorer l'intégration*, Bureau du Premier Ministre, Paris

Collectif, 2017, " Le FLE : l'apprendre et l'enseigner en France ", *Repères, Délégation générale à la langue française et aux langues de France*, Paris

Collectif 2011, *Référentiel FLI Français Langue d'Intégration*, Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté, ministère de l'Intérieur, Paris

Sitographie

Auteurs consultés

BLANCHET P., 2000, " Panorama des méthodologies ". *Cours enregistré à l'Université de Rennes*. [En ligne] <https://www.canal-u.tv/chaines/les-amphis-de-france-5/didactique-des-langues/panorama-des-methodologies> (consulté le 30 janvier 2024)

BLANCHET P., DUPOUY M., MERCIER E., VADOT M., 2025, " Loi immigration et maîtrise du français : les exigences montent, les moyens baissent ", Blog Le Club de Médiapart, [En ligne] <https://blogs.mediapart.fr/philippe-blanchet/blog/270225/loi-immigration-et-maitrise-du-francais-les-exigences-montent-les-moyens-baissent>, (consulté le 2 mai 2025)

BRULEY-MESZAROS C., 2008, " La réalité des pratiques de classe en milieu associatif ", *Recherches en didactique de langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle*, N°3, [En ligne] <http://journals.openedition.org/rdlc/2879> (consulté le 19 mai 2025)

CATHELINÉAU P-C., 2007, " Qu'est-ce que l'intégration ? par Dominique Schnapper ", *La revue lacanienne*, N°2, pp. 97-98 [En ligne] <https://www.erudit.org/fr/revues/ri/2008-v63-n4-ri2545/019553ar/> (consulté le 6 mars 2024)

DUFOUR S., PARPETTE C., 2018, " Le français sur objectif spécifique : la notion d'authentique revisitée ", *ILCEA* [En ligne], 32 | 2018, mis en ligne le 01 juillet 2018, URL : <http://journals.openedition.org/ilcea/4814> (consulté le 8 juin 2025)

EISENBEIS M., GHESQUIERE T., RIVAS A., 2023, " Analyse du site Fleuron. Une approche autonomisante ", *Alsic* [En ligne], Vol. 26, n° 3 | 2023, mis en ligne le 14 septembre 2023, URL : <http://journals.openedition.org/alsic/6693> (consulté le 8 juin 2025)

RAVAZZOLO E., ETIENNE C., URSI B., 2021, " Apprendre les interactions en classe de français : enjeux et pratiques ", *Recherches en didactique des langues et des cultures*, [En ligne], 18-3 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/8989> (consulté le 17 mai 2025)

Sites consultés

ATILF, présentation de l'application Fleuron : <https://fleuron.atilf.fr/>

ATILF, présentation du laboratoire de recherche : <https://www.atilf.fr/>

Campus France, " Fonctionnement de l'enseignement supérieur en France " :

<https://www.rdc.campusfrance.org/fonctionnement-de-l-enseignement-superieur-en-france-0>

Les Fées du FLE, présentation de la " Visite chez le médecin " :

<https://www.lesfeesdufle.com/fiche-chez-le-medecin-fle-a1-a2.html>

INSEE, 2025, " L'essentiel sur les immigrés et les étrangers " :

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212#onglet-1>

Légifrance, " Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 " :

<https://www.legifrance.gouv.fr/contenu/menu/droit-national-en-vigueur/constitution/preambule-de-la-constitution-du-27-octobre-1946>

Ministère de l'intérieur, 2025, " Les titres de séjour " :

<https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Les-chiffres-de-l-immigration-en-France/Sejour>

Ministère de l'intérieur, 2025, " Immigration : les premiers chiffre pour 2024 " : [https://www.vie-](https://www.vie-publique.fr/en-bref/297159-immigration-les-chiffres-2024)

[publique.fr/en-bref/297159-immigration-les-chiffres-2024](https://www.vie-publique.fr/en-bref/297159-immigration-les-chiffres-2024)

Ministère de l'intérieur, 2025, " Qu'est-ce que le contrat d'intégration républicaine ? " :

<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F17048>

Ministère de l'intérieur, 2025, " Intégration et accès à la nationalité française " :

<https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Les-chiffres-de-l-immigration-en-France/Integration-et-l-acces-a-la-nationalite-francaise>

Organisation des Nations Unies, " Les termes clés de la migration " :

<https://www.iom.int/fr/termes-cles-de-la-migration>

Table des annexes

Annexe 1 : L'évolution du nombre de titres de séjour délivrés de 2020 à 2024	113
Annexe 2 : Liste anonymisée des 23 apprenants reçus en formation en mars 2025	114
Annexe 3 : Les différents champs du FOU	115
Annexe 4 : Le tableau des descripteurs des activités langagières interactionnelles pour les niveaux B1, A1 et Pré-A1, issu de l'édition 2018 du CECRL, intitulé " Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs "	116
Annexe 5 : La page d'accueil du site Internet Fleuron	121
Annexe 6 : Echange avec Virginie André le vendredi 23 mai 2025	122
Annexe 7 : L'annuaire des ressources multimédias de Fleuron.....	124
Annexe 8 : Exemples de situations documentées dans le corpus Fleuron, bouton " Vie quotidienne ", intéressant le public d'apprenants en FLI	125
Annexe 9 : La recherche d'une expression dans le concordancier multimodal	126
Annexe 10 : Résumé des sept phases du protocole expérimental	127
Annexe 11 : Le questionnaire de santé utilisé par le médecin en jeu de simulation.....	128

La délivrance des premiers titres de séjour par motif d'admission détaillé

Motifs d'admission	2020	2021	2022	2023 (définitif)	2024 (estimé)	2024/2023
Économique	26 705	36 685	52 045	55 099	55 590	+ 0,9 %
Familial	80 660	93 172	95 939	91 699	90 560	- 1,2 %
Étudiant	73 394	88 617	102 134	109 023	109 270	+ 0,2 %
Humanitaire	33 801	41 966	41 455	48 064	54 530	+ 13,5 %
Divers	14 828	22 332	27 353	26 795	26 760	- 0,1 %
Total (hors britanniques)	229 388	282 772	318 926	330 680	336 710	+ 1,8 %
Britanniques	7 711	99 954	11 174	9 339	8 400	- 10,1 %

*Annexe 1 : L'évolution du nombre de titres de séjour délivrés entre 2020 et 2024
(source : ministère de l'intérieur, 4 février 2025)*

Annexe 2 : Liste anonymisée des 23 apprenants que nous avons reçus en formation (mars 2025)

(11 Soudanais, 3 Afghans, 3 Tibétains, 2 Turcs, 1 Ethiopienne, 1 Erythréenne, 1 Iranien, 1 nigériane)

Classe A1.1 (8 élèves présents sur 11 inscrits)

- Mansoor, Afghan, 21 ans, étudiant, parlant le pachto
- Genet, Ethiopienne, 49 ans, cuisinière, arabophone
- Reza, Iranien, 30 ans, étudiant ingénieur, parlant le farsi
- Precious, Nigériane, 26 ans, étudiante, parlant l'édo et l'anglais
- Abbas, Soudanais, 31 ans, étudiant informaticien, arabophone
- Ayida, Soudanaise, 24 ans, étudiante, arabophone
- Mortada., Soudanais, 25 ans, étudiant mécanicien auto, arabophone
- Tugba, Turque, 24 ans, secrétaire médicale, turcophone

Classe A1.2 (15 élèves sur 19 inscrits)

- Bibi Amena, Afghane, 24 ans, étudiante, parlant le pachto
- Bibi Homeira, Afghane, 26 ans, étudiante, parlant le pachto
- Laïla, Érythréenne, 48 ans, sans occupation, parlant le tigré
- Mohamed, Soudanais, 27 ans, étudiant, arabophone
- Abdelchafi, Soudanais, 27 ans, étudiant, arabophone
- Khaled, Soudanais, 25, étudiant, arabophone
- Mohammed, Soudanais, 28 ans, étudiant, arabophone
- Asset, Soudanaise, 27 ans, étudiante, arabophone
- Adam, Soudanais, 23 ans, étudiant, arabophone
- Hamdi, Soudanais, 25 ans, étudiant, arabophone
- Nouraldine, Soudanais, 30 ans, étudiant, arabophone
- Tsering, Tibétaine, 36 ans, sans emploi, parlant le tibétain
- Kelsang, Tibétain, 45 ans, peintre, parlant le tibétain
- Gyurmey, Tibétain, 35 ans, sans emploi, parlant le tibétain
- Mehmet, Turc, 32 ans, professeur de musique, turcophone



Annexe 3 : Les différents champs du FOU (source : Parpette, 2023 : 5)

Annexe 4 : Extraits du tableau des descripteurs des activités langagières interactionnelles pour les niveaux B1, A1 et Pré-A1, issu de l'édition 2018 du CECRL (" Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs ")

Niveau B1

Interaction orale générale (p 86)

Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage. Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger des informations sur des sujets familiers d'intérêt personnel, ou pertinents pour la vie quotidienne (par exemple la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers).

Comprendre un interlocuteur (p 87)

Peut suivre un discours clairement articulé et qui lui est destiné dans une conversation courante, mais devra quelquefois faire répéter certains mots ou expressions.

Conversation (p 88)

Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier. Peut suivre une conversation quotidienne si l'interlocuteur s'exprime clairement, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions. Peut soutenir une conversation ou une discussion mais risque d'être quelquefois difficile à suivre lorsqu'il/elle essaie de formuler exactement ce qu'il/elle aimerait dire. Peut réagir à des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité et l'indifférence et peut les exprimer.

Discussion informelle entre amis (p 89)

Peut suivre l'essentiel de ce qui se dit autour de lui sur des thèmes généraux, à condition que les interlocuteurs évitent l'usage d'expressions trop idiomatiques et articulent clairement. Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film ou de la musique. Peut expliquer pourquoi quelque chose pose problème. Peut commenter brièvement le point de vue d'autrui. Peut comparer et opposer des alternatives en discutant de ce qu'il faut faire, où il faut aller, qui ou quoi choisir, etc. Peut, en règle générale, suivre les points principaux d'une discussion informelle entre amis à condition qu'elle ait lieu en

langue standard clairement articulée. Peut émettre ou solliciter un point de vue personnel ou une opinion sur des points d'intérêt général. Peut faire comprendre ses opinions et réactions pour trouver une solution à un problème ou à des questions pratiques relatives à où aller, que faire, comment organiser (une sortie par ex.). Peut exprimer poliment ses convictions, ses opinions, son accord et son désaccord.

Discussions et réunions formelle (p 90)

Peut prendre part à une discussion formelle courante sur un sujet familier conduite dans une langue standard clairement articulée et qui suppose d'échanger des informations factuelles, de recevoir des instructions ou de chercher ensemble des solutions à des problèmes pratiques. Peut suivre une argumentation ou une discussion sur un sujet familier et prévisible, à condition que les points soulevés soient dans un langage relativement simple, soient répétés et qu'il/elle puisse demander des éclaircissements.

Obtenir des biens et services (p 92)

Peut faire face à la majorité des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage ou en préparant un voyage ou un hébergement ou en traitant avec des autorités à l'étranger. Peut, dans un magasin, demander des explications sur la différence entre deux ou plusieurs produits similaires, pour prendre une décision, et poser, si nécessaire, des questions supplémentaires. Peut faire face à une situation quelque peu inhabituelle dans un magasin, un bureau de poste ou une banque, par exemple en demandant à retourner un achat défectueux. Peut formuler une plainte. Peut se débrouiller dans la plupart des situations susceptibles de se produire en réservant un voyage auprès d'une agence ou lors d'un voyage, par exemple en demandant à un passager où descendre pour une destination non familière.

Echange d'informations (p 93)

Peut trouver et transmettre une information factuelle explicite Peut demander et suivre des directives détaillées. Peut obtenir plus de renseignements. Peut proposer ses conseils sur des sujets simples dans son domaine d'expérience.

Niveau A1

Interaction orale générale (p 86)

Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.

Comprendre un interlocuteur (p 87)

Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, lentement et clairement par un interlocuteur compréhensif. Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des consignes simples et brèves.

Conversation (p 88)

Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, clairement et lentement par un interlocuteur compréhensif. Peut prendre part à une conversation simple de nature factuelle et sur un sujet prévisible, par ex. sur son logement, son pays, sa famille, ses études, etc. Peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé. Peut demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir.

Discussion informelle entre amis (p 89)

Peut échanger sur ses goûts pour le sport, la nourriture, etc. en utilisant un répertoire limité d'expressions et à condition qu'on s'adresse directement à lui ou à elle clairement et lentement.

Discussions et réunions formelles (p 90)

Pas de descripteur disponible.

Obtenir des biens et services (p 92)

Peut demander quelque chose à quelqu'un ou le lui donner. Peut demander à manger et à boire en utilisant des expressions élémentaires. Peut se débrouiller avec les nombres, les quantités, l'argent et l'heure.

Echange d'informations (p 93)

Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives simples et brèves. Peut répondre à des questions simples et en poser ; peut réagir à des déclarations simples et en faire, dans des cas de nécessité immédiate ou sur des sujets très familiers. Peut poser des questions personnelles, par exemple sur le lieu d'habitation, les personnes fréquentées et les biens, et répondre au même type de questions. Peut parler du temps avec des expressions telles que : la semaine prochaine, vendredi dernier, en novembre, à 3 heures. Peut, de façon sommaire, donner des nombres, des quantités et des coûts. Peut donner la couleur d'un vêtement ou d'un autre objet familier et peut demander la couleur de ces objets.

Niveau Pré-A1

Interaction orale générale (p 86)

Peut poser des questions et répondre à des questions sur lui/elle-même et sur les habitudes quotidiennes, en utilisant des formules toutes faites courtes et en comptant sur les gestes pour renforcer l'information donnée.

Comprendre un interlocuteur (p 87)

Peut comprendre des questions simples qui le/la concernent directement, par exemple sur son nom, son âge et son adresse, ou d'autres choses de ce type, si on l'interroge lentement et clairement. Peut comprendre une information personnelle simple (par exemple le nom, l'âge, l'adresse, l'origine) quand quelqu'un se présente, à condition qu'il/elle lui parle directement, lentement et clairement, et peut comprendre des questions qui lui sont adressées sur ces mêmes thèmes, bien qu'elles doivent parfois être répétées. Peut comprendre certains mots familiers et certaines salutations et reconnaître une information importante telle que des chiffres, des prix, des dates, les jours de la semaine, à condition qu'on les lui dise et qu'on les répète si nécessaire, très lentement.

Conversation (p 88)

Peut comprendre et utiliser des formules toutes faites telles que « Oui », « Non », « Excusez-moi », « S'il vous plaît », « Merci », « Non merci », « Désolé/e ». Peut reconnaître de simples salutations. Peut saluer, donner son nom et dire « Au-revoir ».

Discussion informelle entre amis (p 89)

Pas de descripteur disponible.

Discussions et réunions formelles (p 90)

Pas de descripteur disponible.

Obtenir des biens et services (p 92)

Peut faire des achats simples, et/ou commander à manger ou à boire si des gestes (comme montrer du doigt) peuvent appuyer ses paroles.

Echange d'informations (p 93)

Peut donner son nom et demander leur nom à d'autres personnes. Peut utiliser et comprendre des nombres simples dans les conversations courantes. Peut demander et donner le jour, l'heure et la date. Peut demander et donner une date de naissance. Peut demander et donner un numéro de téléphone. Peut dire son âge et demander l'âge des gens. Peut poser des questions très simples pour obtenir des informations, par exemple « Qu'est-ce que c'est ? », et comprendre un ou deux mots de la réponse.

Fleuron

Français Langue Etrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques

[Accueil](#)
[Comment utiliser Fleuron ?](#)
[Ressources multimédias](#)
[Liens utiles](#)
[S'inscrire](#)
[A propos](#)

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

Bienvenue

FLEURON est un dispositif numérique d'apprentissage du français. Il propose des **ressources multimédias authentiques**, classées par catégories. Ces ressources vous permettent de découvrir les situations de communication de la vie des étudiants en France.

Ces ressources permettent d'observer différentes **actions et interactions dans des situations universitaires** variées (à la scolarité, à la bibliothèque universitaire, au CROUS...) ainsi que dans des **situations de la vie quotidienne** (dans les commerces, au musée, en privé...).

D'autres ressources présentent des **témoignages** d'étudiants français et étrangers qui racontent des anecdotes et des **explications** (fonctionnement d'associations, de la sécurité sociale, du système universitaire...).

Vous pouvez ainsi **vous préparer à** :

- mieux comprendre ce qu'on vous dit
- vous exprimer et interagir dans ces situations
- comprendre le système universitaire français
- comprendre les aspects de la vie des étudiants en France

Pour vous aider, chaque ressource est accompagnée :

- d'un titre, d'un résumé et d'une image vous permettant de choisir les ressources
- des sous-titres
- de la transcription écrite complète de la ressource
- de conseils pour travailler avec la ressource

Pour développer votre sens de l'observation de la langue et vos compétences langagières, vous pouvez travailler avec un **concordancier** ([voir le tutoriel](#)).

Voir la [visite guidée](#) du site !

NOUVEAU - Un [site internet](#) est dédié aux utilisations, aux innovations et aux recherches sur le dispositif FLEURON.

Français ▾

Choisir cette langue

Utilisateur

Mot de passe

Connexion

Cliquez ici si vous avez oublié vos identifiants de connexion

Concordancier

Mot recherché

Options de recherche :

☐ mot exact

Rechercher

Dernier media publié



Chez le coiffeur - Partie 1

Un étudiant (E) se rend chez son coiffeur (C). Il lui explique la coupe qu'il veut et lui demande des conseils.

Annexe 5 : La page d'accueil du site Fleuron (capture écran du 22 février 2025)

Annexe 6 : Echange avec Virginie André le vendredi 23 mai 2025

Virginie André est coconceptrice de l'application Fleuron, enseignante FLE, directrice du master FLE de l'université de Lorraine. Dans toute sa production scientifique, nous avons choisi de mobiliser neuf articles qui sont référencés dans notre bibliographie. Nous lui savons gré d'avoir bien voulu nous accorder un entretien dont voici quelques notes (restituées avec son autorisation) :

Le dispositif Fleuron n'a pas été conçu pour un niveau cible en particulier. Il se veut utilisable et utilisé par tout utilisateur, de quelque niveau qu'il soit sur le spectre du CECRL : depuis le A1.1 jusqu'au C2. Fleuron vient combler un manque dans l'apprentissage d'une langue. On enseigne parfaitement aux apprenants la lecture, l'écriture, la technique de l'exposé à l'oral, l'art du monologue mais très peu ou trop peu celui de l'interaction. Pourquoi cette compétence est-elle négligée ? Elle devrait être enseignée à tous... et notamment aux migrants qui, étant en immersion, ont un besoin pressant d'être formés à l'interaction.

Bien sûr, le formateur n'utilisera pas Fleuron de la même façon : il n'appellera pas les mêmes ressources multimédias du corpus selon que son public est du niveau A1 ou C1. Il ne l'accompagnera pas de la même façon. Dans le premier cas l'enseignant va travailler sur les formules de politesse par exemple, dans l'autre sur la polyfonctionnalité des marqueurs. De même on n'ira pas rechercher la même chose dans le concordancier. Fleuron autorise cette diversité d'utilisations, s'adaptant à tout profil, à toute manière que l'enseignant aura d'exploiter la richesse de son corpus, la force du concordancier multimodal.

Fleuron mériterait d'être mieux connu dans toutes sortes de milieux et contextes de formation. Sa réputation aujourd'hui tient au bouche-à-oreille, à des communications lors de colloques scientifiques, à des articles que l'on publie. Mais cela reste assez confidentiel. Nous travaillons à remédier à cette situation par la réalisation d'un film de promotion qui sera diffusé sur YouTube. Il sera associé à des tags comme " Apprendre le français ", " Apprendre à interagir en français " ...

La constitution du corpus d'interactions filmées (définition d'un protocole de recueil de données, réalisation technique, travail de didactisation des séquences filmées...) est complexe et prend beaucoup de temps. Ces interactions sont de deux types : sollicitées (dans le cas, par exemple, d'une conversation où un agent administratif explique à un étudiant le fonctionnement de la vie scolaire,

celui de la sécurité sociale, de la carte mutuelle...) ou non sollicitées (cas d'une interaction qui aurait de toutes façons eu lieu sans la présence d'une caméra : achat d'un billet, réalisation d'une transaction chez un commerçant...).

Les apports de Fleuron en matière de compréhension orale sont assez évidents à identifier. Pour ce qui est de la production orale, plusieurs cas sont à distinguer :

- Celui de l'apprenant qui remarque une expression, une tournure particulière et qui déclare s'engager à la réutiliser dans un contexte prochain. Il se dit " Maintenant j'ai compris comment fonctionne telle structure, tel marqueur, eh bien je me donne pour tâche de les réutiliser "
- Celui de l'enseignant qui crée lui-même une activité de production. Par exemple en partant d'une interaction dans le manuel de formation (l'achat du pain dans une boulangerie) que l'on travaille en classe. On montre ensuite dans Fleuron, une interaction filmée dans une réelle boulangerie puis on fait travailler les apprenants sur l'amélioration du dialogue initial, écrit dans le manuel. Une alternative sera de mettre les apprenants en situation (jeu de rôle), de les filmer, d'étudier ensuite une situation équivalente dans le corpus de Fleuron pour enfin revenir sur la scène filmée avec les étudiants et chercher à l'améliorer.

Former des migrants de manière efficace revient à faire en sorte qu'ils puissent très vite s'intégrer dans la société d'accueil par l'interaction. C'est une exigence qui s'impose à l'enseignant. Fleuron vient servir cet objectif en offrant un corpus d'interactions authentiques semblables aux situations que les apprenants sont susceptibles de rencontrer au quotidien.



Capture d'écran de notre entretien avec Virginie André le 23 mai 2025

Fleuron
Français Langue Etrangère Universitaire Ressources

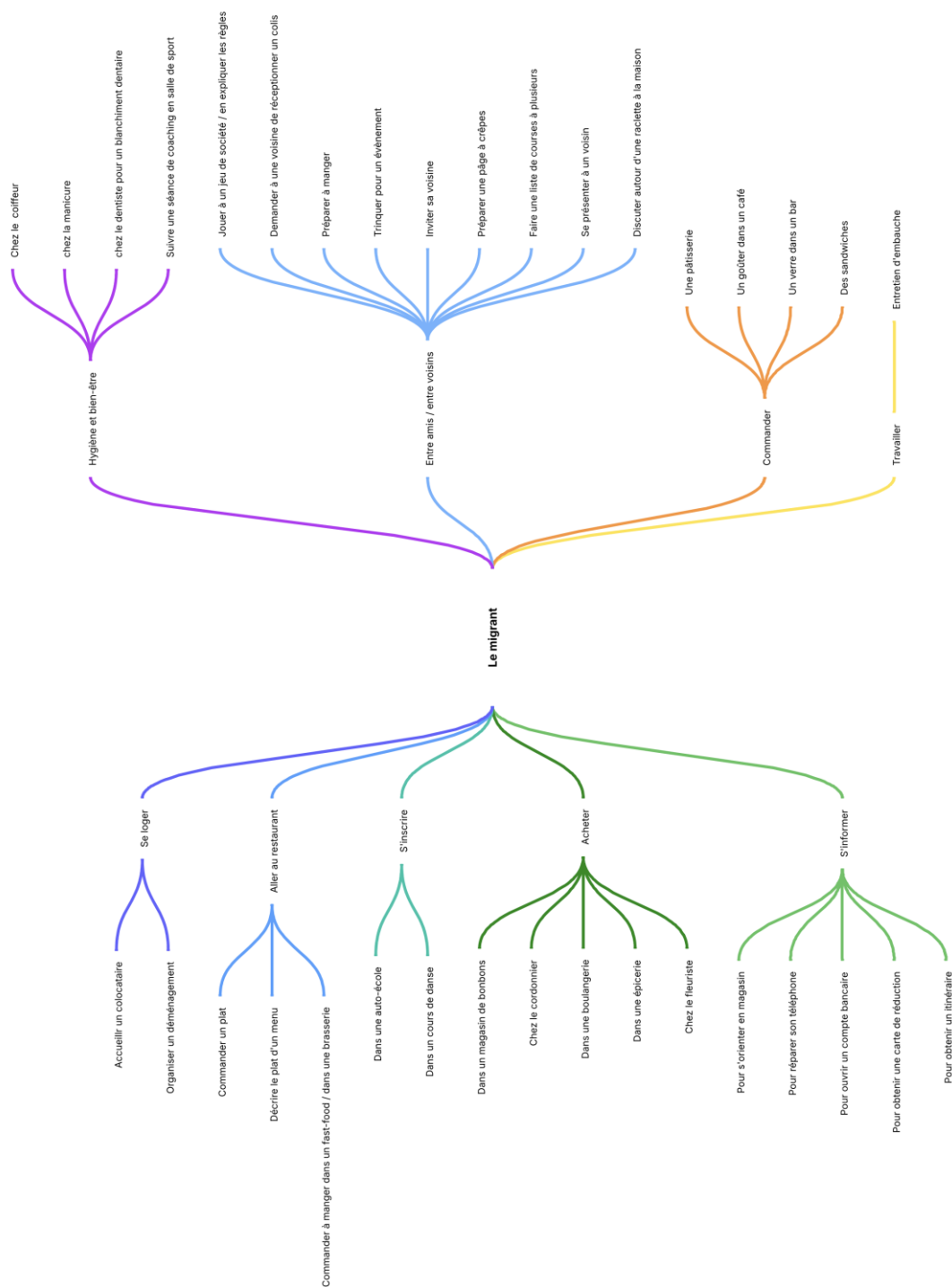
Accueil
Comment utiliser Fleuron ?
Ressources multimédias
Lier

Ressources multimédias

Choisir une catégorie :

Démarches administratives	Au téléphone	Etudiants Erasmus
Aides sociales	Système universitaire et questions pédagogiques	Santé
Utiliser les transports	La vie sur le campus	Témoignages d'étudiants étrangers
Culture et lieux de culture	Etudiants en Doctorat	Vie quotidienne

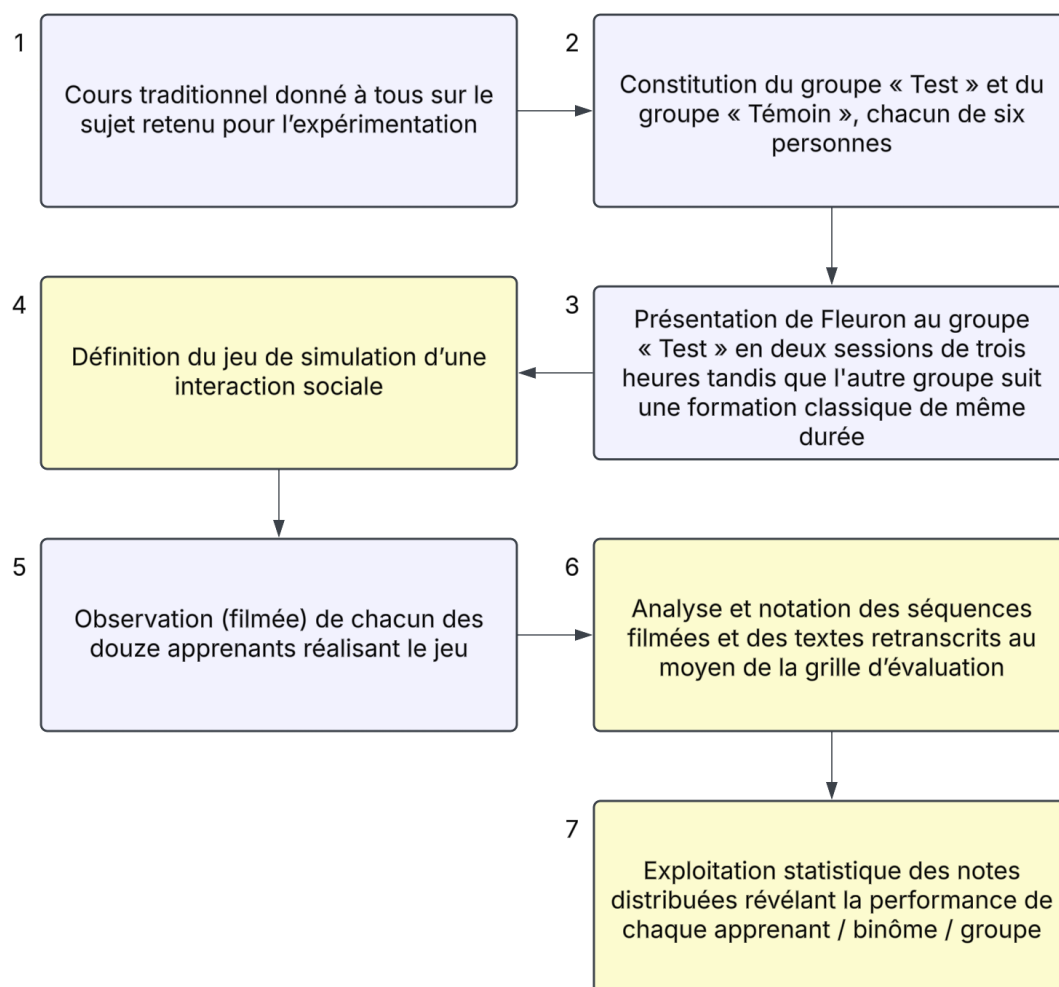
Annexe 7 : L'annuaire des ressources multimédias de Fleuron (capture écran du 23 février 2025)



Annexe 8 : Exemples de situations documentées dans le corpus Fleuron, bouton " Vie quotidienne ", intéressant le public d'apprenants en FLI (au 23 février 2025)

Concordancier		c'est super	☐ mot exact	Rechercher
Concordancier (31)		Ressources (0)		CNRTL
#	A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot	
1	E1:	c'est super	un tableau	
2	O: hum hum E: mais après c'est mieux et maintenant	c'est super	bien	
3	E: du coup	c'est super	gentil	
4	euh pr- la première chose qu'il faut faire euh si j- si tu as déjà trouvé un directeur	c'est super		
5		c'est super	intéressant pour apprendre donc on fait le français	
6	et vous parlez	c'est super	naturel c'est bien pour s'entraîner E: donc c'est des c'est des des natifs	
7	E2: c'est comme tu veux non non	c'est super	intéressant	
8	E1:	c'est super	beau E3: ah bon E1: ah vous devez venir me voir j'ai mon concert de la chorale	
9	E: ah ben	c'est super		
10	E: d'accord A: voilà donc ça	c'est super	important	
11	E: bon ben	c'est super	A: eh bah E: c'est parfait	
12	A: c'est ultra rapide E: ah oui	c'est super	rapide A: par contre il faut pas oublier que en pér- bah septembre octobre	
13	A: bah le compte Ameli en fait	c'est super	pratique parce qu'à partir du moment où tu l'ouvres	
14	CAM: bah après euh moi je crois que la grandeur de tu sais du campus je me suis dit waouh	c'est super	grand et tout CHE: ouais	
15	E: ok M: voilà E: et bah merci beaucoup	c'est super		
16	E: ça	c'est super	cool	
17	A: ok attends	c'est super	E: ouais et ça je suis même pas sûre qu'il faille être boursier ou quelque chose comme ça	
18	E2: ouais c'est vrai E1: hum E2: ah mais	c'est super	chiant chez vous en plus E1: hum hum	
19	C: ah ok	c'est super	ça M: bon là on les a pas encore mis en rayon mais on a fait des kits petit-déjeuner	
20	M: euh ça	c'est super	bien C: attends c'est génial M: parce que bah ça coûte une blinde et donc	
21	B: et il y a les choses les les références que je dis E1: ouais B: mais oui	c'est super	et personne réagit E1: oh oh	
22	E: ah	c'est super	du coup pour les étudiants en archi et tout A: ouais E: ils peuvent venir ici ok c'est génial	
23	A: c'est tu viens tu t'installes si tu as pris rendez-vous je t'apprends à utiliser l'outil de A à Z E: d'accord ok	c'est super		
24	M: ok E: mais d'une semaine à l'autre	c'est super	variable M: ok	
25	E: tu vois	c'est super	cool l'aspect M: ah oui oui E: enfin il y a une super bonne accueil	
26	E: dans leur gymnase donc voilà donc il faut regarder les communications mais	c'est super	intéressant et euh M: bah oui oui	
27	E: donc ça va nous servir aussi à encaisser et aussi à enlever les stocks M: hum hum E: donc là-dessus	c'est super	pratique	
28	E3: musique club danse ouais E2: euh E3: il y a plein de trucs ouais E1: ah oui	c'est super	divers	
29	G: bah par un temps c'était plus facile avec les filles et maintenant bah j'ai zéro nouvelles donc euh L: ouais G:	c'est super	compliqué	
30	G: parce que je je sais pas elles me répondent plus et	c'est super	délicat de G: bah je m'y prends là moi je m'y prends tôt parce que euh	
31	C: alors	c'est super	simple ça c'est l'accueil d'accord E: hum hum ok C: là tu as ton emploi du temps E: oui	

Annexe 9 : La recherche de l'expression " c'est super " dans le concordancier multimodal (capture écran du 24 février 2025)



Annexe 10 : Résumé des sept phases du protocole expérimental

(en jaune, les phases durant lesquelles l'enseignant n'est pas en interaction avec les apprenants)

FICHE MÉDICALE PATIENT



Clinique Saint-Charles



INFORMATIONS PERSONNELLES

Nom : Prénom :



Âge : an(s)



Poids : kilos



Taille : mètre(s)



ÉTAT DE SANTÉ



Il/elle se sent : ☐ calme ☐ stressé(e)

→ Raison :



Il/elle se sent : ☐ en forme ☐ fatigué(e)

→ Raison :



Il/elle a mal : ☐ à la tête ☐ au ventre ☐ à la gorge ☐ autre :



Il/elle a de la fièvre : ☐ non ☐ oui Si oui, température : degrés



RÉGIME ALIMENTAIRE



Il/elle fait des repas équilibrés : ☐ oui ☐ non

→ Il/elle mange beaucoup de

→ Il/elle ne mange pas de

→ Il/elle fait repas par jour



Il/elle boit assez d'eau : ☐ oui ☐ non



HABITUDES DE VIE



Il/elle fume : ☐ oui ☐ non Si oui, fréquence :



Il/elle boit de l'alcool : ☐ oui ☐ non Si oui, fréquence :



Il/elle dort bien : ☐ oui ☐ non Si non, raison :



Il/elle fait du sport : ☐ oui ☐ non Activités :

Annexe 11 : Le questionnaire de santé utilisé par le médecin en jeu de simulation
(source : site Internet " Les fées du FLE ", [cliquer ici](#))