

UFR Sciences Humaines et Sociales – Département de Sciences du Langage

Mémoire de Master 2 - Français Langue Étrangère

Parcours : Didactique des langues

# **La didactique de corpus : un levier pour améliorer la prise de parole en interaction**

Présenté et soutenu par : Ana Carolina BICALHO RIBEIRO

Numéro étudiant : 32411897

Sous la direction de : Madame Virginie André

Stage réalisé du 1<sup>er</sup> février au 15 juillet 2026 au Laboratoire ATILF

Jury : Mme Virginie André

Mme Maud Ciekanski

Année universitaire 2025-2026

## Résumé

La croissance de la mobilité étudiante force la didactique des langues étrangères à évoluer, car la réussite académique et l'intégration des étudiants allophones reposent en partie sur la maîtrise de la langue du pays. L'utilisation de la langue dans différentes situations de communication à l'oral révèle l'importance de l'enseignement de la compétence interactionnelle. Cela devient une question importante lorsque des étudiants relatent souvent rencontrer des difficultés pour interagir, malgré des niveaux élevés de langue dans d'autres aptitudes. Afin de réduire ces problèmes, la didactique de corpus propose d'exploiter l'analyse des interactions et l'analyse distributionnelle afin de rendre possible l'enseignement de la compétence interactionnelle. En outre, des projets scientifiques, comme FLEURON, fournissent des ressources authentiques à ces fins.

Cette étude propose l'utilisation de la didactique de corpus grâce au dispositif FLEURON comme une possibilité d'atténuation de l'insécurité langagière chez les étudiants. Deux questionnaires et six séances d'apprentissage avec et sur corpus ont été mis en place afin de nous permettre de vérifier nos hypothèses. La compréhension d'éléments de prise de parole en interaction est visible, ainsi qu'une prise de conscience des éléments constitutifs de l'interaction et de la langue parlée en interaction. En outre, l'utilité du contenu pour les interactions futures et l'implémentation de la didactique de corpus en formation intensive est bien perçue. Cela suggère la didactique de corpus comme un complément valide des formations intensives qui envisagent l'enseignement de la compétence interactionnelle.

**Mots-clés :** apprentissage avec corpus, apprentissage sur corpus, compétence interactionnelle, insécurité langagière, prise de parole en interaction orale, FLEURON.

## Abstract

The growth in student mobility is forcing foreign language teaching to evolve, as the academic success and integration of non-native-speaking students depend in part on their mastery of the host country's language. The use of language in various oral communication situations highlights the importance of teaching interactional competence. This becomes a significant issue when students frequently report difficulties interacting, despite high levels of language proficiency in other areas. To mitigate these problems, a corpus-based approach suggests interaction analysis and distributional analysis to facilitate the teaching of

interactional competence. Furthermore, research projects, such as FLEURON, provide authentic resources for these purposes.

This study proposes the use of a corpus-based teaching through the FLEURON platform as a way to lessen students' language insecurity. Two surveys and six corpus-based classes were conducted to test our hypotheses. Students demonstrated an understanding of the elements of speech in interaction as well as an awareness of the constituent elements of interaction and spoken language in interaction. Furthermore, the usefulness of the content for future interactions and the implementation of a corpus-based approach in intensive learning programs are well received. This suggests that a corpus-based approach is a valid complement to intensive learning programs that aim to teach interactional competence.

**Key-words:** sociolinguistics of verbal interactions, data driven learning, interactional competence, language insecurity, speech in spoken interaction, FLEURON.

## Remerciements

Je remercie l'équipe pédagogique pour cette riche expérience. Je remercie spécialement Virginie André, qui m'a guidée, accompagnée et encouragée à croire en mes capacités. Merci à Maud Ciekanski, pour son soutien et pour sa présence dans mon jury. Merci à l'équipe Fleuron, à Heejeong, à Camille et à Andrea, pour nos échanges, leur écoute et leur bienveillance. Merci à l'équipe du laboratoire ATILF de l'axe didactique pour leur accueil, leurs orientations et leurs mots gentils et sages. Une mention spéciale pour Alexis, Bénédicte, Victor et Heejeong, pour leurs conseils et leur disponibilité inestimables. Merci à mes amis de promo, avec qui j'ai partagé les péripéties de la vie étudiante, avec beaucoup de bonheur et de bons moments. Un merci spécial à Reem, à Ruoxi, à Negin et à Élise, qui ont partagé de près ce dernier semestre avec moi. Un grand merci à mes amis du Brésil pour leur soutien et leur enthousiasme. Merci à ma famille et un merci très spécial à mes parents, qui ont rendu cette formation possible et qui m'ont prise par la main tout au long de ce parcours. Un merci spécial à la famille Aubert-Mougel, qui m'a soutenue, rassurée et aidée. Une mention et un merci très spécial à Lucas, qui a été d'un soutien sans faille durant mon parcours. Proches ou à des kilomètres de distance, vous avez énormément contribué à ma formation. Ce travail est le fruit d'un réseau de soutien exceptionnel. Sans vous, cette aventure n'aurait pas été aussi belle et aussi fructueuse.

*Je vais te dire, les yeux ne peuvent plus voir / Des choses que seul le cœur peut comprendre  
/ L'essentiel, c'est vraiment l'amour / C'est impossible d'être heureux seul.*

João Gilberto - Wave

Agradeço à equipe pedagógica por essa rica experiência. Agradeço especialmente à Virginie André, que me orientou, acompanhou e encorajou a acreditar na minha capacidade. Obrigada à Maud Ciekanski pelo seu apoio e por ser a presidente do meu júri. Obrigada à equipe FLEURON, Heejeong, Camille e Andrea, pela escuta, pelas trocas e pela receptividade. Obrigada à equipe do laboratório ATILF do eixo de didática pelo acolhimento, pelo acompanhamento, pelas orientações e pelas palavras gentis e sábias. Menção honrosa para Alexis, Bénédicte, Victor e Heejeong, pelos conselhos e pela disponibilidade inestimáveis. Obrigada aos meus amigos de turma, com quem compartilhei as peripécias da vida universitária, com muita felicidade e bons momentos. Um obrigada especial à Reem, à Ruoxi, à Negin e à Élise, que compartilharam de perto comigo este último

semestre. Um muito obrigada enorme aos meus amigos do Brasil, pelo apoio e pelo apreço. Obrigada a minha família e um obrigada muito especial aos meus pais, que tornaram essa formação possível, que me acompanharam e andaram do meu lado durante todo esse percurso. Um obrigada especial à família Aubert-Mougel, que me apoiou, tranquilizou e ajudou. Menção honrosa e um obrigada muito especial ao Lucas, que foi meu porto seguro e um apoiador de longa data da minha carreira. Perto ou a quilômetros de distância, vocês contribuíram imensamente para a minha formação. Este trabalho é fruto de uma rede de apoio de ouro. Sem vocês, essa aventura não teria sido tão linda e frutuosa.

*Vou te contar / Os olhos já não podem ver / Coisas que só o coração pode entender /  
Fundamental é mesmo o amor / É impossível ser feliz sozinho.*

João Gilberto - Wave

# Table des matières

|                                                                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Remerciements.....                                                                                                                             | 3  |
| Table des matières.....                                                                                                                        | 5  |
| Glossaire.....                                                                                                                                 | 8  |
| Introduction.....                                                                                                                              | 9  |
| Partie 1 – Cadre théorique.....                                                                                                                | 13 |
| 1. Une didactique de corpus avec FLEURON.....                                                                                                  | 13 |
| 2. Construction des séances, cadre scientifique et méthodologie didactique - les phénomènes interactionnels sélectionnés pour l'étude.....     | 19 |
| 2.1 Demander des renseignements dans la vie quotidienne .....                                                                                  | 22 |
| 2.2 Prendre la parole en interaction commerciale .....                                                                                         | 25 |
| 2.3 Demander son chemin à un inconnu dans l'université.....                                                                                    | 27 |
| 2.4 Savoir adapter sa prise de parole avec « tu » ou « vous ».....                                                                             | 30 |
| 2.5 Prendre la parole dans une interaction amicale avec plusieurs participants.....                                                            | 32 |
| 2.6 « Du coup » en prise de parole et dans d'autres fonctions .....                                                                            | 34 |
| Partie 2 – Cadre méthodologique .....                                                                                                          | 37 |
| 3. Méthodologie d'expérimentation et de recueil des données.....                                                                               | 37 |
| 3.1 Public participant aux séances de la formation .....                                                                                       | 37 |
| 3.2 Constitution des données, outils et procédures .....                                                                                       | 38 |
| 3.2.1 La notice d'information des participants à la recherche et le formulaire de consentement éclairé à la participation à la recherche ..... | 38 |
| 3.2.2 Le questionnaire initial.....                                                                                                            | 39 |
| 3.2.2.1 La conception du questionnaire.....                                                                                                    | 39 |
| 3.2.2.2 Le pré-test et la passation.....                                                                                                       | 41 |
| 3.2.3 Les séances de la formation – les enregistrements.....                                                                                   | 42 |
| 3.2.4 Le questionnaire final.....                                                                                                              | 43 |

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2.4.1 La conception du questionnaire.....                                             | 43  |
| 3.2.4.2 Le pré-test et la passation.....                                                | 45  |
| 3.3 Méthodologie d'analyse des données.....                                             | 47  |
| 3.3.1 Méthodologie d'analyse des données du questionnaire initial.....                  | 47  |
| 3.3.2 Méthodologie d'analyse des données d'observation des séances .....                | 47  |
| 3.3.3 Méthodologie d'analyse des données du questionnaire final.....                    | 50  |
| Partie 3 – Analyse des résultats.....                                                   | 52  |
| 4. Analyse et discussion des résultats.....                                             | 52  |
| 4.1 Le questionnaire initial.....                                                       | 52  |
| 4.2 Les séances.....                                                                    | 59  |
| 4.3 Le questionnaire final.....                                                         | 81  |
| Conclusion, limites et perspectives .....                                               | 89  |
| Bibliographie.....                                                                      | 93  |
| Liste des tableaux et figures.....                                                      | 98  |
| Tableaux.....                                                                           | 98  |
| Figures.....                                                                            | 99  |
| Annexes.....                                                                            | 100 |
| Annexe 1 - Fiche pédagogique - 1ère séance.....                                         | 100 |
| Annexe 2 - Fiche pédagogique - 2ème séance .....                                        | 104 |
| Annexe 3 - Fiche pédagogique - 3ème séance .....                                        | 107 |
| Annexe 4 - Fiche pédagogique - 4ème séance .....                                        | 111 |
| Annexe 5 - Fiche pédagogique - 5ème séance .....                                        | 113 |
| Annexe 6 - Fiche pédagogique - 6ème séance .....                                        | 118 |
| Annexe 7 - La notice d'information des participants à la recherche.....                 | 121 |
| Annexe 8 - Le formulaire de consentement éclairé à la participation à la recherche..... | 122 |
| Annexe 9 - Questionnaire initial - L'interaction à l'oral en français .....             | 123 |

|                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Annexe 10 - Préparation de la salle 1.....                                                                | 127 |
| Annexe 11 - Préparation de la salle 3.....                                                                | 127 |
| Annexe 12 - Préparation de l'aquarium au Centre de Documentation – bâtiment F .                           | 128 |
| Annexe 13 - Questionnaire final - Les séances d'apprentissage de l'interaction à l'oral en français ..... | 128 |
| Annexe 14 - Observations écrites.....                                                                     | 131 |

## **Glossaire**

AAC : Apprentissage avec corpus.

ASC : Apprentissage sur corpus.

CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues

CLYC : Centre de Langues Yves Châlon

DéFLE : Département de Français Langue Etrangère

FLE : Français Langue Étrangère

FLEURON : Français Langue Etrangère Universitaire - Ressources et Outils Numériques

L1 : Langue maternelle

L2 : Deuxième langue, langue étrangère dans cette étude

## Introduction

Changer de pays n'est pas une entreprise facile, surtout quand il s'agit d'un projet représentant un défi, soit dans le pays d'origine, soit ailleurs : la formation universitaire. Être un étudiant international présuppose une préparation linguistique pour réaliser toutes les démarches de la vie universitaire dans une variété de situations de communication (Mangiante & Parpette, 2011, p. 5)<sup>1</sup>. De plus, les étudiants allophones ont des besoins spécifiques qui requièrent un niveau élevé de connaissances linguistiques afin de pouvoir mener à bien les études académiques. Il s'agit notamment de l'organisation du quotidien, l'organisation de la vie académique et l'organisation de la formation suivie, ainsi que les besoins liés aux contenus de la formation et à la vie universitaire et privée (Parpette, 2014, p. 17-18). Face à la complexité du projet de mobilité, aux enjeux possibles et aux exigences souvent liées à des certifications ou à des diplômes de langue, ceux qui optent pour une formation linguistique dans la langue cible sont nombreux<sup>2</sup>. Dans ce cadre, la formation des étudiants internationaux devient l'objet d'attention des formateurs (Mangiante & Parpette, 2011, p. 17).

Néanmoins, la prise en compte du public n'assure pas forcément l'enseignement égalitaire des compétences d'apprentissage. Les compétences de l'écrit sont souvent privilégiées en FLE, vu la permanence de ses règles de fonctionnement (André, 2025, p. 254) et la possibilité de perfectionnements qui résultent dans un produit fini dont la construction n'est pas visible pour le lecteur (Blanche-Benveniste, 2000, p. 17). Les compétences de l'oral restent donc secondaires, surtout la compétence d'interaction (André, 2025 ; Surcouf & Ausoni, 2022). Indépendamment des objectifs d'enseignement ou du niveau des apprenants en question, l'enseignement des compétences de l'oral prévoit l'exposition régulière des apprenants à des ressources représentatives de la langue réelle, il est donc considéré difficile (André & Etienne, 2022, p. 192 ; Holec, 1990). En outre, les énoncés de la langue parlée sont construits au fil de l'interaction, ce qui fait donc un discours avec une construction non linéaire et visible pour le locuteur (Blanche-Benveniste, 2000, p. 17 ; Traverso, 2016).

---

<sup>1</sup> Dans cette étude, lorsque les citations indirectes portent sur des pages précises, nous les indiquons afin de permettre au lecteur de les consulter.

<sup>2</sup> Un bilan du DéFLE Lorraine est disponible sur : <https://defle.univ-lorraine.fr/fr/presentation/histoire>.

À ces constats s'ajoute le manque de ressources authentiques diverses en situations de communication adaptées à l'enseignement de la compétence d'interaction (André, 2018, p. 72 ; Surcouf, 2020). Les documents souvent utilisés sont les options médiatiques, comme les séries, les émissions et la radio ; cependant, ces documents manquent de représentativité des situations de communication de la vie universitaire et des interactions quotidiennes spontanées (André, 2025, p. 253 ; Ravazzolo et al., 2015 ; Surcouf, 2020 ; Surcouf & Ausoni, 2022). Le manque d'authenticité des ressources peut se retrouver même dans les manuels considérés contemporains et conçus pour l'interaction, qui présentent des échanges scriptés, basés sur la langue écrite et pauvres en éléments spécifiques du français parlé en interaction (André, 2025, p. 253 ; Ravazzolo et al., 2015 ; Surcouf, 2020 ; Surcouf & Ausoni, 2022). De plus, l'accès aux ressources pour apprendre à interagir est efficace s'il est accompagné de l'analyse et de l'exploitation de ces ressources, afin que les apprenants puissent effectivement acquérir les compétences sociolangagières dont ils ont besoin pour interagir pleinement (André, 2018, p. 72 ; Holec, 1990). Le manque de développement de la compétence interactionnelle crée donc un cadre où les étudiants se trouvent peu outillés pour interagir en français, ce qui peut alors représenter un danger pour la réussite du projet de mobilité et d'intégration.

Cette difficulté est attestée par différents enseignants et apprenants, y compris ceux de niveau avancé, qui, face aux difficultés imposées par les interactions, peuvent éviter d'y participer (André, 2025, p. 253 ; Surcouf & Ausoni, 2022). Même les étudiants allophones en formation d'enseignement du FLE n'y échappent pas. En tant qu'étudiante internationale en immersion universitaire, nous avons connu le décalage entre l'interaction dans la langue apprise en formation linguistique et l'interaction dans la langue parlée en France. Arrivant en France pour les études, nous avions un niveau d'utilisateur expérimenté de la langue, attesté par une certification officielle. Cependant, malgré être capable de suivre sans souci les cours de didactique du FLE, nous n'étions pas en mesure d'interagir avec autant d'aisance. Cela renvoie alors au manque d'exposition et de compréhension des éléments constitutifs de la compétence interactionnelle, notamment la capacité d'adapter son comportement, la capacité de prendre son tour dans une conversation et la capacité de participer à une co-construction de discours (André, 2021, p. 81).

Cette difficulté a souvent été l'objet de témoignages similaires lors des ateliers de conversation au Département de Français Langue Étrangère (DéFLE) de l'Université de Lorraine, ateliers que nous avons animés tout au long de l'année universitaire du Master 1.

Ces expériences liées aux connaissances acquises sur la co-construction de la compétence à travers l'interaction (Pekarek Doehler, 2006, p. 23) et sur la construction du discours par alternance des tours de parole, sur la variété des situations, personnes et identités présentes dans une conversation (Sacks et al., 1974, p. 699), nous ont invité à percevoir autrement les interactions. De plus, savoir qu'en interaction, « ce qui pose problème est la gestion de la dynamique interactionnelle et donc la compétence d'interaction » (Pekarek Doehler, 2021, p. 225) nous a permis de nous intéresser davantage au développement de la compétence interactionnelle dans l'apprentissage du FLE.

Cette étude émerge alors d'une envie de mettre en pratique les choix didactiques possibles pour combler une difficulté à la fois personnelle et à la fois partagée par d'autres étudiants internationaux que nous avons rencontrés. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les travaux d'André (2021) qui mettent en valeur l'exploitation didactique de corpus d'interactions pour la création de ressources ayant pour objectif de mieux atteindre les besoins didactiques des apprenants en formation et de développer leur compétence interactionnelle. Il s'agit donc de penser à la formation des étudiants internationaux en prenant en compte le développement de leur compétence interactionnelle et les choix didactiques y associés.

À ce propos, « toutes les recherches actuelles en didactique des langues s'accordent pour soutenir que l'exposition à la langue cible pour un apprenant est indispensable » (André, 2018, p. 72). Ainsi, l'accès à un ensemble de ressources authentiques représente un précieux contact avec la langue cible, ce qui fait de la didactique de corpus un appui pour les enseignants et apprenants visant le développement de la compétence interactionnelle (André, 2018 ; Holec, 1990 ; Ravazzolo et al., 2015 ; Surcouf, 2020 ; Surcouf & Ausoni, 2022). Des projets qui cherchent à combler le manque d'accès aux ressources authentiques d'interaction sont donc les bienvenus pour notre étude. Nous proposons ainsi l'utilisation du dispositif FLEURON, Français Langue Étrangère Universitaire - Ressources et Outils Numériques, qui peut être utilisé en autonomie ou avec une médiation enseignante.

Ainsi, dans cette étude, nous nous demandons en quoi l'apprentissage avec et sur corpus, deux méthodologies didactiques proposées par le dispositif FLEURON, peuvent réduire l'insécurité langagière en interaction chez les étudiants internationaux en formation intensive. En outre, parmi d'autres compétences, savoir prendre son tour et s'ajuster aux interlocuteurs pour construire son discours dans une interaction sont fondamentales pour

interagir efficacement (André, 2021). Dans cette étude, nous visons la prise de parole en interaction comme une composante de la compétence interactionnelle. Le protocole de recherche a été réalisé en trois étapes différentes, dans une démarche de triangulation de méthodes (Catroux, 2018, p. 100) qui vise à vérifier les hypothèses suivantes :

1. L'apprentissage avec et sur corpus permet au public de comprendre différents éléments de la prise de parole en interaction.
2. L'apprentissage avec et sur corpus peut atténuer l'insécurité langagière du public en ce qui concerne la prise de parole.
3. L'apprentissage avec et sur corpus peut être un levier qui permet au public d'envisager une meilleure appropriation de la langue parlée en interaction dans le futur.

Pour répondre à notre question de recherche formulée précédemment, deux questionnaires et une formation de six séances de didactique de corpus centrée sur la prise de parole ont été conçus à la lumière des apports théoriques et du stage en recherche que nous avons réalisé au sein du projet FLEURON, au laboratoire ATILF. Cette formation et les questionnaires ont été mis en œuvre au DÉFLE de Lorraine, auprès des étudiants internationaux en formation intensive.

Ce projet de recherche vise à contribuer aux pratiques d'enseignement du FLE et à encourager l'adoption de la didactique de corpus par les institutions et les enseignants dans leurs pratiques didactiques. Nous nous demanderons si la didactique de corpus peut être envisagée comme un levier d'atténuation de l'insécurité langagière liée à la prise de parole. Dans un premier moment, nous présenterons les appuis théoriques et le travail notionnel de la question de recherche, ainsi que les appuis théoriques et didactiques de la conception des séances qui composent la formation au DÉFLE. Dans la deuxième partie, nous présenterons la méthodologie de recherche de cette étude, notamment le public participant, la conception détaillée de tous les outils de recherche, la description de leur mise en place et le traitement des données recueillies. Ensuite, dans la troisième partie, nous présenterons l'analyse des résultats, ainsi que leur discussion. Finalement, nous présenterons la conclusion de l'étude, ainsi que les limites et perspectives observées.

## **Partie 1 – Cadre théorique**

### **1. Une didactique de corpus avec FLEURON**

Cette étude vise à vérifier en quoi l'apprentissage avec et sur corpus peut réduire l'insécurité langagière liée à la prise de parole en interaction chez les étudiants internationaux en formation intensive. Avant de passer à l'étape dédiée à la description de l'étude et des outils utilisés, la présentation des notions-clés de la question et comment elles s'articulent nous permettra d'ancrer et d'éclairer la suite de ce travail. Tout d'abord, nous présenterons la notion de compétence interactionnelle. Ensuite, la notion d'insécurité langagière sera définie. Par la suite, nous présenterons respectivement les notions d'apprentissage avec et sur corpus. Finalement, nous présenterons, dans le détail, FLEURON, le dispositif sur lequel nous nous appuyons pour réaliser cette étude.

Avant de comprendre la compétence interactionnelle, il est important de comprendre ce qu'est une interaction. Autour de la notion d'interaction, Kerbrat-Orecchioni (1990) précise que les participants à tout type d'échange communicatif s'influencent l'un à l'autre, « parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant » (p. 17). Cela signifie que les échanges sont réciproques et impliquent la participation active de ceux qui y participent (Traverso, 2016). Kerbrat-Orecchioni (1990) précise également que les influences mutuelles dans une interaction ont différentes origines et peuvent varier, plus précisément les participants s'engagent dans l'interaction et ils valident les procédés choisis par l'interlocuteur (p. 17-18). Pour interagir, les participants mobilisent différents savoirs verbaux et non-verbaux pour confirmer et pour valider le discours qu'ils construisent, réagissant l'un à l'autre (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 18) afin de réaliser différentes activités langagières. Celui qui se retrouve dans une position de participant moins actif ou récepteur dans l'interaction a aussi son rôle d'engagement, notamment pour démontrer des signes d'écoute verbaux et non-verbaux (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 18).

La capacité de mobiliser des savoirs et savoir-faire pour participer à une interaction relève d'une compétence particulière, la compétence interactionnelle. Young & Miller (2004) mentionnent six ressources discursives des participants pour la co-construction du discours interactionnel et pour sa structuration (p. 520). Mondada (2006) traduit ces savoir-faire pragmatiques ainsi : « la manière dont les participants co-organisent une activité, délimitent ses frontières, gèrent la parole, construisent des rôles, choisissent des registres, des formulations, des actes appropriés » (p. 86). Ces propos sont repris par André (2021),

qui explique que l'apprenant de langue étrangère compétent est celui qui sait s'adapter à la situation de communication dans laquelle il est inscrit (p. 80). Il s'agit alors de savoir s'adapter aux éléments constitutifs de l'interaction, c'est-à-dire au cadre spatio-temporel, à la tonalité et à la formalité adoptées dans l'interaction, aux interlocuteurs, à la relation qu'ils entretiennent, et aux objectifs de la communication de l'interaction en question (André, 2021, p. 80). Un apprenant de L2 compétent est également capable de prendre la parole en interaction, sachant bien gérer l'échange auquel il participe, étant réactif et pouvant ajuster son discours à l'interaction (André, 2021, p. 81). La co-construction du discours est aussi une composante prise en compte pour considérer un apprenant compétent du point de vue interactionnel (André, 2021, p. 81).

À ce sujet, la compétence est en elle-même une notion discutée lorsqu'il s'agit de la compétence interactionnelle, car la compétence est située, passe par la compréhension des participants et par la mobilisation des aptitudes nécessaires pour entretenir l'échange pendant qu'il se déroule (Mondada, 2006). La compétence n'est donc pas figée. À cela s'ajoute le caractère dynamique et adaptable de la langue parlée, qui est variable selon « les contingences locales de l'action langagière » (Pekarek Doehler, 2006, p. 11). Ces facteurs font en sorte qu'être compétent ne soit pas forcément ou facilement mesurable et la compétence maîtrisée acquiert une dimension plus dynamique et pluriaspectuelle.

Si l'on peut considérer comme locuteur compétent un apprenant de L2 qui mobilise les compétences nécessaires pour interagir, la logique inverse peut s'appliquer. Il est donc possible que les compétences nécessaires ne soient pas maîtrisées, surtout sachant que les aptitudes interactionnelles de la L1 ne sont pas automatiquement transférées à la L2, mais qu'elles accompagnent plutôt l'apprentissage de la L2 (Pekarek Doehler, 2021). Dans ce cas, l'apprenant est en situation d'insécurité langagière. L'insécurité langagière est précisément caractérisée comme « la difficulté pour un locuteur/scripteur de gérer de façon efficace les interactions verbales dans lesquelles il est engagé, d'un point de vue linguistique, interactionnel, pragmatique et social » (Adami & André, 2014, p. 77). Il s'agit d'une difficulté qui peut atteindre des publics divers, allophones ou natifs, à l'écrit et à l'oral (Adami & André, 2014 ; Adami et al., 2023, p. 12). La notion d'insécurité langagière, appliquée aux allophones, permet une analyse plus affinée des difficultés communicatives des apprenants. Il s'agit notamment de difficultés linguistiques, certes, mais pas seulement. Le caractère pluriaspectuel de ces difficultés comprend aussi des difficultés de dimensions

« discursive, pragmatique, situationnelle et sociale » (Adami et al., 2023, p. 12), des éléments composants de la compétence interactionnelle mentionnés ci-dessus.

Au vu de ce qui précède, la compétence interactionnelle et l'insécurité langagière ont un lien particulièrement étroit, car le développement de la compétence interactionnelle serait une réponse logique à l'insécurité langagière en interaction orale. Selon Mondada (2006), la compétence interactionnelle est visible dans la manière dont un apprenant participe aux interactions en L2, plus précisément « dans le placement adéquat des contributions interactionnelles par rapport au tour, à sa complétude et aux points de transitions possibles, ou par rapport à l'organisation de la séquence » (p. 95). Ainsi, pour être compétent au niveau interactionnel, il faut comprendre les différents éléments qui constituent une interaction, pour pouvoir se les approprier en continu. Pour enseigner et apprendre à le faire, des approches didactiques peuvent être mobilisées, notamment l'exploitation de corpus à des fins d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères.

Avant d'aborder les approches d'exploitation des corpus, nous présenterons, dans le détail, ce qui configure un corpus. Sinclair (2005) définit un corpus comme un ensemble électronique de la langue, en format textuel ou multimodal, qui est composé grâce à des critères précis, par exemple, l'équilibre du contenu, le langage, écrit ou parlé, et la variation. Le corpus est représentatif de la langue de ses ressources d'un point de vue de la fonction communicative précise qu'elle a où elle est insérée (Sinclair, 2005, p. 5) et il peut rendre accessible au public la diversité illimitée de la langue cible (Sinclair, 2005, p. 6). Cela peut être un atout en didactique des langues étrangères. C'est précisément le cas de l'utilisation de corpus oraux multimodaux à des fins d'exposition à la langue cible réelle, sachant que cela est un critère indispensable pour que l'apprenant de L2 puisse acquérir la langue (André, 2018, p. 72 ; Holec, 1990). À travers l'exposition aux corpus de ressources authentiques, il est possible que les apprenants accèdent à un échantillon de la langue parlée réelle utilisée par les locuteurs, car « le document authentique est une réelle situation de communication dans laquelle échangent des locuteurs » (André, 2018, p. 73).

La façon d'aborder ces documents repose sur une approche, la sociolinguistique des interactions verbales qui a donné naissance à l'apprentissage avec corpus (AAC), que nous aborderons dans le point 2. La sociolinguistique des interactions est basée sur la description fine des pratiques langagières grâce auxquelles les locuteurs peuvent interagir dans des situations de communication (André, 2018, p. 74). Une analyse fine des interactions permet

aux apprenants d'apprendre à interagir pouvant mobiliser les divers éléments constitutifs du discours parlé, notamment les différentes séquentialités (ex. : ouverture, déroulé et clôture), activités langagières (ex. : demander, répondre, saluer), ainsi que les éléments pragmatiques et interactionnels propres au français parlé (ex. : répétitions, marqueurs discursifs, gestes) (André, 2018). En outre, André (2018) précise certains points propres à l'analyse sociolinguistique des interactions verbales, notamment le fait qu'une activité langagière peut être accomplie différemment et peut être réalisée conjointement par plusieurs locuteurs, pouvant servir à réaliser différentes pratiques langagières (p. 75). Cela implique qu'une expression ou un mot puisse être employé différemment dans les discours en ayant différents effets en interaction. André (2018) précise également qu'il y a d'autres moyens de réaliser des activités langagières, des moyens qui ne reposent pas toujours sur la parole, par exemple, les gestes (p. 75). Cela veut dire que la variété et le caractère situé des interactions doivent être abordés dans l'apprentissage de la langue cible, pour que l'apprenant puisse interagir de manière appropriée, en étant en mesure de s'approprier la langue dans sa diversité, verbale et non-verbale, et de comprendre l'interaction à laquelle il participe.

Aussi, l'analyse descriptive fine des interactions orales permet d'identifier les éléments propres au français parlé, y compris des éléments qui ne sont pas considérés dans la norme grammaticale (Traverso, 2016 ; André, 2018, p. 76). La prise en compte du caractère propre de l'oral en interaction permet aux apprenants d'accéder aux variations des formules à l'oral, au niveau d'activités langagières, au niveau des marqueurs discursifs et d'autres éléments constitutifs du français parlé. Cet apprentissage rend également possible la mise en perspective du français parlé par rapport au français écrit, puisque la compréhension de la langue parlée en interaction permet à l'apprenant de comprendre les utilisations possibles, par exemple, d'un mot à l'oral par rapport à l'utilisation de ce même mot à l'écrit (André, 2018, p. 77).

Nous passons à l'autre approche d'utilisation des corpus multimodaux oraux à des fins didactiques, le *data-driven learning* (Johns, 1991), ou apprentissage sur corpus (ASC) (Boulton & Tyne, 2014, p. 6). Cet apprentissage est centré sur la découverte de la langue cible grâce à un concordancier qui organise verticalement les occurrences d'un mot ou d'une expression. Ces occurrences sont ensuite analysées par les apprenants, qui en tirent des généralités (Sinclair, 2005, p. 21). L'ASC sert ainsi à développer chez l'apprenant l'aptitude d'analyser les données qu'il observe à partir de la spéculation et des hypothèses, ce qui l'aide

à développer sa capacité d'identifier des occurrences, des récurrences et de les transformer en généralisations ou règles (Johns, 1991).

Concernant la dynamique d'enseignement et d'apprentissage, l'ASC change l'ordre de l'enseignement typique où l'enseignant pose des questions, l'apprenant y répond et il reçoit un feedback de l'enseignant. Si l'ASC semble plus complexe, il est possible que l'enseignant fournisse un guidage qui peut alléger la charge cognitive de ce type d'apprentissage (André, 2018, p. 77). En outre, il rend l'apprenant moins passif (Johns, 1991, p. 2), car il aura l'occasion d'analyser les occurrences dans une démarche inductive. Un autre aspect qui représente un changement de l'agir enseignant est la remise en question de la place de la grammaire descriptive et la place des méthodes dans l'enseignement des langues (Johns, 1991, p. 3). Des démarches plus ou moins canoniques peuvent être adoptées pour l'ASC, celle décrite par Johns est notamment d'identifier, de classer et de généraliser les informations de la recherche linguistique en question (Johns, 1991, p. 4). Ensuite, il est possible d'étudier et de comprendre les fonctions des mots cherchés, dans une démarche qui peut servir pour l'apprentissage de l'usage du mot et pour remettre en question sa description dans la grammaire (Johns, 1991, p. 8).

Des expériences d'utilisation des deux approches avec le dispositif FLEURON sont nombreuses<sup>3</sup>, y compris dans des exploitations qui envisagent l'AAC et l'ASC comme complémentaires et liées directement à la compétence interactionnelle, comme le travail de Cousinard (2025). Néanmoins, dans la réalité du métier d'enseignant de FLE, souvent d'autres matériels non adaptés pour le développement de la compétence interactionnelle sont utilisés (André, 2025 ; Ravazzolo et al., 2015 ; Surcouf, 2020 ; Surcouf & Ausoni, 2022). De plus, l'obtention de ressources orales est chronophage et les implications juridiques de la constitution d'un corpus oral ne rendent pas plus simple l'implémentation des approches d'AAC et d'ASC (André, 2016, p. 73). Dans ce cadre, les projets scientifiques qui fournissent des corpus et des outils pour réaliser des requêtes dans les corpus sont précieux. C'est le cas de FLEURON, Français Langue Étrangère Universitaire - Ressources et Outils Numériques, le dispositif sur lequel nous nous basons pour constituer les séances animées dans cette étude.

---

<sup>3</sup> Source accessible sur : <https://projet-fleuron.atilf.fr/publications/>

FLEURON est un projet scientifique basé sur les principes de l’AAC et de l’ASC qui se concrétise sous forme de dispositif numérique. Ce dispositif en accès libre et gratuit réunit un corpus multimédia multimodal authentique qui vise à combler un manque de ressources orales multimodales authentiques destinées au public étudiant en mobilité ou en projet de mobilité, afin qu’ils puissent s’exposer à la langue et apprendre à interagir (André, 2016, p. 73).

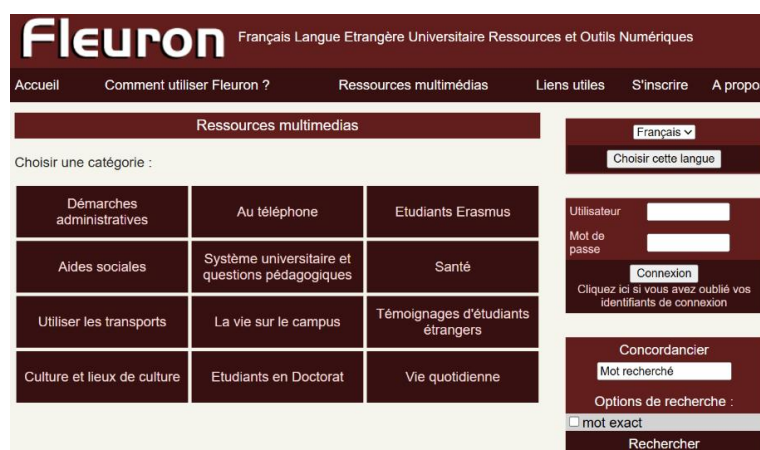


Figure 1 - Page des ressources multimédia de Fleuron

De plus, le concordancier de FLEURON regroupe et présente verticalement à l'utilisateur toutes les occurrences d'un mot recherché dans les ressources. Dans une démarche d'ASC, les apprenants peuvent analyser les mots/expressions et induire leur règle d'utilisation, faisant de l'analyse distributionnelle (André, 2016, p. 86) seuls, en autoformation, ou par médiation d'un enseignant.

| Fleuron Français Langue Etrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques                                                                                                            |                 |                                         |                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| <a href="#">Accueil</a> <a href="#">Comment utiliser Fleuron ?</a> <a href="#">Ressources multimédias</a> <a href="#">Liens utiles</a> <a href="#">S'inscrire</a> <a href="#">A propos</a> |                 |                                         |                                                                |
| Concordancier <input type="text" value="bonjour"/> <input checked="" type="checkbox"/> mot exact <input type="button" value="Rechercher"/>                                                 |                 |                                         |                                                                |
| Concordancier (330)                                                                                                                                                                        |                 | Ressources (0)                          | CNRTL                                                          |
| #                                                                                                                                                                                          | A gauche du mot | Mot recherché                           | A droite du mot                                                |
| 1                                                                                                                                                                                          |                 | A : <a href="#">bonjour</a>             | E : bonjour                                                    |
| 2                                                                                                                                                                                          |                 | A : bonjour E : <a href="#">bonjour</a> |                                                                |
| 3                                                                                                                                                                                          |                 | A : <a href="#">bonjour</a>             | E : bonjour A : bonjour Julia                                  |
| 4                                                                                                                                                                                          |                 | A : bonjour E : <a href="#">bonjour</a> | A : bonjour Julia                                              |
| 5                                                                                                                                                                                          |                 | A : bonjour A : <a href="#">bonjour</a> | Julia                                                          |
| 6                                                                                                                                                                                          |                 | E : <a href="#">bonjour</a>             | A : bonjour E : euh je voudrais m'inscrire s'il vous plait hum |
| 7                                                                                                                                                                                          |                 | E : bonjour A : <a href="#">bonjour</a> | E : euh je voudrais m'inscrire s'il vous plait hum             |
| 8                                                                                                                                                                                          |                 | A : <a href="#">bonjour</a>             | Ester Ester Vanessa E : oui A : hum                            |
| 9                                                                                                                                                                                          |                 | A : <a href="#">bonjour</a>             | E : bonjour                                                    |
| 10                                                                                                                                                                                         |                 | A : bonjour E : <a href="#">bonjour</a> |                                                                |

Figure 2 - Concordancier de FLEURON<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Occurrences du 03/03/2026.

## **2. Construction des séances, cadre scientifique et méthodologie didactique - les phénomènes interactionnels sélectionnés pour l'étude**

Dans le but de recueillir des données qualitatives d'observation pour vérifier les hypothèses 1 et 2 précédemment exposées, une formation a été conçue et mise en place auprès d'un groupe de cinq étudiantes de niveau intermédiaire au DÉFLE de l'Université de Lorraine. La formation est composée de six séances que nous avons animées lors du temps dédié au travail en autonomie de la formation intensive. Ce choix s'explique par la faisabilité de sa mise en place dans un contexte de formation intensive, où chaque minute a une importance majeure pour la formation des étudiantes. De plus, ce format permet plus d'assiduité de leur part comparé à un format d'atelier, où la présence n'est pas comprise dans les heures de la formation. À long terme, cela prévient le décrochage des participantes<sup>5</sup>.

Les séances ont été conçues pour des apprenantes de niveau B1, défini par le CECR comme quelqu'un qui « peut 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. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. 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 » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 25).

En ce qui concerne la prise de parole, le CECR la définit comme une stratégie d'interaction à échelle propre « dans la partie sur la compétence pragmatique, car c'est un aspect crucial de la compétence discursive » (Conseil de l'Europe, 2021, p. 94). Dans le cadre d'un public qui prépare le niveau intermédiaire, en ce qui concerne la prise de parole, le CECR décrit que l'apprenant de niveau B1 « peut commencer, poursuivre et terminer une simple conversation en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel » et qu'au niveau B1+ il « peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate pour prendre la parole » (Conseil de l'Europe, 2021, p. 94). Ces éléments sont pris en compte dans les séances pour le choix des situations de communication,

---

<sup>5</sup> Il n'y a que des femmes dans le groupe participant à notre étude. Le jour de la création du groupe, seulement des étudiantes étaient présentes.

l'analyse de l'intégralité des interactions et les éléments dont les étudiantes ont besoin pour prendre la parole et interagir de manière satisfaisante.

Les séances proposent deux démarches principales, où les ressources disponibles sur FLEURON sont exploitées par deux entrées, ainsi « en exploitant les corpus multimodaux, soit ressource par ressource en analysant l'interaction dans sa séquentialité, soit avec une liste d'occurrences, les apprenants font de la sociolinguistique de corpus, sans le savoir » (André, 2018, p. 85). Les six séances d'AAC et d'ASC ont été entièrement basées sur le corpus de FLEURON. En ce qui concerne l'AAC, la démarche d'exploitation adoptée dans les séances est celle présentée sur le site compagnon de FLEURON<sup>6</sup>, pour l'exploitation des fiches descriptives des interactions, notamment la préparation de la co-analyse, la co-analyse et, pour certaines séances, une post-co-analyse.

La préparation de la co-analyse est similaire pour toutes les séances d'AAC, car elle permet un premier contact des étudiantes avec la ressource et la situation afin de la comprendre dans sa globalité avant de l'analyser finement. Dans ce cadre, l'étape de pré-co-analyse ne sera pas développée précisément ci-dessous lors de la présentation de chaque séance, sauf si elle apporte des particularités à mentionner. Dans l'étape de pré-co-analyse, nous proposons des visionnages pour que les étudiantes puissent découvrir l'interaction travaillée, la situation de communication et la comprendre plus profondément avec un visionnage accompagné des sous-titres. Cela étant, cette étape propose également aux étudiantes de discuter de leur expérience pendant des situations similaires, notamment en ce qui concerne leur déroulement et des difficultés éventuelles.

Les tâches d'ASC sont réalisées soit à la suite de la co-analyse, soit dans des séances spécifiques où les participantes sont guidées, afin de soulager la charge cognitive de l'activité, sachant que « la façon de travailler avec ces corpus, c'est-à-dire les activités d'apprentissage mises en œuvre, ainsi que l'accompagnement pédagogique de l'enseignant vont alléger la charge cognitive que peut représenter un apprentissage sur corpus » (André, 2018, p. 77). Aussi, les fiches descriptives des interactions<sup>7</sup> exploitées dans les séances ont été notre matériel de base pour la sélection d'éléments à privilégier dans les analyses. De plus, parce que les interactions choisies pour ces séances n'avaient pas de fiches, nous les

---

<sup>6</sup> Source : <https://projet-fleuron.atilf.fr/>

<sup>7</sup> Source : <https://projet-fleuron.atilf.fr/fiches-descriptives-des-interactions/>

avons élaborées dans le cadre de notre stage. Cela a été possible grâce à la liste d'annotation finement développée par les membres de FLEURON où les séquences, activités langagières, marqueurs discursifs et microphénomènes du français parlé sont précisément décrits en différents niveaux d'annotation avec un vocabulaire précis et adapté au public<sup>8</sup>.

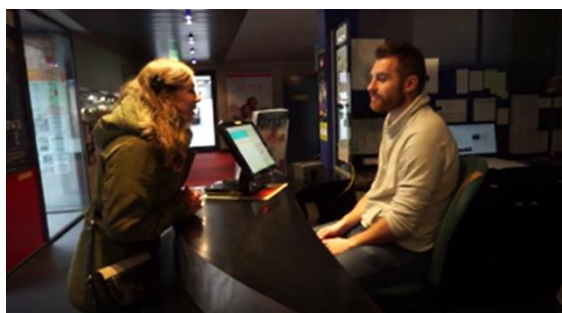
Dans cette formation, la prise de parole a été mise en valeur sous forme de plusieurs éléments constitutifs des interactions, différemment abordés tout au long des séances. Il s'agit notamment de différentes structures syntaxiques pour différentes activités langagières de prise de parole. Aussi, les marqueurs du discours sont abordés. Dans cette étude, nous retenons la définition de marqueurs de Dostie (2004), les « unités appartenant à la grande classe des marqueurs pragmatiques [...] comprend également les connecteurs textuels (ou CT), comme d'ailleurs, en conclusion, en somme, etc., qui relie des actes illocutoires ou des ensembles d'actes illocutoires » (p. 46). Elle précise également que les marqueurs discursifs « comprennent différentes sous-classes », tels que les marqueurs d'interaction, notamment les marqueurs d'appel à l'écoute, les marqueurs d'écoute et les marqueurs de balisage (p. 46). Les microphénomènes sont également abordés dans les séances, par exemple des répétitions, des chevauchements, des formes d'adresse, des éléments multimodaux qui ensemble rendent possible la prise de parole en interaction dans des situations variées et dans différents moments du discours. Les éléments spécifiques à chaque séance ainsi que les critères pris en compte pour leur choix seront abordés dans le détail ci-dessous.

En termes de choix des ressources, les situations de communication emblématiques dans la vie quotidienne d'un étudiant international récemment arrivé en France ont été privilégiées. Les séances portent sur la demande de renseignements sur les billets d'un cinéma, les achats de divers produits à la boulangerie, la demande d'informations sur son chemin et la découverte d'un plat français. Les visionnages des ressources ont été variés, sans sous-titres, avec sous-titres et avec les transcriptions, et les co-analyses ligne par ligne (AAC) et les activités d'apprentissage sur corpus (ASC) ont eu lieu avec notre guidage.

---

<sup>8</sup> Source : <https://projet-fleuron.atilf.fr/recherches/>

## 2.1 Demander des renseignements dans la vie quotidienne



*Figure 3 - Demander des renseignements dans un cinéma*

La première séance ([voir la fiche pédagogique en annexe 1](#)) a pour but de travailler la prise de parole dans une des premières tâches réalisées lorsque l'on découvre un lieu : se renseigner. Cette séance prévoit la démarche d'AAC et la démarche d'ASC. Nous présenterons, d'abord, les objectifs de la séance, puis, nous décrirons le déroulé de présentation de FLEURON, pour après présenter les démarches d'AAC et d'ASC et les choix didactiques pour la conception de chacune.

L'objectif sociolangagier de cette séance est notamment de pouvoir interpréter les fonctions des hochements de tête en interaction. Les objectifs communicatifs sont d'exprimer une demande de renseignement et savoir si la demande a été comprise, et d'exprimer sa compréhension de la réponse à la demande. Les objectifs langagiers se centrent sur pouvoir identifier et comprendre une autre proposition pour exprimer une demande, plus précisément avec le conditionnel présent et l'infinitif, comprendre l'utilisation de plusieurs marqueurs du discours pour les activités langagières analysées dans la séance, notamment confirmer sa compréhension et son écoute, et clore un sujet. À la fin de la séance, dans une démarche d'ASC, l'identification et la compréhension de la variété d'emplois du marqueur discursif « donc » est proposée à travers l'analyse des occurrences de ce mot sur le concordancier.

La prise de conscience de la richesse des interactions à l'oral est aussi objet de l'attention des étudiantes, c'est pourquoi la séance prévoit une présentation de FLEURON dans son ensemble, y compris du concordancier. Il s'agit notamment de la présentation des ressources, des catégories et de leur pertinence pour les étudiantes en tant que public cible du projet. Cela a pour but de leur permettre de comprendre le corpus comme du matériel authentique et adapté à leurs besoins, par conséquent, adapté pour le développement de leur compétence d'interaction.

Après la présentation de FLEURON, la prochaine étape est la démarche d'AAC, dans la préparation de la co-analyse, avec quelques questions sur où se déroule l'interaction, qui sont les participants et ce qu'ils font. Des questions sur la situation de communication sont posées, notamment si les étudiantes ont déjà participé à ce type de situation de communication, en France ou dans leurs pays d'origine, et si cela s'est bien passé. Après cette étape, nous rentrons dans le cœur de l'analyse où l'interaction est analysée conjointement tour de parole par tour de parole, et nous nous focalisons sur les activités langagières, les prises de parole et les marqueurs discursifs pertinents pour cela.

Au-delà des activités langagières et des marqueurs mentionnés, nous proposons une activité qui repose sur l'une des ressources mobilisées par les locuteurs afin d'organiser leurs actions : les gestes (Mondada, 2014, p. 138 ; Traverso, 2016). Les gestes font partie des ressources de la multimodalité, le terme « has been used to refer to the various resources mobilized by participants for organizing their action – such as gesture, gaze, body postures, movements, prosody, lexis and grammar. The plurality of “modalities” referred to in this term treats multimodality as constitutive and primary; moreover it considers that these modalities are constitutively intertwined » (Mondada, 2014, p. 138). Dans ce cadre, à la fin de l'analyse conjointe, nous proposons aux étudiantes de visionner encore une fois la vidéo pour identifier les moments où les hochements de tête accompagnent des activités langagières, pour comprendre qu'il s'agit d'un microphénomène du français parlé qui peut renforcer une activité langagière.

La dernière étape de la séance est centrée sur une démarche d'ASC avec le concordancier pour l'analyse du marqueur discursif « donc », à partir de dix occurrences préalablement sélectionnées, pour que les apprenantes en déduisent la règle. Pour choisir les catégories de classement des fonctions du marqueur, nous nous sommes inspirées de deux travaux l'ayant analysé. Tout d'abord, Bolly & Degand (2009) démontrent l'emploi plurifonctionnel du marqueur « donc » en tant que structurant du discours grâce aux travaux d'autres chercheurs mentionnés tout au long des cinq catégories qu'elles ont décidé de proposer dans leur étude. Les autrices le classent comme un marqueur de conséquence, un marqueur de répétition, notamment pour les récapitulations, les explicitations (Bolly & Degand, 2009, p. 8). Dans leur classement, le marqueur a une valeur de transition participative quand il indique un possible changement de parole, pouvant participer à la cohérence des informations composantes du discours (Bolly & Degand, 2009, p. 9). La fonction de structuration conceptuelle fait aussi partie de cette liste (Bolly & Degand, 2009,

p. 10). Il s'agit dans ce cas d'un marqueur de structuration de la cohérence du discours quand celui-ci est analysé découpé par segments.

D'autres fonctions pragmatiques du marqueur « donc » sont discutées par Lee (2021) à la lumière du travail de plusieurs chercheurs qui suggèrent des catégories qu'elle analyse. Ainsi, elle en propose six : la fonction d'introduction, de conclusion, de reprise, d'hésitation, de reformulation et de parenthétique. Dans son étude, Lee (2021) classe « donc » comme un marqueur d'introduction quand « il introduit un nouveau sujet ou un sujet secondaire » (p. 119). « Donc » a la fonction de conclusion lorsqu'il permet de « marquer une conclusion, une conséquence, ou un résultat » (Lee, 2021, p. 199), et, même dans cette fonction, il peut introduire une conséquence ou une synthèse, tel que démontré dans l'étude (Lee, 2021, p. 120-121). Aussi, dans le cas d'une digression, la fonction de reprise du marqueur « donc » le permet de recentrer le discours (Lee, 2021, p. 121). Dans sa fonction de marqueur d'hésitation, « donc » peut être utile « quand le locuteur est peu sûr de ce qu'il est en train de dire ou de ce qu'il va dire, ou quand il est en train de chercher ses mots et veut montrer qu'il a besoin du temps pour continuer sa parole » (Lee, 2021, p. 122). Finalement, le marqueur « donc » en fonction de reformulation sert à introduire l'énoncé reformulé ou à réaliser le remplacement d'un mot spécifique (Lee, 2021, p. 122), sa différence repose sur le manque d'hésitation du locuteur identifié par la prosodie.

Concernant les catégories de classement du marqueur « donc » pour la démarche d'ASC, nous avons évité l'usage d'un métalangage trop complexe pour des apprenantes qui ne sont pas des linguistes. Nous avons choisi ainsi des termes également présents sur les fiches descriptives du site du projet FLEURON et des termes que les participantes pourraient utiliser pendant l'activité. Pendant la phase de co-analyse de l'activité d'AAC de cette séance, quand le marqueur « donc » avait la fonction d'introduire une activité langagière, nous l'avons nommé « marqueur d'introduction », et nous avons précisé les différentes activités langagières qu'il pouvait introduire. Cet emploi de « donc » a été repris pendant l'ASC, cette fois-ci pour l'introduction de différentes activités langagières, de manière réitérative. Aussi, nous avons proposé deux catégories différentes pour la fonction d'introduction, notamment « introduire une nouvelle information ajoutée à la précédente » et « introduire une précision ». Nous avons également proposé l'analyse de « donc » dans sa fonction de « conclusion », toutefois sans préciser que, dans cette fonction, il peut être interprété comme un marqueur de conséquence. Cela aurait pu porter préjudice à l'analyse

des apprenantes de la fonction du marqueur, car nous n'avons pas précisé cette différence au niveau vocabulaire quand nous l'avons nommé « marqueur de conclusion ».

Pour réaliser la démarche d'ASC, les étudiantes sont invitées à observer les occurrences et les emplacements du marqueur étudié dans les tours de parole, pour comprendre sa diversité d'emplacements. Cela étant, elles sont invitées à créer des catégories pour classer les différentes fonctions de « donc », des fonctions qui avaient déjà été observées pendant la démarche d'AAC et des nouvelles fonctions. Finalement, une mise en commun est proposée pour que les étudiantes puissent exprimer leurs réflexions et les catégories qu'elles auront créées pour mieux comprendre la règle d'usage du marqueur « donc ».

## 2.2 Prendre la parole en interaction commerciale



*Figure 4 - Faire des achats dans une boulangerie*

Cette séance ([voir la fiche pédagogique en annexe 2](#)) vise l'analyse d'une interaction de service commercial, où plusieurs commandes sont réalisées différemment. Similairement à la séance précédente, elle a les deux démarches, l'AAC et l'ASC. Nous présenterons d'abord les objectifs de la séance, suivis du déroulé des démarches et les choix didactiques effectués pour sa conception.

La séance a comme objectifs sociolangagiers la compréhension des rituels de politesse caractéristiques de ce type d'échange et d'énoncés typiques des commerces. L'objectif communicatif est centré sur la prise de parole lors d'une transaction commerciale, notamment savoir formuler une demande/commande, qu'elle soit explicite ou implicite, et de vérifier si la demande a été comprise. Enfin, comme objectifs linguistiques, la séance propose l'identification et la compréhension de différentes formulations pour les activités langagières propres au type d'interaction en question, ainsi que des marqueurs du discours. Cette séance se conclut par la compréhension des emplois du marqueur discursif « alors ».

Dans une démarche didactique similaire à celle de la séance 1, les étudiantes sont guidées pour analyser, tour par tour, l'interaction proposée (activité d'AAC). Ensuite, une activité d'ASC est proposée pour permettre aux étudiantes d'analyser le marqueur discursif « alors », afin de pouvoir comprendre ses emplacements possibles et ses règles d'emploi. Pour choisir les catégories de classement proposées aux participantes, nous nous sommes appuyées sur le travail de Lee (2021), qui a identifié plusieurs catégories du marqueur « alors ». Dans son travail, elle retient sept fonctions pragmatiques du marqueur « alors » : introduction, conclusion, reprise, prise de parole, hésitation, reformulation et parenthétique.

« Alors » introductif « peut introduire un nouveau sujet ou un sujet secondaire, en général prononcé au début d'un énoncé » (Lee, 2021, p. 74), « alors » conclusif ne présente pas de relation de conséquence entre les parties du discours (Lee, 2021, p. 75), sa fonction de conclusion est claire. En fonction de reprise, « alors » peut servir comme outil de reprise « à la suite d'une digression ou d'une explication ou des informations supplémentaires » (Lee, 2021, p. 77). En fonction de prise de parole, « alors » « sert uniquement pour prendre le tour de parole » (Lee, 2021, p. 78) et, en fonction d'hésitation, « alors » remplit des pauses d'hésitation des locuteurs (Lee, 2021, p. 79). Il peut aussi servir à une reformulation d'énoncé ou d'un mot par le locuteur (Lee, 2021, p. 80). En fonction parenthétique, il est possible que « alors » soit employé pour « ajouter des informations ou des explications supplémentaires ou encore pour amener une digression » (Lee, 2021, p. 81).

Dans la ressource vidéo analysée pendant la phase de co-analyse, le marqueur « alors » apparaît quatre fois, en fonction d'introduction, de prise de parole, d'hésitation et de « marqueur de résultat » (Sweetser, 1990 cité par Hansen, 1997, p. 182), que nous appelons ici « marqueur de conséquence ». Il s'agit notamment d'une fonction que (Lee, 2021) ne décrit pas, pourtant, la fonction intègre nos catégories dans la séance afin de démontrer la variété d'usages du marqueur étudié dans cette séance. Ainsi, nous avons regroupé les recherches mentionnées en trois catégories pour la phase de recherche sur le concordancier, l'ASC, notamment « introduire différentes activités langagières », « réfléchir à haute voix » et « marquer une conclusion ». Nous avons privilégié un vocabulaire moins appuyé sur le langage de spécialité, afin d'adapter les catégories aux étudiantes, c'est pourquoi nous n'avons pas fait de différence entre le marqueur de prise de parole et le marqueur d'introduction.

Pour la démarche d'ASC à la fin de la séance, les étudiantes sont invitées à rechercher « alors » sur le concordancier et à observer les cinq premières occurrences retrouvées. Elles sont ensuite invitées à remarquer les mots avant et après le marqueur, pour pouvoir comprendre les mots pouvant le précéder et le suivre. Finalement, les étudiantes créent des catégories pour classer les fonctions du marqueur, comprenant ainsi les règles d'usage en différentes fonctions. Une mise en commun finale permettra aux participantes de partager leur raisonnement et leurs catégories ainsi que d'affiner leur compréhension des emplois possibles du marqueur « alors » en français parlé.

### 2.3 Demander son chemin à un inconnu dans l'université



*Figure 5 - Une étudiante cherche une salle sur le campus*

Cette formation propose le travail de situations de communication qui pourraient exister dans la réalité étudiante. Pour la troisième séance ([voir la fiche pédagogique en annexe 3](#)), il s'agit précisément de pouvoir demander son chemin à l'université, s'engageant ainsi à interagir avec un inconnu, situation typique de la vie sur le campus. Cette séance a pour but de travailler l'ajustement interactionnel des locuteurs dans une démarche d'AAC dont la ressource a comme participantes deux étudiantes dans un campus de l'université. Il s'agit alors d'un cadre conversationnel spatial différent de celui des séances précédentes, car, dans cette vidéo, les deux participantes ont le même statut et se tutoient. Ce cadre spécifique est abordé sous forme de choix didactiques et d'objectifs de la séance. Ensuite, nous présenterons le déroulé détaillé de la séance.

André (2021) expose que, pour prendre la parole, il faut savoir s'ajuster à son interlocuteur, dans un ajustement interactionnel sous le fond et la forme du discours (p. 81). Aussi, un schéma proposé par André (2015) illustre « les influences réciproques entre les pratiques langagières, les activités langagières, le genre de discours et les éléments de la situation de communication (lieu et moment de l'énonciation, identité des participants, relations entre les participants, finalité de l'interaction, etc.) » (p. 2). Ces influences

récioproques mises en évidence par le schéma informant que la situation influence les pratiques (André, 2015, p. 3). Alors, nous considérons pertinent d'aborder plus profondément l'ajustement à l'interlocuteur le reliant à la perspective de la compétence sociolinguistique. Cette compétence est définie comme « la capacité de reconnaître et de produire un discours socialement approprié en contexte » (Dewaele, 2002, p. 143), ce qui « implique la capacité de savoir adapter son registre aux circonstances, à la situation, aux interlocuteurs etc. » (Dewaele, 2002, p. 143).

Nous décidons de l'aborder en ce qui concerne le choix d'adresse, notamment le tutoiement et le vouvoiement. Pour parler du choix d'adresse des apprenants allophones, Dewaele (2002) fait appel à une métaphore de la route où le natif est conscient des complexités autour du choix d'adresse, car il connaît le chemin pour y arriver, ce qui n'est pas le cas de l'allophone (p. 145). Dans ce cadre, l'allophone « risque de se perdre sans carte et, s'il en a une, il devra s'arrêter régulièrement pour s'assurer qu'il est encore sur le bon chemin » (Dewaele, 2002, p. 145). En outre, cela peut représenter un frein pour cet apprenant face à un imprévu ou face à une déviation nécessaire, et il peut se retrouver dans un usage dont il ne maîtrise pas les règles et les enjeux (Dewaele, 2002, p. 145).

Cette thématique est exploitée dans ce qui est proposé par le dispositif : des situations de communication qui pourraient exister dans la réalité étudiante. Dans ce cas, il s'agit précisément de pouvoir demander son chemin à l'université, s'engageant ainsi à aborder un inconnu, situation typique de la vie sur le campus. La ressource choisie pour cette séance a comme participantes deux étudiantes sur un campus de l'université, ce qui crée un cadre conversationnel différent de celui des séances précédentes : il s'agit de deux participantes de même statut qui se tutoient. Ce cadre spécifique est abordé sous forme d'objectifs de la séance.

Dans cette séance d'AAC, nous proposons comme objectifs sociolangagiers la compréhension des rituels de politesse en contexte, notamment le tutoiement entre inconnus qui ont le même statut, et les gestes afin de montrer une direction. Les objectifs communicatifs sont centrés sur savoir initier l'interaction avec un inconnu, savoir demander son chemin et par conséquent comprendre les explications et consignes obtenues. Les objectifs linguistiques sont assez exploités dans cette séance et ils abordent notamment les déictiques propres à la situation d'orientation sur un chemin, les microphénomènes de répétition, de chevauchement et de détachement. Dans la ressource vidéo utilisée, bien

comprendre les orientations de direction est fondamental, donc, les participantes mettent en place des stratégies pour réussir leur tâche. Ainsi, pour valider et confirmer des informations, les participantes répètent leurs discours, puisque « repeats in answers show close attention to what others are saying, and so signal interest or deference » (Norrick, 1987, p. 250). Nous abordons également les chevauchements pour éviter la perte d'informations, et le détachement dont la fonction est de mettre en valeur une partie de l'énoncé pendant la prise de parole.

Dans cette séance, nous revenons à l'analyse des gestes, alors, dans l'étape de pré-co-analyse, nous proposons un premier visionnage de la vidéo sans son. Cela a pour but de permettre aux étudiantes de visionner la ressource en portant une attention exclusive aux éléments visuels et, par conséquent, d'y attribuer l'importance qu'ils ont pour l'interaction en question (Mondada, 2014 ; Traverso, 2016). Dans ce cadre, les étudiantes sont invitées à faire des hypothèses sur la situation de communication, le lieu où elle se déroule et les participants. Puis, pendant l'étape de co-analyse, des visionnages supplémentaires sont proposés afin d'insister sur l'importance des gestes pour l'orientation spatiale et leur relation avec le déictique « là », spécialement utilisé comme référentiel dans ce type de situation de communication.

Finalement, la mise en commun au post-co-analyse, la dernière activité de la séance, invite les étudiantes à remettre en question les règles autour de la formalité et de l'informalité de la situation comme critères de choix du vouvoiement ou tutoiement pour initier une interaction. Elles sont également invitées à réfléchir aux nuances de choix des formules de traitement en interaction dans leur(s) langue(s) respective(s). Ainsi, nous avons pour but de questionner l'inflexibilité des critères autour du choix du vouvoiement et du tutoiement, qui seront approfondis lors de la prochaine séance.

## 2.4 Savoir adapter sa prise de parole avec « tu » ou « vous »

| Concordancier (8) |                                                                                 | Ressources (0) | CNRTL                                                                                       |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| #                 | A gauche du mot                                                                 | Mot recherché  | A droite du mot                                                                             |
| 1                 |                                                                                 | E1: excuse-moi | E2: hum                                                                                     |
| 2                 | E2: je peux t'emprunter tes toilettes avant s'il te plaît E1: ouais vas-y vas-y | excuse-moi     |                                                                                             |
| 3                 | E1: viens vas-y C: ah                                                           | excuse-moi     | E1: je te sers du coup                                                                      |
| 4                 | E2: et euh E1: oui peut être ah juste une chose                                 | excuse-moi     |                                                                                             |
| 5                 | E2: oui bien sûr vas-y E1:                                                      | excuse-moi     | c'est euh                                                                                   |
| 6                 | E: je suis alsacien F:                                                          | excuse-moi     | je suis nancéenne                                                                           |
| 7                 | C: ah bah si c'est bon E: ah ouais bah c'est là ouais C: eh bah                 | excuse-moi     | c'est moi qui dit des bêtises E: si si c'est là C: ouais                                    |
| 8                 | L: ouais ça marche attends                                                      | excuse-moi     | je vois que j'ai des trucs qui sont mal rangés en plus il va falloir que je bouge mon bazar |

Figure 6 - Occurrences de "excuse-moi" sur le concordancier (du 03/04/2026)

Cette séance ([voir la fiche pédagogique en annexe 4](#)) suit une démarche particulièrement différente des précédentes. Cette fois-ci, le focus est mis sur les éléments souvent travaillés pendant la préparation de l'analyse des tours de parole des AACs, notamment les participants, le contexte et le lieu. Nous présenterons d'abord les choix didactiques et les objectifs de la séance, puis, nous expliquerons dans le détail la conception des activités proposées.

Dans cette séance, nous faisons appel au modèle mnémotechnique SPEAKING (Hymes, 1977), modèle de sociolinguistique qui décrit et regroupe les composantes d'une situation de communication. Nous nous servirons de trois des huit composantes, notamment « setting », « participants » et « genre ». Setting « refers to the time and place of a speech act and, in general, to the physical circumstances » (Hymes, 1977, p. 55), « participants » décrit les participants à la situation de communication, plus précisément « 5. Speaker, or sender, 6. Addressor, 7. Hearer, or receiver, or audience, 8. Addressee » (Hymes, 1977, p. 56). Finalement « genre » fait référence aux catégories de la situation de communication en question, spécifiquement le type d'échange en question (Hymes, 1977, p. 62).

Cette séance a pour objectifs sociolangagiers la compréhension du caractère situé des interactions, le lien avec l'usage de « tu » et « vous » et les enjeux possibles d'un mauvais usage. Les objectifs communicatifs de la séance sont notamment adapter sa prise de parole avec « tu » ou « vous » en différents registres. Enfin, les objectifs linguistiques de la séance sont identifier les formes « excuse-moi » et « excusez-moi » et leur emploi. La démarche de ce cours propose la description d'une partie du corpus FLEURON à partir d'occurrences trouvées avec le concordancier. Cela consiste à visionner cinq occurrences des expressions « excuse-moi » et « excusez-moi » pour les décrire en termes de participants aux situations proposées, de locaux et de types de situation, afin d'identifier les éléments qui ont une influence sur l'interaction. Finalement, les étudiantes sont invitées à projeter ces descriptions

dans la réalité pour réfléchir aux enjeux possibles lors d'un mauvais choix de formule d'adresse dans des situations similaires.

Dans la consigne de l'activité, nous précisons les expressions à chercher sur le concordancier par chaque groupe, « excuse-moi » pour un groupe et « excusez-moi » pour l'autre. Dans la consigne, nous avons utilisé le mot « analyser » pour impliquer les étudiantes dans l'observation des données. Par la suite, nous posons des questions qui peuvent les aider dans leurs analyses :

*« Choisissez les cinq occurrences qui vous intéressent le plus pour analyser où sont les participants et qui sont-ils. Ce sont des enfants ? Des adultes ? Ils se connaissent ou pas ? Qui sont les participants que vous voyez dans les vidéos ? Analysez également le type d'interaction. C'est une interaction amicale ? Transactionnelle ? Administrative ? »*

La dernière activité de la séance, l'analyse des enjeux, est précisée dans la consigne suivante :

*« Après avoir analysé les occurrences et rempli le tableau, répondez à la colonne « si je me trompe » pensant s'il y aurait des problèmes ou pas si vous vous trompez dans le choix de « tu » et « vous ». »*

Nous précisons dans cette consigne qu'il est nécessaire de partir, d'abord, des descriptions précédentes pour s'en servir pour analyser les enjeux.

Pour guider les descriptions et l'analyse des enjeux des étudiantes, nous avons préparé un tableau à remplir où les trois éléments du modèle SPEAKING mentionnés ci-dessus sont séparés chacun dans une colonne. Afin d'adapter le langage de spécialité au public concerné, nous avons transformé les termes du modèle en énoncés explicatifs. Aussi, puisque le dispositif est centré sur la prise de parole des participants, nous utilisons comme référence les participants au lieu des situations. Ainsi, pour les locaux, nous avons utilisé « Où sont les participants ? », pour les participants, nous avons utilisé « Qui sont les participants ? » et pour le type de situation, nous utilisons le mot « contexte », qui nous semble plus parlant au public, accompagné d'exemples : « Contexte amical, administratif, transactionnel ? ». Finalement, la quatrième colonne est intitulée « Si je me trompe, c'est un problème ou pas ? » à la première personne, pour que les étudiantes se projettent dans des situations similaires à celles décrites.

Ces réflexions font l'objet d'une mise en commun finale pendant laquelle les étudiantes partagent leurs raisonnements sur la description des ressources et sur les éléments qui les ont amenées à anticiper les enjeux possibles. Alors, sachant qu'il y a des enjeux dans toute situation, qu'ils sont plus ou moins importants, nous invitons les étudiantes à les comprendre et à se préparer pour les interactions réelles en ce qui concerne le choix du tutoiement ou du vouvoiement pour une prise de parole adaptée à la situation et consciente. Ainsi, le but de la séance est atteignable : comprendre le caractère nuancé des critères de choix de prise de parole en interaction par le vouvoiement ou le tutoiement.

## 2.5 Prendre la parole dans une interaction amicale avec plusieurs participants



Figure 7 - Raclette : des étudiantes françaises expliquent le principe

La cinquième séance ([voir la fiche pédagogique en annexe 5](#)) présente une situation de communication pendant laquelle il est question de la découverte d'un plat français, situation emblématique chez les étudiants internationaux. Que cela soit la découverte des plats locaux ou la présentation des plats de son pays, il est courant que les étudiants internationaux soient amenés à participer à des interactions de ce type. La ressource analysée dans une démarche d'AAC, *Raclette : des étudiantes françaises expliquent le principe*, compte quatre participantes qui échangent autour d'une raclette pour que l'une d'entre elles apprenne le principe et puisse y goûter. Nous présenterons ci-dessous les objectifs de la séance, ainsi que les choix didactiques de sa conception.

Cette séance d'AAC a pour objectifs sociolangagiers la compréhension du caractère situé des interactions et l'influence des éléments de la situation sur les pratiques langagières, car il s'agit d'un échange amical et privé, et la compréhension des gestes qui accompagnent les explications. Les objectifs communicatifs sont : prendre sa place dans une interaction avec plusieurs participants, comprendre des explications à suivre, comprendre des invitations à l'action, savoir réagir à partir de cela et à partir du discours de l'autre. Les objectifs linguistiques sont : comprendre les marqueurs du discours (introduction, conclusion, compréhension, insistance et accord, etc.). Pour cette séance, nous proposons de

manière plus approfondie une analyse qui repose sur les gestes (Mondada, 2014, p. 138), parce qu'ils sont particulièrement pertinents quand ils accompagnent les explications et démonstrations, et complètent des informations.

La démarche adoptée pour cette séance suit la même structure que d'autres séances de co-analyse, notamment la préparation pour la co-analyse, la co-analyse et la post-co-analyse. Les étudiantes sont d'abord invitées à visionner la vidéo pour identifier où elle se déroule, qui sont les participantes et ce qu'elles font. Un moment d'échange est dédié à la discussion et les étudiantes sont demandées si elles ont déjà vécu cette situation de communication, dans les deux rôles, c'est-à-dire, la personne qui découvre un plat étranger ou la personne qui présente un plat étranger. Finalement, un visionnage avec les sous-titres est proposé afin de permettre une compréhension plus approfondie de l'interaction.

La prochaine étape de la séance est la co-analyse, où l'interaction est analysée tour de parole par tour de parole avec notre guidage. À cette étape, s'ajoutent des visionnages supplémentaires afin de permettre aux étudiantes de repérer et de faire attention aux gestes importants dans cette interaction. Il s'agit notamment des gestes qui accompagnent les activités langagières ou des activités langagières qui se réalisent avec un geste (Mondada, 2014 ; Traverso, 2016). Nous abordons aussi les chevauchements quand les participantes complètent le discours des autres ou parlent en même temps dans le but de co-construire le discours, car nous souhaitons mettre en évidence que « une activité langagière peut être réalisée conjointement par plusieurs locuteurs » (André, 2018, p. 75). Cela est renforcé par l'activité de post-co-analyse, où nous invitons les étudiantes à visionner une dernière fois la vidéo pour identifier la co-construction du discours par les participantes. Nous proposons une mise en commun finale dans le but de discuter et réfléchir sur la co-construction du discours réalisée par des participantes qui discutent sur des thématiques différentes d'un même sujet, enrichie par les gestes.

## 2.6 « Du coup » en prise de parole et dans d'autres fonctions

|    |                                                                                      |               |                                                                                                                       |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 64 | E2: je vous le dis tout de suite hein E1: café ou thé                                | du coup       |                                                                                                                       |
| 65 |                                                                                      | D: du coup    | il y a pas de problèmes de santé particuliers                                                                         |
| 66 |                                                                                      | D: et du coup | vous venez pour un contrôle                                                                                           |
| 67 | D: on verra pour prendre rendez-vous                                                 | du coup       |                                                                                                                       |
| 68 | E1:                                                                                  | du coup       | tu es prête ou pas je t'explique E2: oui qu'on qu'on                                                                  |
| 69 | E1: voilà                                                                            | du coup       | par exemple tu mets dans le dans le plat tu mets les patates                                                          |
| 70 | E2: ça va ça va E3: ça fristouille E1:                                               | du coup       | on a beaucoup parlé donc ça va faire bien chaud                                                                       |
| 71 | E2: ouais E1: faudra guetter                                                         | du coup       |                                                                                                                       |
| 72 | d'avoir accès à des produits alimentaires euh à un dixième je crois oui à un dixième | du coup       | d'achat                                                                                                               |
| 73 | et là                                                                                | du coup       | ils sont ils sont vraiment confrontés à tout type de personne donc tout type de de manière de parler aussi A: hum hum |
| 74 | E2: on a aussi une expression E1:                                                    | du coup       | on les remélange E2: c'est vouloir du beurre et de l'argent du beurre                                                 |

Figure 8 - Occurrences de "du coup" sur le concordancier (du 10/04/2026)

La diversité de la multimodalité a été abordée dans des séances précédentes et elle continue à être abordée dans la séance en question, cette fois-ci par la compréhension des usages d'un marqueur de l'oral qui a été utilisé dans l'interaction précédente : du coup. L'usage de ce marqueur a été analysé dans l'interaction de la séance précédente, et nous souhaitons l'approfondir avec l'ASC ([voir la fiche pédagogique en annexe 6](#)). Nous présenterons les objectifs de cette séance, puis, nous exposerons le choix des catégories de classement du marqueur « du coup » et finalement nous détaillerons le déroulé de la séance.

L'objectif sociolangagier de la séance est : comprendre l'utilisation du marqueur « du coup » dans différentes situations. Les objectifs communicatifs sont : comprendre l'utilisation du marqueur visant différentes fonctions et dans différents moments du discours, y compris la prise de parole. Finalement, les objectifs linguistiques sont notamment comprendre les catégories d'utilisation de « du coup », son emplacement et ses différentes fonctions dans différents énoncés, notamment marqueur d'introduction et marqueur de conclusion.

Groupe ICOR et al. (2015) proposent deux catégories principales de fonctions de « du coup » en interaction. « Du coup » peut servir à exprimer la conséquence d'une prémisse, où « du coup » peut être un marqueur d'introduction de la conséquence (Groupe ICOR & Guinamard, 2015, p. 136). Les auteurs séparent la fonction de gestion interactionnelle en deux voies, la cohésion des échanges et la gestion thématique. En ce qui concerne la cohésion des échanges, il s'agit d'une fonction où « du coup » construit les échanges, pouvant garder la thématique ou pouvant rendre possible une alternance des tours de parole (Groupe ICOR & Guinamard, 2015, p. 141). Ce marqueur a une fonction de gestion thématique quand il permet aux participants de reprendre la conversation à la suite d'une digression ou quand il peut servir de marqueur de transition vers une autre thématique (Groupe ICOR & Guinamard, 2015, p. 141).

Les auteurs mentionnés présentent les différentes valeurs de « du coup » dans les deux catégories principales, y compris les valeurs possibles quand il est accompagné d'autres marqueurs discursifs. Les noms des catégories tels que mentionnés dans les travaux sont trop techniques pour être fournis aux participantes quand notre but est d'éviter le métalangage. Dans ce cadre, nous nous sommes servie du travail de Groupe ICOR et al. (2015) pour les analyses des occurrences, mais, pour le choix des catégories, nous nous sommes appuyée sur la ressource destinée aux apprenants du FLE : Corpus Oraux Apprenant Interaction Linguistique (CORAIL)<sup>9</sup>, une ressource du laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR).

CORAIL propose cinq emplois du marqueur « du coup » : « exprimer une conséquence », « intervenir dans une conversation », « introduire une question » et « articuler deux parties ou changer de sujet », que le site classe dans la même catégorie. Ainsi, la ressource informe que « L'expression du coup a plusieurs emplois : elle exprime la conséquence, au sens de "donc", elle articule deux parties ou permet de changer de sujet, elle permet d'intervenir dans une conversation et elle introduit une question. Elle peut s'accompagner de : "alors", "donc", "mais", "et", "puisque" »<sup>10</sup>. Nous avons adopté ces catégories parce qu'elles sont directement identifiables par les apprenants du FLE et parce qu'elles renvoient moins au lexique de spécialité.

Dans la séance d'ASC, l'analyse des « du coup » du corpus FLEURON extraits grâce au concordancier sera progressive, commençant par l'observation de la fréquence du marqueur (669 occurrences<sup>11</sup>), afin que les étudiantes comprennent qu'il s'agit d'un marqueur largement utilisé à l'oral, d'où l'intérêt de le maîtriser. Puis, les étudiantes travaillent sur les positions de « du coup » dans les énoncés, tout en identifiant les mots qui peuvent l'accompagner. Dans cette étape, le but est que les étudiantes se rendent compte de la variété de places de « du coup » et qu'il peut être accompagné d'autres marqueurs. Ensuite, les étudiantes sont invitées à classer les occurrences proposées à partir des quatre catégories proposées par CORAIL et expliquées de cette façon :

- Exprimer une conséquence (indiquer un fait qui découle de l'information précédente)

---

<sup>9</sup> Source : <http://clapi.icar.cnrs.fr/Corail/index.html>

<sup>10</sup> Source : <http://clapi.icar.cnrs.fr/Corail/ducoup.html>

<sup>11</sup> Données du 02/06/2026.

- Articuler deux parties/changer de sujet (enchaîner les énoncés ou même introduire une nouvelle information ou partie du discours)
- Intervenir dans une conversation (prendre la parole)
- Introduire une question (précède une demande, une question, qu'elle soit directe ou implicite).

Finally, a summary is made with the group, where the students can share their reasoning and interpretation of the occurrences proposed. In this step, we link the positions of « du coup » and the accompaniment by other markers to the categories so that the participants know that the variety of this marker is consequential. Since it is the last session, we repeat the ASC approach, in order to orient the students to use it in the future, notably, the identification of the target word and those who accompany it, the analysis of the function of the word in the concordance line and finally the creation of categories to induce the rule of use.

## **Partie 2 – Cadre méthodologique**

### **3. Méthodologie d'expérimentation et de recueil des données**

#### **3.1 Public participant aux séances de la formation**

Le DÉFLE de l'université de Lorraine est un Département d'enseignement du français langue étrangère qui compte plusieurs groupes d'étudiants internationaux de différents niveaux qui apprennent le français chaque semestre. Le protocole de recherche a été mis en place au Centre de Langues Yves Châlon (CLYC), situé au sein du bâtiment J au Campus Lettres Sciences Humaines et Sociales de l'Université de Lorraine. Bien qu'il s'agisse de deux institutions différentes, le DÉFLE et le CLYC sont directement liés, car les étudiants du DÉFLE fréquentent le CLYC hebdomadairement afin de travailler le français en autonomie et de participer aux ateliers de conversation offerts par leur formation.

La formation intensive au DÉFLE s'organise en groupes, ce qui prévoit le classement des étudiants à chaque semestre. Pour ce faire, les étudiants passent un test sur ordinateur et un entretien d'expression orale afin d'évaluer leur niveau pour les classer dans le groupe le plus approprié. Les groupes sont accompagnés par une équipe d'enseignants du FLE et le matériel est choisi en fonction du public. Au DÉFLE, une thématique est travaillée par semaine avec des points de grammaire et vocabulaire, et les enseignants sont libres pour concevoir les séances qui doivent être calquées dans les règles du DÉFLE et dans les principes du CECRL.

De plus, il y a des « bulles », des documents qui proposent une progression et des thématiques dont les enseignants peuvent se servir et les adapter. Aussi, étant donné qu'une grande partie des étudiants au DÉFLE sont inscrits dans les examens de certification, les objectifs du DELF et du DALF finissent par être prioritaires. Dans ce cadre, les « thématiques indispensables du DELF / DALF » font toujours partie des progressions, même si adaptées par les enseignants et accompagnées d'autres thématiques.

Le groupe participant aux séances de la formation est composé de cinq étudiantes allophones qui font partie d'un groupe de niveau intermédiaire en formation intensive. Elles sont au DÉFLE depuis septembre de l'année 2025/2026 et, le moment des séances, elles ont été évaluées comme étant au niveau B1. Le niveau attendu à la fin du semestre est le niveau B2, progression qui peut être évaluée à travers une évaluation formative au milieu du

semestre pour que l'enseignant connaisse plus individuellement la progression de chaque étudiante.

Il s'agit précisément de deux Afghanes, une Étasunienne, une Chinoise et une Syrienne, ce qui enrichit les séances grâce à la diversité de leur parcours d'apprentissage. De plus, elles parlent des langues différentes, sont de cultures différentes et vivent en France chacune dans son expérience personnelle. Quatre étudiantes veulent poursuivre les études universitaires en France et, pour ce faire, vont passer des certifications de type DELF et DALF, et une étudiante veut apprendre le français pour pouvoir travailler en France.

### **3.2 Constitution des données, outils et procédures**

Tout d'abord, le protocole de recherche a été bien défini et organisé, afin d'être présenté au DÉFLE. Le contact a été réalisé par courriel, où le projet et sa mise en place ont été présentés. À la suite de l'acceptation du projet par l'institution, des créneaux horaires ont été proposés par le DÉFLE et nous avons été mis en contact direct avec l'enseignante du créneau choisi. Avant la mise en place de la formation, nous nous sommes présentée, en personne, à l'enseignante partenaire et au groupe d'étudiants. Nous leur avons présenté le projet simplement, nous avons précisé que deux questionnaires seraient passés, que les séances seraient enregistrées et que toutes les informations recueillies seraient utilisées uniquement dans le cadre de la recherche. Sur place, à la suite de la présentation, les étudiants intéressés se sont manifestés et le groupe composé de cinq étudiantes a été formé.

#### **3.2.1 La notice d'information des participants à la recherche et le formulaire de consentement éclairé à la participation à la recherche**

Pour veiller à ce que le recueil de données de cette étude ait lieu de manière éthique, nous avons présenté une notice d'information aux étudiantes qui ont manifesté leur intérêt. Cette notice présente notamment le projet et sa réalisation dans le cadre d'un mémoire de Master 2 en Didactique du Français Langue Étrangère, ainsi que les objectifs de l'étude ([voir annexe 7](#)). Elle présente également les types de données recueillies, notamment les enregistrements audiovisuels des séances et les réponses aux questionnaires. Aussi, la notice précise que l'utilisation de ces données est réservée au mémoire en question. Finalement, les droits d'utilisation des données sont présentés, ainsi que la démarche à suivre dans le cas de vouloir faire valoir ces droits.

Le formulaire de consentement éclairé à la participation à la recherche présente le projet et mentionne le lien de ce projet au stage en recherche au sein du laboratoire ATILF

réalisé dans le cadre du Master 2 ([voir annexe 8](#)). Le document précise que la participation des étudiantes est entièrement volontaire, d'où l'importance de leur consentement pour la réalisation du recueil des données dont le projet a besoin pour être abouti. Similairement à la notice, le formulaire reprend dans le détail la description des données recueillies, cette fois-ci en indiquant l'anonymisation des données qui seront utilisées uniquement à des fins de recherche. Ces informations sont reprises sous forme de points directs où le formulaire démontre les fins gratuites du recueil des données et précise les utilisations possibles du matériel recueilli. Dernièrement, les autorisations accordées sont reprises sous forme de points, suivies de la signature finale.

La notice d'information de participants à la recherche et le formulaire de consentement éclairé à la participation à la recherche ont été attentivement lus lors du premier jour de recueil de données. Puis, nous avons repris à l'oral les informations principales des documents pour garantir une compréhension optimale des étudiantes, et pour qu'il soit clair qu'elles étaient libres de participer à l'étude ou pas, et que, si elles décident d'y participer, elles ont des droits concernant leurs données.

### **3.2.2 Le questionnaire initial**

#### **3.2.2.1 La conception du questionnaire**

La première étape du protocole de recherche a consisté en un questionnaire ([voir annexe 9](#)) afin d'identifier l'expérience d'insécurité langagière en interaction chez notre public et à identifier le lien entre cette expérience et la prise de parole en interaction à l'oral en français. En ce qui concerne la conception du questionnaire, l'ensemble des questions avait pour but de recueillir des informations sur l'insécurité langagière chez les participants, dans quelles situations et à quels éléments le participant l'attribuait, notamment des éléments linguistiques, interactionnels, pragmatiques et sociaux. Pour ce faire, le questionnaire a été divisé en deux parties, la première portant sur le profil et le parcours d'apprentissage du français du participant, et la deuxième portant sur son aisance en interaction, l'insécurité langagière vécue et sa cause attribuée par le participant.

Pour éviter que les participantes généralisent leurs réponses à partir de l'analyse de toutes les interactions qu'elles ont eues en France, nous avons établi un cadre temporel de référence pour le questionnaire (Singly, 2020, p. 63). Les participantes ont été orientées à prendre en compte les interactions ayant lieu les deux semaines antérieures à la passation du questionnaire. La période de référence de deux semaines permet aux étudiantes d'avoir un

échantillon d'interactions suffisamment long dont elles peuvent se souvenir pour répondre plus objectivement aux questions posées. Afin d'éviter des problèmes de littératie des répondants, le questionnaire a été conçu pour une utilisation en ligne, qui rend plus facile une traduction en langue première si besoin (Dörnyei & Dewaele, 2023, p. 9). Le choix de la plate-forme Framatools<sup>12</sup> s'explique par son accès libre et gratuit, par la préservation des données des participantes dans le cadre de la participation (Dörnyei & Dewaele, 2023, p. 16) et aussi pour son ergonomie adaptée aux ordinateurs et aux téléphones portables.

Concernant les questions, la première partie du questionnaire a pour but d'obtenir des informations sur l'identité de la participante et sur son profil d'apprenante du FLE. Avoir une langue maternelle et un contexte socioculturel plus éloignés de la langue et du contexte socioculturel cible offre moins de repères et de transpositions de connaissances à l'apprenant. Cela peut se présenter sous forme de différents comportements ou même d'un alphabet différent, ce qui pourrait impacter le temps d'apprentissage de la langue cible. C'est pourquoi les deux premières questions portent sur la nationalité et sur le temps d'apprentissage du français des participantes. Puis, la troisième question porte sur le temps d'immersion en France, étant donné que l'immersion permet aux apprenants d'avoir un contact avec la langue parlée et que « toutes les recherches actuelles en didactique des langues s'accordent pour soutenir que l'exposition à la langue cible pour un apprenant est indispensable » (André, 2018, p. 72).

L'usage excessif des manuels de langue étrangère est discuté par André (2025) qui, après avoir analysé trois manuels, conclut que « l'oral présenté en salle de classe est souvent un écrit oralisé ou un oral représenté et ne laisse pas vraiment la possibilité de développer la compétence interactionnelle » (André, 2025, p. 266). Dans ce cadre, la quatrième question porte sur la modalité d'apprentissage du français, qui pourrait exercer une influence sur le degré de choix de contenus d'apprentissage et sur les contenus auxquels les apprenants ont été et sont exposés. Nous proposons des réponses à cocher parmi les plusieurs choix possibles, notamment à l'école, à l'université, dans un centre d'enseignement de langues, avec un enseignant particulier, en naviguant dans les cours en ligne sur internet, seul. Nous prévoyons également une case « autre » à compléter si cochée, car la liste n'est pas exhaustive.

---

<sup>12</sup> Source : <https://framatools.org/abc/fr/>

Suite à cette question, nous nous concentrons sur l'apprentissage de la compétence interactionnelle. Il est important de préciser que le CECRL établit la production orale et l'interaction comme deux activités communicatives différentes. La production orale « peut consister en une courte description ou une anecdote, ou bien en une présentation plus longue et plus formelle » (Conseil de l'Europe, 2021, p. 64), tandis que l'interaction « suppose deux partenaires ou plus construisant ensemble le discours [...] est à l'origine du langage, avec des fonctions interpersonnelles, participatives et transactionnelles » (Conseil de l'Europe, 2021, p. 75). Nous appliquons cette différence à la cinquième question du questionnaire, nous demandons aux participantes si elles ont déjà appris à participer à une conversation à l'oral en français.

La sixième question approfondit les questions précédentes, notamment en ce qui concerne comment elles ont appris à interagir. Afin de mieux cibler les possibilités, nous proposons comme choix possibles les moyens d'apprentissage suivants : en cours avec un manuel, en cours avec des audios, en cours avec des vidéos, en cours avec des jeux de rôle, avec des films ou des séries, avec des vidéos sur internet et autre, qui comporte un espace à compléter, parce que la liste n'est pas exhaustive. Les informations des trois dernières questions ont pour but de nous informer sur leur apprentissage de l'interaction, avec quels matériels elles ont appris à interagir ou plutôt à produire et s'ils sont authentiques et adaptés pour le développement de la compétence interactionnelle ou pas.

### **3.2.2.2 Le pré-test et la passation**

Un pré-test du questionnaire a été réalisé auprès de quatre personnes, deux allophones en formation FLE, une allophone apprenante du FLE avec un niveau B1 et un francophone natif non spécialiste du domaine. Ce pré-test nous a informé sur le temps nécessaire pour remplir le questionnaire, sur la clarté des questions, sur le besoin de traduction et sur l'ergonomie de la plateforme. Ainsi, nous avons déterminé le temps nécessaire pour passer le questionnaire en fonction de la personne qui a eu besoin de plus de temps pour le finir, l'apprenante du FLE niveau B1. Nous avons également été informée d'un possible problème d'envoi automatique non souhaité de la plateforme pendant le remplissage.

Le jour de la passation, nous étions présente pour éviter des incompréhensions des questions et pour gérer d'éventuels problèmes liés au fonctionnement de la plateforme. Afin d'optimiser l'accès au questionnaire, un QR code à scanner et un URL en version réduite à taper ont été mis à disposition des participantes, pour les portables et pour les ordinateurs.

Lors du remplissage du questionnaire, le fait que les participantes ont posé des questions sur deux termes spécifiques et sur quelques alternatives nous a montré que l'utilisation de synonymes, par exemple, « commencer » comme un synonyme de « initier », et des exemples complémentaires aux alternatives, comme « à l'université en licence ou en master », aurait pu être une bonne option. Le moment de la conception du questionnaire, nous avons opté pour des questions succinctes, afin de favoriser la lecture par la simplicité. Pour répondre aux doutes des étudiantes, des exemples et synonymes ont été explicités oralement.

### **3.2.3 Les séances de la formation – les enregistrements**

Nous mettons en place une formation d'apprentissage pour vérifier les hypothèses 1 et 2. Pour rappel : 1. *L'apprentissage avec et sur corpus permet au public de comprendre différents éléments de la prise de parole en interaction.* 2. *L'apprentissage avec et sur corpus peut atténuer l'insécurité langagière du public en ce qui concerne la prise de parole.* Ces séances nous permettent d'observer les réactions des étudiantes pendant le processus, dans une approche qualitative. Cela consiste précisément à enregistrer le déroulé complet des six séances proposées. Concernant le recueil, la plupart des séances ont eu lieu au CLYC, où le groupe de cinq étudiantes a été réuni. Exceptionnellement pour la séance 5, nous avons dû changer de bâtiment, à cause de l'emploi du temps restreint du groupe. Cette séance a été réalisée dans le bâtiment F, où se trouve le laboratoire ATILF. Vu que les recueils ont eu lieu dans des salles différentes, les préparations pour les recueils de données ont eu lieu la veille des jours J.

Dans ce cadre, la disposition de la table, de l'écran et de la caméra a été choisie pour que l'écran et nous soyons directement devant les étudiantes, et que la caméra ne soit pas un élément principal dans les différentes salles. L'acoustique des écrans a été testée, ainsi que l'acoustique des salles pour la prévision du matériel nécessaire les jours de recueil. Deux des six séances ont eu lieu dans une salle dont la surface ne nous permettait pas d'enregistrer les participantes, l'écran et nous-mêmes ([voir annexe 10](#)). Dans ce cadre, nous avons priorisé l'enregistrement des participantes. Dans les autres séances, nous avons pu enregistrer l'intégralité de la salle ([voir annexe 11 et annexe 12](#)).

Pour une captation sonore optimale, nous nous sommes servie d'un microphone placé au préalable sur la caméra lors de la première séance. À partir des séances suivantes, nous nous sommes servie de deux microphones plus performants pour pouvoir capter les

chuchotements éventuels n'ayant pas été enregistrés précédemment. Les autres supports utilisés étaient notamment l'ordinateur portable et un écran pour la diffusion du contenu visuel et sonore des séances. Nous avons utilisé deux fois le tableau d'une salle au CLYC pendant deux séances. Les ressources complémentaires étaient les transcriptions de toutes les interactions analysées et une activité en version papier données aux étudiantes. Les jours des recueils, pour éviter de perturber les étudiantes par la présence de la caméra, nous avons préparé les salles en avance.

### **3.2.4 Le questionnaire final**

#### **3.2.4.1 La conception du questionnaire**

La dernière étape du protocole de recherche a été le questionnaire final pour vérifier la troisième hypothèse, à savoir : *l'apprentissage avec et sur corpus peut être un levier qui permet au public d'envisager une meilleure appropriation de la langue parlée en interaction dans le futur*. Ce questionnaire ([voir annexe 13](#)) interroge les étudiantes sur leur participation aux séances, sur leurs opinions envers l'approche didactique préconisée et sur leur projection dans des interactions futures après leur participation aux séances. Dans ce cadre, la période temporelle est celle de la mise en place des séances, sur une durée de cinq semaines (Singly, 2020, p. 63).

Concernant les parties principales du questionnaire, après le titre, l'instruction générale du questionnaire (Dörnyei & Dewaele, 2023, p. 22) présente la thématique, l'importance du questionnaire, le lien de l'étude avec le laboratoire ATILF et avec la formation en Master 2. Sous forme de points afin de favoriser la lisibilité, l'instruction générale réitère qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, que les participantes peuvent poser des questions et/ou le traduire si besoin et que toute réponse serait utilisée uniquement dans le cadre de la recherche. Finalement, nous remercions les participantes et nous informons que la durée maximale prévue pour le remplissage du questionnaire est de 15 minutes .

Le questionnaire est composé de deux sections nommées « Votre participation », dédiée à des questions qui portent sur des éléments de prise de parole en interaction, et « Votre opinion sur les séances », avec des questions qui portent sur les séances et sur l'approche didactique en question. Les questions d'échelle de différentiel sémantique de 1 à 4 permettent aux participants d'y répondre en mesurant leur réponse dans un continuum (Dörnyei & Dewaele, 2023, p. 32). Pour rendre plus facile l'association d'un adverbe à la

valeur du chiffre qui l'accompagne (Dörnyei & Dewaele, 2023, p. 30), les échelles sont numérotées et ont un adverbe dont la variation correspond celle du chiffre, donc, de 1 (très peu) à 4 (beaucoup), les participants évaluent leurs réponses. Nous avons priorisé une quantité paire de réponses possibles pour éviter la neutralité (Dörnyei & Dewaele, 2023, p. 31) et les classements sont informés dans l'instruction spécifique de chaque question (Dörnyei & Dewaele, 2023, p. 21). La première question n'est pas numérotée, car elle sert à obtenir les prénoms des étudiantes pour pouvoir croiser l'intégralité des informations du recueil, tout en respectant leur anonymité à travers des pseudonymes.

La première section du questionnaire propose majoritairement la prise de conscience sur un groupe d'éléments. Elle propose aussi que la participante évalue la pertinence de l'apprentissage de ce groupe d'éléments dans ses futures interactions, dans une perspective de projection future. C'est pourquoi à partir de la deuxième question jusqu'à la cinquième, les questions sont suivies de sous-questions de projection future. L'utilisation de matériels authentiques dans l'apprentissage et l'acquisition des langues étrangères se justifie parce qu'elle reproduit « des conditions réelles de compréhension » (Holec, 1990, p. 71). Dans ce cadre, dans la première question numérotée de la section « Votre participation », nous interrogeons les participantes à ce sujet. Cette question a pour but de vérifier leur avis sur la pertinence des vidéos authentiques utilisées pendant les séances et elle est suivie d'une question facultative de clarification (Dörnyei & Dewaele, 2023, p. 40), pour celles qui souhaitent expliquer la raison de la réponse précédente.

Étant donné que pendant le remplissage du premier questionnaire, nous avons constaté que les participantes ont eu besoin d'exemples et explications, nous avons donc choisi d'en inclure dans le questionnaire final. Ainsi, dans les instructions spécifiques, des exemples sont donnés, pour que les étudiantes sachent à quoi font référence les mots de spécialité. À titre d'exemple, pour « les petits mots de l'oral », les marqueurs discursifs emblématiques des séances, des exemples tels que « alors », « donc » et « du coup » sont mentionnés. Cela a été fait également pour les activités langagières et situations de communication.

Les questions deux et trois portent sur l'apprentissage des marqueurs discursifs de l'oral travaillés tout au long des séances. La deuxième question concerne leur avis sur l'aide que les séances leur ont apporté au sujet d'une meilleure compréhension de l'usage des marqueurs à l'oral. La troisième question a pour but de savoir si les séances leur ont permis

de mieux utiliser les marqueurs à l'oral. Vu que le contenu de séances était diversifié en situations de communication et en activités langagières, nous abordons cela dans la quatrième question. Elle porte alors sur l'identification de prise de parole en interaction dans différentes séquences et activités langagières d'une situation de communication. Finalement, la cinquième question a pour but de vérifier si les séances leur ont permis de comprendre la prise de parole en différents contextes, ce qui prévoit notamment l'adaptation à la situation, au genre et aux participants d'une interaction.

La section suivante du questionnaire est composée de huit questions d'échelle, dont le classement est le même que dans la section précédente, ainsi qu'une question ouverte. Cette section n'a pas de sous-questions. La première question interroge les participantes sur leur appréciation de l'apprentissage avec des vidéos authentiques. La deuxième question demande leur opinion au sujet des activités d'AAC. La troisième question demande l'avis des participantes sur les activités d'ASC. La question quatre interroge les étudiantes sur leur opinion en ce qui concerne la pertinence de ces types de séances dans une formation de FLE. La question cinq approfondit la question précédente, demandant aux interrogées si elles auraient apprécié avoir des séances d'AAC et d'ASC dès le début de leur formation linguistique.

La sixième question projette les participantes dans l'apprentissage futur, leur demandant si elles pensent à continuer à apprendre avec des matériels authentiques. Similairement, la question sept demande si elles pensent continuer à faire de l'analyse des interactions sur FLEURON. La question huit est centrée sur leur projection future en ce qui concerne l'apprentissage avec le concordancier. Finalement, la question neuf est une question ouverte qui permet à la participante de nous informer de ce qu'elle pourrait juger important et qui n'a pas été traité dans le questionnaire.

#### **3.2.4.2 Le pré-test et la passation**

Ce questionnaire a été testé auprès de quatre allophones, deux allophones en formation en didactique du FLE et deux allophones apprenantes du français de niveau B1. Ces participantes nous ont informé que les questions étaient claires, surtout grâce aux exemples. En outre, nous nous sommes basée sur leurs retours d'expérience pour fixer le temps maximum de remplissage du questionnaire, qui n'a pas dépassé dix minutes pendant les tests.

La plateforme utilisée pour le questionnaire ne permet pas des questions dépassant un certain nombre de caractères. Nous avons donc choisi de mettre en évidence les exemples courts à la suite de la question. Nous avons placé les exemples longs dans la description, qui est visible en-dessous des options de réponse. À ce propos, une participante au test nous a précisé qu'elle n'avait pas remarqué les exemples qui étaient disponibles dans la description. À cause des contraintes de mise en forme de la plateforme, nous avons décidé de prévenir à l'oral les étudiantes des exemples qui pourraient être dans la description.

Aussi, malgré qu'elles n'aient pas participé aux séances, trois participantes au test ont attesté avoir pu comprendre les éléments abordés dans les questions. Une participante a attesté que les questions étaient claires et compréhensibles, attribuant les éventuelles difficultés au fait qu'elle ne connaissait pas le contenu de séances. De plus, aucune participante n'a eu besoin de traduire le questionnaire. Une participante au test nous a interrogée sur la complexité du mot « concordancier » pour les étudiantes. Néanmoins, elles connaissent le concordancier depuis le premier jour de recueil de données, donc, ce n'est pas un vocabulaire problématique.

La passation du questionnaire a eu lieu en présentiel à la suite de la dernière séance du recueil de données. Cette démarche vise l'orientation correcte des participantes concernant le remplissage du questionnaire, ainsi que leur accompagnement en cas de doutes, questions ou éventuels problèmes. De plus, le choix de date se justifie par la nécessité d'évaluer la participation récente aux séances avant la pause pédagogique. Similairement au premier questionnaire, nous avons préparé un QR code à scanner, pour celles qui préfèrent utiliser le smartphone, et un URL raccourci, pour celles qui préfèrent l'ordinateur portable. Néanmoins, toutes les participantes ont choisi de répondre au questionnaire avec leurs smartphones. Nous avons, d'abord, vérifié que toutes les participantes avaient bien accès à la plateforme, puis nous avons lu collectivement l'introduction du questionnaire.

Aussi, nous avons expliqué qu'il n'y avait pas de bonne ou mauvaise réponse, qu'elles pouvaient poser des questions et traduire le questionnaire, et que les réponses seraient utilisées uniquement dans le cadre de la recherche sous pseudonymes. Nous avons informé les participantes que le questionnaire comportait deux parties et que certains exemples étaient en-dessous des réponses proposées. Les participantes ont répondu au questionnaire en moins de temps que le prévu et n'ont pas eu de questions. Nous nous sommes assurée d'avoir eu toutes les réponses et nous avons remercié les étudiantes de leur

participation, en soulignant qu'elles avaient contribué à l'avancement de la recherche et que cette étude n'aurait pas été possible sans elles.

### **3.3 Méthodologie d'analyse des données**

#### **3.3.1 Méthodologie d'analyse des données du questionnaire initial**

Le questionnaire initial a pour but de nous permettre de connaître le profil d'apprentissage du public participant à la formation. Il nous permet aussi d'obtenir des informations sur leurs expériences d'insécurité langagière liée à la prise de parole et à quels éléments le public les relie. Dans ce cadre, nous nous servons des données pour comprendre le public et sa perception de l'insécurité langagière, pour ensuite pouvoir croiser des données du questionnaire avec les données d'observations des séances.

Les données du questionnaire initial sont analysées en deux parties correspondantes aux deux parties du questionnaire. La plupart des questions de la partie du profil des étudiantes sont ouvertes, nous avons donc conçu un tableau avec les informations constitutives des profils. Il est composé de six colonnes, indiquant la nationalité, le temps d'apprentissage du français langue étrangère, le temps d'immersion, par quels moyens elles ont appris le français, si et comment elles ont appris à interagir. Pour la deuxième partie des réponses du questionnaire, nous nous sommes servie du codage automatique de la plateforme de conception du questionnaire. Afin de rendre plus facile la compréhension des résultats, nous présentons les réponses individuellement. Nous examinons également toutes les questions ouvertes, de clarification (Dörnyei & Dewaele, 2023, p. 40) ou non, où nous présentons en-dessous les réponses telles qu'écrites par les participantes.

#### **3.3.2 Méthodologie d'analyse des données d'observation des séances**

Les séances de la formation ont été conçues pour permettre aux étudiantes de participer à des séances d'AAC et d'ASC, dans le but de vérifier les hypothèses 1 et 2, pour rappel :

- 1. L'apprentissage avec et sur corpus permet au public de comprendre différents éléments de la prise de parole en interaction.*
- 2. L'apprentissage avec et sur corpus peut atténuer l'insécurité langagière du public en ce qui concerne la prise de parole.*

Tel que décrit dans la partie 3.2, les observations en différé (Bocquillon et al., 2022, p. 492) ont été réalisées à partir d'enregistrements, dont les documents de consentement ont

été signés avant le début du recueil des données. Nous n'avons pas réalisé d'observation exploratoire (Bocquillon et al., 2022, p. 491), car nous avons un contact préalable avec le public du DÉFLE pendant l'animation des ateliers de conversation l'année précédente.

De plus, après la fin des trois dernières séances, nous avons noté certains comportements et situations observées ([voir annexe 14](#)), afin d'enrichir les observations enregistrées. Concernant les grilles d'observation, la conception a été réalisée à partir du visionnage de l'enregistrement de la première séance. Nous avons réalisé une prise de notes libre des éléments verbalisés qui relèvent de la compréhension d'éléments liés à la prise de parole en interaction (hypothèse 1) et de l'atténuation de l'insécurité langagière liée à la prise de parole (hypothèse 2). Nous avons ensuite interprété et catégorisé ce qui a été verbalisé (Bocquillon et al., 2022, p. 493). Nous avons répété la prise de notes libre pendant le visionnage des autres séances, comparant à notre grille afin de vérifier si les catégories d'analyse comportaient bien les éléments relevés dans les notes.

Étant donné qu'il s'agit de vidéos, nous avons décidé d'inclure la colonne « extrait » à la grille, dans le but de mentionner ce qui a été dit par la participante dans l'extrait en question. Le lecteur n'aura pas accès aux enregistrements, donc les transcriptions peuvent rendre plus facile la compréhension de la forme de ce qui est classé dans les catégories et qui sert d'élément d'analyse. Dans la grille d'observation de l'hypothèse 1, la catégorie *Capacité d'identifier les éléments sollicités* fait appel à la capacité des étudiantes d'identifier les éléments de prise de parole en interaction qui ont été sollicités par l'enseignante lors de la séance. Il s'agit notamment de pouvoir identifier une activité langagière, un marqueur ou un microphénomène. Le même comportement est observé dans les extraits appartenant à la catégorie *Capacité d'identifier des éléments non sollicités*, cette fois-ci destinés à l'identification d'éléments qui n'ont pas été sollicités par l'enseignante ou qui n'ont pas été prévus pour la séance.

La catégorie *Capacité de catégoriser un élément* est réservée notamment aux extraits où les étudiantes démontrent une capacité à créer des catégories, à catégoriser les éléments dans des catégories déjà données et à réfléchir sur les catégories. Les séances proposent des activités différentes, il est donc important d'adapter les catégories. À titre d'exemple, dans une séance d'ASC, l'identification d'un marqueur est déjà présumée et les catégories peuvent être proposées au préalable. Nous préciserons alors cas par cas dans l'analyse des résultats.

La catégorie suivante, *Capacité d'attribuer des fonctions à un élément*, relève de la capacité à attribuer des fonctions à un élément qui a été identifié et catégorisé. Sa différence par rapport à la catégorie précédente repose sur l'affinement de l'analyse. Cela peut s'illustrer par quand les participantes sont capables d'attribuer une fonction à une activité langagière sans en reproduire la forme. Quand les étudiantes comparent des éléments, nous classons cet extrait dans la catégorie *Capacité de comparer des éléments*, ce qui relève de la compréhension des éléments et de leur mise en relation. Finalement, nous avons prévu un espace pour les éventuels commentaires qui peuvent enrichir l'analyse.

| Hypothèse 1. L'apprentissage avec et sur corpus permet au public de comprendre différents éléments de la prise de parole en interaction. |                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <i>Catégories</i>                                                                                                                        | <i>Extrait</i> |
| Capacité d'identifier les éléments sollicités                                                                                            |                |
| Capacité d'identifier des éléments non sollicités                                                                                        |                |
| Capacité de catégoriser un élément                                                                                                       |                |
| Capacité d'attribuer des fonctions à un élément                                                                                          |                |
| Capacité de comparer des éléments                                                                                                        |                |
| Commentaires :                                                                                                                           |                |

*Tableau 1 - Grille d'analyse pour l'hypothèse 1*

La grille pour la vérification de l'hypothèse 2 est utilisée dans une démarche en deux temps. D'abord, le remplissage par séance à partir des visionnages, puis, la comparaison des éléments en continuum afin de vérifier l'atténuation de l'insécurité langagière liée à la prise de parole. La grille est composée de deux colonnes et de trois catégories. Dans la catégorie *Culture langagière*, nous classons les éléments qui relèvent de la culture langagière de la participante, notamment leurs représentations sur la langue et son rôle social et sur les interactions à l'oral en langue étrangère (Holec, 1991, p. 3). La catégorie *culture d'apprentissage* est réservée à ce qui relève de la représentation du processus d'apprentissage des étudiantes (Holec, 1991, p. 3-4), par exemple, le recours à la traduction.

Finalement, la troisième catégorie est nommée *Métaréflexion*, qui fait appel à la dimension réflexive partagée. Dans cette étude, nous nous appuyons sur une définition non

exhaustive de métaréflexion, notamment la « réflexion sur la réflexion » (Vacher, 2022, p. 34). Cette catégorie regroupe des éléments métacognitifs et métalinguistiques, des éléments liés, puisque plusieurs auteurs estiment que les capacités métalinguistiques sont parties intégrantes de la notion de métacognition (Gombert, 1990, p. 16). À ce sujet, Gombert (1990) analyse différentes définitions de métacognition données par différents auteurs au fil du temps. Nous adoptons pour cette étude la définition de métacognition comme « un domaine qui regroupe les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs ; les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé » (Gombert, 1990, p. 27). La troisième catégorie englobe aussi des éléments métalinguistiques, ce qui désigne, parmi d'autres définitions possibles, la capacité à « pouvoir adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation » (Gombert, 1990, p. 11).

Similairement à la première grille, pour la deuxième, nous avons prévu un espace pour les éventuels commentaires qui peuvent enrichir l'analyse. Tel que mentionné ci-dessus, une fois que ces éléments seront catégorisés, nous les comparerons au fil des séances, pour vérifier dans quelle mesure il est possible de vérifier l'atténuation de l'insécurité langagière liée à la prise de parole.

|                                                                                                                                        |                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| Hypothèse 2. L'apprentissage avec et sur corpus peut atténuer l'insécurité langagière du public en ce qui concerne la prise de parole. |                |
| <i>Catégories</i>                                                                                                                      | <i>Extrait</i> |
| Culture langagière                                                                                                                     |                |
| Culture d'apprentissage                                                                                                                |                |
| Métaréflexion                                                                                                                          |                |
| Commentaires :                                                                                                                         |                |

*Tableau 2 - Grille d'analyse pour l'hypothèse 2*

### 3.3.3 Méthodologie d'analyse des données du questionnaire final

Le questionnaire final a été l'outil méthodologique utilisé pour vérifier la troisième hypothèse de cette étude : *l'apprentissage avec et sur corpus peut être un levier qui permet au public d'envisager une meilleure appropriation de la langue parlée en interaction dans le futur*. L'analyse des données a été réalisée en deux parties. La première partie concerne

les réponses des étudiantes sur leur participation aux séances. La deuxième partie traite des réponses à propos de la projection dans des interactions futures après cette participation.

Le codage automatique de la plateforme nous a permis de sauvegarder les résultats sous forme de tableau. Nous utilisons la structure originale du questionnaire comme la base de la présentation des données, où chaque question sera accompagnée du tableau respectif qui mettra en évidence le choix de chaque étudiante. Aussi, les questions ouvertes et leurs réponses seront précisées. Finalement, l'analyse des résultats s'effectuera selon l'hypothèse vérifiée par le questionnaire et selon les justifications des questions, qui sont disponibles dans la section 3.2.4.

## Partie 3 – Analyse des résultats

### 4. Analyse et discussion des résultats

#### 4.1 Le questionnaire initial

Le tableau 3 permet de comprendre le profil du groupe d'étudiantes participant à cette étude. Voici les références et acronymes utilisés dans le tableau ci-dessous :

Pseudonyme de la participante : Prénom

Nationalité : NAT

Temps d'apprentissage du FLE = TFLE

Temps d'immersion = TIM

Comment a-t-elle appris le français ? = APP FRA

A-t-elle appris à interagir ? = APP INT

Comment a-t-elle appris à interagir ? = Comment ?

| Prénom   | NAT          | TFLE    | TIM    | APP FRA                                                                                                      | APP INT | Comment ?                                                                                                                                                |
|----------|--------------|---------|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Meilin   | Chinoise     | > 1 an  | 3 ans  | À l'université (DéFLE). Seul.                                                                                | Oui.    | En cours avec un manuel, avec des films ou des séries et avec des vidéos sur internet.                                                                   |
| Maya     | Syrienne     | > 1 an  | 6 mois | Dans un centre d'enseignement de langues. Seul.                                                              | Un peu. | En cours avec un manuel, en cours avec des vidéos, avec des vidéos sur internet et autre (TV 5 Monde).                                                   |
| Laleh    | Afghane      | 1-2 ans | 3 ans  | À l'université. Dans un centre d'enseignement de langues. En naviguant dans les cours en ligne sur internet. | Oui.    | Films ou séries et vidéos sur internet.                                                                                                                  |
| Tahmina  | Afghane      | 1-2 ans | 2 ans  | Dans un centre d'enseignement de langues. Seul.                                                              | Oui.    | En cours avec des audios, en cours avec des vidéos, avec des films ou des séries, avec des vidéos sur internet et autre (j'écoute beaucoup de podcasts). |
| Victoria | Étatsunienne | > 1 an  | 6 mois | À l'université. Seul.                                                                                        | Oui.    | Avec des films ou des séries, avec des vidéos sur internet, autre (DéFLE).                                                                               |

Tableau 3 - Le profil des participantes

Le groupe est de nationalités diverses, avec deux participantes de même L1. Les langues et les contextes socioculturels diffèrent donc de la langue et du contexte français. Toutes les participantes apprennent le français depuis moins de deux ans, y compris les étudiantes en contexte d'immersion depuis plus longtemps. Concernant l'apprentissage du

français, il est possible que les étudiantes aient interprété « université », centre d'enseignement de langues et « DéFLE » comme des synonymes, car la répétition des termes est présente. Par ailleurs, la plupart des participantes apprennent le français seules en plus de l'apprentissage au DéFLE. Toutefois, le manque d'informations complémentaires ne nous permet pas de savoir ce qu'elles considèrent comme ressources d'apprentissage en autonomie.

Il est intéressant de noter que Maya est la seule étudiante ne considérant pas avoir appris complètement à interagir. Les autres participantes ont mentionné avoir appris à interagir, en cours, avec un manuel, avec des audios, des vidéos et avec des films ou des séries. André (2025) expose en effet que ces documents ne présentent pas suffisamment d'interactions réelles, malgré leur richesse d'informations (p. 253). Sachant que l'exposition à la langue étrangère cible est indispensable pour apprendre (André, 2018, p. 72 ; Holec, 1990), nous nous demandons dans quelle mesure les matériels utilisés pour apprendre à interagir permettent aux étudiantes une exposition à des interactions réelles.

En outre, même les manuels qui proposent de privilégier la compétence interactionnelle ont des dialogues à peine inspirés d'interactions réelles (André, 2025, p. 253 ; Ravazzolo et al., 2015 ; Surcouf, 2020 ; Surcouf & Ausoni, 2022). Dans ce cadre, nous nous interrogeons sur les représentations d'interactions réelles en français auxquelles elles ont appris à participer. Certaines participantes ont également mentionné avoir appris à interagir à travers des vidéos sur internet, une d'entre elles cite les podcasts et une autre mentionne les contenus de TV5 Monde. Nous nous demandons alors s'il s'agit de contenus authentiques qui ont été exploités à des fins d'apprentissage ou s'il s'agit de contenus didactisés. Ce problème rejoint le manque d'authenticité des séries, films et ressources des manuels évoqué ci-dessus.

La deuxième partie du questionnaire porte sur leurs expériences en interaction à l'oral tout au long des deux dernières semaines avant la passation du questionnaire. Nous précisons ci-dessous les résultats des réponses aux questions fermées qui ont été posées, y compris les réponses aux questions de clarification (Dörnyei & Dewaele, 2023, p. 40) :

*1) Les deux dernières semaines, sur une échelle de 1 à 4, en combien évaluez-vous votre aisance quand vous avez initié une conversation en français ? 1 : très mal à l'aise et 4 : très à l'aise. (Tableau 4)*

| Participant | Meilin           | Maya         | Laleh             | Tahmina      | Victoria     |
|-------------|------------------|--------------|-------------------|--------------|--------------|
| Réponse     | 2 : mal à l'aise | 3 : à l'aise | 4 : très à l'aise | 3 : à l'aise | 3 : à l'aise |

Tableau 4 - Réponses sur l'aisance pour initier une interaction

À partir des réponses à cette question, il est possible de comprendre que la plupart des étudiantes s'évalue au moins « à l'aise » pendant les interactions qu'elles ont initiées. Seulement une participante s'évalue comme étant « mal à l'aise » et aucune étudiante n'était « très mal à l'aise ». Globalement, l'expérience du groupe a été perçue comme positive quand les participantes ont initié des interactions les deux semaines en question.

2) Les deux dernières semaines, avez-vous eu des difficultés pour initier une conversation en français ? (Tableau 5)

| Participant | Meilin | Maya | Laleh | Tahmina        | Victoria |
|-------------|--------|------|-------|----------------|----------|
| Réponse     | Non    | Oui  | Non   | Je ne sais pas | Oui      |

Tableau 5 - Réponses sur les difficultés pour initier une interaction

Il est possible de croiser ces données à celles de la question précédente pour comprendre que Meilin s'est sentie « mal à l'aise » lors des interactions des deux dernières semaines avant la passation. Néanmoins, elle n'y attribue pas de difficultés. Il se peut donc que son manque d'aisance soit dû à d'autres raisons ou que les difficultés n'aient pas été reconnues. Maya et Victoria se déclarent « à l'aise » malgré les difficultés pour initier une interaction. Cela peut suggérer le caractère moins important des difficultés dans la perception globale de l'expérience en interaction des participantes. Laleh se déclare « très à l'aise » et sans difficultés lors des interactions en question, dans ce que l'on peut comprendre comme une expérience d'aisance proportionnelle au manque de difficultés en interaction. Tahmina se déclare « à l'aise », pourtant, elle ne sait pas dire si elle a eu des difficultés ou non. Nous pouvons ainsi comprendre que, peut-être, les difficultés ne sont pas évoquées ou reconnues par la participante.

3) Si vous avez répondu « oui », répondez à cette question. Les deux dernières semaines, avez-vous éprouvé plus de difficultés pour (plusieurs choix possibles) : (Tableau 6)

| Participant | Meilin | Maya                      | Laleh | Tahmina                                | Victoria             |
|-------------|--------|---------------------------|-------|----------------------------------------|----------------------|
| Réponse     | Ø      | Prendre la parole, savoir | Non.  | Utiliser des mots de l'oral (alors, du | Savoir quand parler, |

|  |  |                                              |  |                                                                            |                                                                  |
|--|--|----------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
|  |  | quand parler, comprendre les mots de l'oral. |  | coup, euh, ben), comprendre les mots de l'oral (alors, du coup, euh, ben). | comprendre les mots de l'oral (alors, du coup, euh, ben), autre. |
|--|--|----------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|

Tableau 6 - Réponses aux types de difficultés pour initier une interaction

*Sous question : Si vous avez coché "Autre", merci de préciser votre réponse.*

Réponse d'une seule étudiante (Victoria) : « Je souffre d'anxiété pour parler et j'oublie les mots ».

En ce qui concerne la précision des types de difficultés pour initier une interaction, Maya a précisé des difficultés différentes, deux directement liées à la prise de parole et à savoir quand parler. Elle admet aussi rencontrer des difficultés pour comprendre les mots de l'oral. Tahmina a déclaré l'utilisation et la compréhension des mots de l'oral comme des types de difficultés pour initier une interaction, malgré avoir déclaré précédemment ne pas savoir si elle avait rencontré des difficultés dans ce cadre. Finalement, Victoria a déclaré que « savoir quand parler » et « comprendre les mots de l'oral » sont des difficultés qu'elle rencontre pour initier une interaction. Nous constatons donc une difficulté attribuée à la prise de parole. Victoria a été la seule à avoir coché « autre », qu'elle a complété avec : « Je souffre d'anxiété pour parler et j'oublie les mots ». Ainsi, il est possible de comprendre qu'un type de difficulté de dimension émotionnelle psychologique est évoquée par la participante, en plus des types de difficultés d'insécurité langagière.

4) *Attribuez-vous ces difficultés à (plusieurs choix possibles) : (Tableau 7)*

| Participante | Meilin                                                                                  | Maya                                                                                                     | Laleh | Tahmina                                                                                                          | Victoria                                                                                                                                                                              |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Réponse      | Ne pas savoir varier les propositions à l'oral, ne pas savoir si j'ai été bien compris. | Ne pas savoir si j'ai été bien compris, ne pas savoir comment je devrais me comporter dans la situation. | Ø     | Ne pas savoir varier les propositions à l'oral, ne pas savoir comment je devrais me comporter dans la situation. | Ne pas savoir comment commencer la conversation à l'oral, ne pas savoir varier les propositions à l'oral, ne pas savoir si j'ai été bien compris, ne pas savoir comment je devrais me |

|  |  |  |  |  |                              |
|--|--|--|--|--|------------------------------|
|  |  |  |  |  | comporter dans la situation. |
|--|--|--|--|--|------------------------------|

*Tableau 7 - Réponses aux causes des difficultés pour initier une interaction*

Concernant les causes des difficultés, Meilin a déclaré, « ne pas savoir varier les propositions à l'oral » et « ne pas savoir si elle a été bien comprise », malgré ne pas avoir précisé les types de difficulté précédemment. Il se peut qu'elle n'ait pas été confronté à ces situations les deux dernières semaines, ayant pour conséquence les réponses aux deux dernières questions. Aussi, il se peut qu'elle considère que le manque de variation de propositions est une difficulté qui n'impacte pas ses interactions, sachant qu'elle en connaît au moins une.

Maya attribue ses difficultés à ne pas savoir si elle a été bien comprise et à ne pas savoir comment elle devrait se comporter dans la situation. Il se peut donc qu'il y ait un manque en ce qui concerne la capacité de s'ajuster à la situation de communication à laquelle elle participe et concernant la compréhension globale de l'interlocuteur. Tahmina attribue ses difficultés à ne pas savoir varier les propositions à l'oral et à ne pas savoir comment elle devrait se comporter dans la situation. L'analyse de ce cas est similaire aux cas de Meilin et Maya, il se peut que les formules acquises soient suffisantes pour ne pas poser des difficultés dans les interactions. Aussi, nous observons une possible difficulté dans la capacité de s'ajuster à la situation prenant en compte ses éléments constitutifs.

Victoria attribue plusieurs causes à ses difficultés. Elle est la seule à attester des difficultés liées à la prise de parole, notamment à l'initiation de l'interaction. La variation de propositions, ne pas savoir si elle a été comprise dans l'interaction et l'adaptation à la situation et/ou aux participants sont partagées par cette participante. Nous observons alors que son cas est similaire aux précédents en ce qui concerne l'adaptation à la situation de communication, une des composantes de la compétence interactionnelle (André, 2021, p. 80).

*5) Si vous avez coché « ne pas savoir comment commencer la conversation à l'oral », expliquez comment vous vous sentez au moment de commencer la conversation.*

Réponse d'une seule étudiante (Victoria) : « Je me sens très anxieux, je inquiète que je vais dit mauvaise ».

Victoria a été la seule participante à avoir coché « ne pas savoir comment commencer la conversation à l'oral ». Au moment d'expliquer comment elle se sent le moment de

commencer la conversation, elle témoigne d'anxiété et de son inquiétude sur la légitimité de ce qu'elle va dire. Encore une fois, Victoria rend explicite l'impact de l'anxiété sur ses interactions en français. Ainsi, sa réponse nous permet de réfléchir sur dans quelle mesure son inquiétude est liée à l'anxiété, si elle se sent très anxieuse et que cela fait en sorte qu'elle s'inquiète ou si les deux expériences sont indépendantes. Reliant cette réponse à celle de la première question, malgré les difficultés et causes déclarées, Victoria était globalement à l'aise pour initier les interactions dans la période en question.

6) *Les deux dernières semaines, sur une échelle de 1 à 4 (1 : rarement et 4 : très fréquemment), dans quelle fréquence avez-vous utilisé des mots de l'oral (alors, du coup, euh, ben) lors d'une conversation ? (Tableau 8)*

| Participant | Meilin                                         | Maya                                              | Laleh                                             | Tahmina                                           | Victoria                                          |
|-------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Réponse     | 1 : rarement<br>(1 à 2 fois<br>par<br>semaine) | 2 : parfois<br>(plusieurs<br>fois par<br>semaine) | 2 : parfois<br>(plusieurs<br>fois par<br>semaine) | 2 : parfois<br>(plusieurs<br>fois par<br>semaine) | 2 : parfois<br>(plusieurs<br>fois par<br>semaine) |

*Tableau 8 - Réponses sur la fréquence d'utilisation des mots de l'oral*

Concernant la fréquence d'utilisation des mots de l'oral, toutes les participantes ont répondu des fréquences basses, avec Meilin étant la seule à avoir déclaré une utilisation minimale parmi les options. Malgré cela, Tahmina est la seule à avoir déclaré l'utilisation des mots de l'oral comme un type de difficulté pour initier les interactions de la période de référence. Aussi, Maya et Victoria ont déclaré la compréhension des mots de l'oral comme une difficulté, pourtant, elles n'ont pas déclaré l'utilisation comme une difficulté.

Il est possible de comprendre alors que l'incompréhension des mots de l'oral entraîne des difficultés pour les deux, tandis que l'utilisation n'est pas forcément considérée une difficulté. Il est également possible de comprendre que les trois reconnaissent les mots de l'oral dans le discours, qu'ils ont une fonction et que le manque de connaissances là-dessus entraîne des difficultés. En revanche, les autres participantes ne les mentionnent pas. Nous nous demandons dans quelle mesure elles ont conscience de l'abondante présence de ces mots dans le discours, de leur rôle constitutif pour l'interaction et de l'importance de les maîtriser, pour les comprendre et pour les utiliser.

7) *Si vous avez choisi 1 ou 2 pour la question précédente. Pourquoi avez-vous utilisé peu les mots de l'oral ? Plusieurs choix possibles. (Tableau 9)*

| Participant | Meilin                                       | Maya                      | Laleh                             | Tahmina                                      | Victoria |
|-------------|----------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|----------------------------------------------|----------|
| Réponse     | Je ne sais pas comment les utiliser à l'oral | Je ne les connaissais pas | Réponse dans la partie « autre ». | Je ne sais pas comment les utiliser à l'oral | Autre    |

*Tableau 9 - Réponses sur les causes de l'utilisation réduite des mots de l'oral*

*Sous-question : Si vous avez coché "Autre", merci de préciser votre réponse.*

Laleh : « Plusieurs fois ».

Victoria : « J'oublie d'utiliser ces mots ».

Meilin et Tahmina déclarent ne pas savoir utiliser les mots de l'oral. Néanmoins, Meilin déclare ne pas avoir rencontré des difficultés pour initier l'interaction, ce qui n'est pas dû aux mots de l'oral et qui n'interfère pas sur l'aisance en interaction. Tahmina, en revanche, mentionne l'utilisation et la compréhension des mots de l'oral comme des difficultés pour initier l'interaction. Nous pourrions comprendre ces différentes réponses comme différents niveaux de conscience des mots en interaction.

Maya déclare ne pas les connaître, ce qui explique sa difficulté de les comprendre. Toutefois, elle déclare s'en servir plusieurs fois par semaine. Cette contradiction nous permet de penser à la possibilité d'une utilisation instinctive ou même maîtrisée des marqueurs déjà connus. Laleh déclare seulement « plusieurs fois » comme réponse de précision, ce qui nous fait croire à une possible incompréhension de la question. Victoria rapporte sa basse fréquence d'usage à l'oubli d'utilisation des mots de l'oral, malgré avoir mentionné l'incompréhension de ces mots comme une difficulté. Dans ce cadre, il se peut qu'elle pense savoir les utiliser sans savoir maîtriser la compréhension d'autres usages en interaction.

*8) Nous avons essayé de faire un questionnaire complet, mais s'il y a des informations que nous n'avons pas abordées, utilisez cet espace pour en parler.*

Réponse d'une seule étudiante (Maya) : « Non. Ça va. ».

Le manque de réponses à cette question peut suggérer que, globalement, les questions ont été suffisantes pour aborder le sujet, que le questionnaire n'a pas spécialement suscité d'autres thématiques chez les participantes ou encore que les participantes n'aient pas eu de recul par rapport à la thématique.

## 4.2 Les séances

Les séances, qui ont toutes été filmées, seront analysées grâce à la transcription mot à mot du contenu, tout en respectant l'orthographe standard et gardant les éventuelles erreurs linguistiques des étudiantes. Les étudiantes seront identifiées par les trois premières lettres des pseudonymes et l'enseignante est référencée comme E. Les répétitions des parties des discours analysés (des vidéos ou des occurrences du concordancier) sont mises en évidence par une police en italique. Les gestes et rires sont précisés entre double parenthèses, ainsi que les passages non transcrits. Le discours incompréhensible est signalé par XXX, la baisse du volume de la voix est indiquée entre signes de degré (° °) et les chevauchements sont signalés par des crochets, tel qu'indiqué dans la convention du groupe ICOR<sup>13</sup>.

Ces données nous permettent d'observer des éléments qui valident la première hypothèse : *l'apprentissage avec et sur corpus permet au public de comprendre différents éléments de la prise de parole en interaction*. Les données recueillies lors des séances mettent en évidence les critères de compréhension de la grille d'observation. En outre, les données nous permettent d'observer ce que nous pouvons appeler le « language awareness » chez les étudiantes. Avant de passer à l'étape de l'analyse des résultats, nous exposons la définition de « language awareness » que nous traduisons comme « prise de conscience » dans cette étude. « Language awareness » est définie comme la connaissance explicite du langage et du processus d'apprentissage (Garett & James, 2000). Il s'agit d'un état de conscience linguistique qui surgit grâce à l'analyse systématique de la langue, ce qui permet de rendre explicites ses éléments (Garett & James, 2000).

Notre grille d'observation part du principe que, pour comprendre un élément, il faut d'abord identifier sa présence dans le discours et le catégoriser. C'est pourquoi nous développerons l'analyse à partir des extraits qui illustrent le processus de compréhension observé pour, après, les relier aux travaux sur lesquels nous nous sommes appuyée dans cette étude. D'abord, nous présentons un extrait de la deuxième séance où les étudiantes ont été invitées à analyser conjointement une interaction de transaction commerciale à la boulangerie. Dans cette interaction, différentes commandes sont réalisées par différentes activités langagières. L'extrait en question illustre la capacité des étudiantes d'identifier les

---

<sup>13</sup> Source : [https://icar.cnrs.fr/documents/2013\\_Conv\\_ICOR\\_250313.pdf](https://icar.cnrs.fr/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf)

activités langagières et comment elles peuvent se présenter. Dans ce cas, une commande implicite sous forme de demande :

Extrait 1 - Séance 2 - Prendre la parole en interaction commerciale

- 1 E : après l'étudiant il va faire quoi ici dans cette ligne là  
2 MEI : **demande est-ce qu'il y a le quelque chose**  
3 VIC : il y a des pains au chocolat  
4 E : oui [donc] *euh est-ce qu'il vous reste des pains au chocolat*  
5 VIC : [hm] hm  
6 E : **ici on pourrait penser que c'est une demande**  
6 MEI : hm ((hochement de tête))  
7 VIC : hm ((hochement de tête))  
8 E : **il demande**  
9 VIC : [hm]  
10 MEI : [hm]  
11 E : **mais il demande ou il commande**  
12 MEI : **demande non commande**  
13 E : **aha mais il parle comme si c'était une demande**  
14 MEI : hm hm  
15 VIC : **c'est les deux**

Cet extrait met en lumière que les étudiantes ont identifié la demande faite par le participant. De plus, avec notre guidage, elles ont remis en question leurs compréhensions des nuances des activités langagières et elles ont opté pour la double réponse : il s'agit d'une commande sous forme de demande.

Lors de cette même séance, après avoir identifié la commande implicite, les étudiantes ont identifié deux activités langagières différentes réalisées par un participant dans un seul énoncé, comme en témoigne cet extrait :

Extrait 2 - Séance 2 - Prendre la parole en interaction commerciale

- 1 E : qu'est-ce qu'on a ensuite  
2 VIC : **elle affirme qu'elle écouté euh qu'elle compris**  
3 E : et ici ((pointe la ligne de la transcription du doigt))  
4 VIC : hm hm  
5 E : **et une brioche chocolat**  
6 MEI : **confirmer c'est quel flavour**  
7 E : ah oui [et]  
8 VIC : [répète]  
9 E : tout à fait elle va répéter

Nous relevons dans cet extrait l'observation attentive d'éléments de prise de parole par les étudiantes. Elles ont remarqué que la participante a pris la parole pour réaliser une activité langagière et qu'elle a réalisé une autre activité langagière dans le même énoncé après sa prise de parole.

Les extraits suivants nous permettent d'illustrer deux moments lors de l'analyse conjointe de l'interaction de la première séance où les étudiantes ont identifié des marqueurs discursifs qui initiaient la prise de parole. Précédemment dans la séance, le marqueur « alors » a été analysé lors de la phase d'analyse conjointe de l'interaction (AAC). Ensuite, les étudiantes le constatent dans deux moments différents de la séance :

Extrait 3 – Séance 1 – Demander des renseignements dans la vie quotidienne

- 1 E : et lui qu'est-ce qu'il va faire après
- 2 TAH : **encore elle a dit alors** ((rires))
- 3 MAY : **[alors]** ((rires))
- 4 E : [encore]
- 5 TAH : [oui] ((rires))

Extrait 4 – Séance 1 – Demander des renseignements dans la vie quotidienne

- 1 E : *et vous faites des cartes de cinéma aussi vous*
- 2 LAL : **encore l'autre dit alors** ((rires))
- 3 VIC : **alors** *oui*

Dans ces cas, il est visible que le marqueur discursif a été l'objet de leur attention, car elles l'ont mentionné sans forcément mentionner les activités langagières où ils s'insèrent. Cela nous suggère une prise de conscience de l'usage du marqueur dans d'autres moments de l'interaction.

À part les éléments sollicités, les étudiantes ont été capables d'identifier des éléments non sollicités ou non prévus dans la séance. Pendant la troisième séance, lors de l'analyse conjointe de l'interaction, une étudiante identifie un troisième marqueur qui accompagne deux autres marqueurs employés à des fins de prise de parole, « déjà » dans « euh alors déjà » :

Extrait 5 – Séance 3 – Demander son chemin à un inconnu dans l'université

- 1 E : après E2 elle commence **je crois euh alors déjà c'est premier**
- 2 **étage**
- 3 TAH : hm ((hochements de tête)) **déjà** oui hm

Dans ce cas, elle ne catégorise pas encore le marqueur, elle ne catégorise pas l'activité langagière, mais il s'agit d'un regard attentif de sa part pour identifier un troisième

élément qui aurait pu passer inaperçu. Cela suggère une prise de conscience des éléments du français parlé qui peuvent faire partie de la prise de parole ou accompagner des éléments qui en font partie.

Lors de la première séance, après l'AAC, nous avons réalisé une activité d'ASC afin de comprendre différents usages du marqueur « donc ». Les étudiantes avaient déjà vu « donc » pendant l'analyse conjointe et, avant de commencer l'ASC, elles ont remarqué que nous utilisions « donc » dans notre discours pendant une consigne de la séance :

Extrait 6 – Séance 1 – Demander des renseignements dans la vie quotidienne

- 1 E : **donc deux groupes**
- 2 TAH : **donc** ((rires))
- 3 E : **donc** ((rires))
- 4 LAL et VIC : ((rires))
- 5 E : vous allez travailler ensemble les deux
- 6 MAY : oui

Cela suggère que les étudiantes ont été capables d'identifier des éléments non sollicités au-delà des vidéos analysées pendant les séances. Elles ont pu les identifier lors de la prise de parole du discours réel et spontané au cours de l'interaction à laquelle elles participent. Cela suggère une prise de conscience des éléments de la langue parlée pendant que l'attention des étudiantes n'était pas guidée par notre médiation.

La catégorisation des éléments est évidente dans les séances d'ASC, où des marqueurs discursifs ont été analysés finement. Lors de la tâche d'ASC de la deuxième séance, après l'analyse conjointe de l'interaction, les étudiantes identifiaient les mots avant et après « alors », et l'attribution d'une catégorie d'éléments introduits par ce marqueur a été réalisée :

Extrait 7 – Séance 2 – Prendre la parole en interaction commerciale

- 1 E : maintenant on va faire attention à ce qu'on a après *alors*
- 2 MEI : hm
- 3 E : *je*
- 4 MEI : *là*
- 5 E : *là*
- 6 MEI : [*c'est*]
- 7 E : [*c'est*]
- 8 MEI : *donc*
- 9 E : *alors donc*
- 10 VIC : hm

11 MEI : *c'est*  
 12 E : *c'est*  
 13 VIC : **[beaucoup] de fois c'est le sujet**  
 14 MEI : [XXX] oui

Dans cet extrait, les étudiantes analysent les éléments qui accompagnent le marqueur et Victoria, à partir de cette analyse, identifie une catégorie commune d'usage du marqueur en question : les sujets qui peuvent l'accompagner.

D'autres types de catégories sont également observés. L'extrait de la sixième séance nous permet d'observer les réflexions sur les catégories préétablies et sur leur manière de classer les occurrences d'après les options disponibles. Dans cet extrait de l'activité d'ASC, les étudiantes échangent sur les différentes propositions de classement, puis elles finissent par choisir le juste milieu, qu'elles jugent le plus approprié :

Extrait 8 - Séance 6 - « Du coup » en prise de parole et dans d'autres fonctions

((après le visionnage de l'extrait analysé))

1 E : *voilà [du coup] par exemple [dans le plat] tu mets les*  
*patates*  
 2 LAL : [hm] **[c'est parole] prendre le parole**  
 3 E : hm  
 4 VIC : **je pense c'est une conséquence parce voilà euh c'est après**  
**la mettre dans le chauffeur [euh] donc voilà et c'est euh**  
 5 E : [oui]  
 6 TAH : **pour finir**  
 7 MEI : et aussi par exemple  
 8 VIC : **c'est à cause d'elle fait ça elle a dit ça**  
 9 E : **mais voilà elle regarde ce que l'autre fille dit et quand**  
 10 **elle dit [voilà] c'est une approbation elle évalue comme bien ce**  
 11 **que l'autre a fait**  
 12 VIC : [hm] oui  
 13 E : donc là ok elles ont mis le fromage c'est fini *du coup par*  
 14 *exemple tu mets dans le plat tu mets les patates là elle*  
 15 *commence à parler des patates*  
 16 VIC : ok  
 17 E : vous voyez ça  
 18 MAY : oui  
 19 E : **donc on avait la fille qui mettait la raclette dans**  
 20 **l'appareil et on commence à parler des patates donc c'est c'est**  
 21 **quoi**

22      TAH : °parole°  
 23      VIC : **changer le sujet**  
 24      LAL : **prendre le parole non**  
 25      E : **on pourrait penser à ça par exemple elle prend la parole**  
 26      **pour euh changer de sujet**  
 27      VIC : hm hm  
 28      LAL : **les deux**

À travers ces propos, il ressort que les étudiantes classent « changer de sujet » et « prendre la parole » comme des catégories différentes, mais liées. Cela relève de l'analyse fine et de la prise de conscience des fonctions de la prise de parole, puisqu'elles ont compris que « changer de sujet » peut impliquer « prendre la parole ». Elles ont donc fini par opter pour un double classement.

Les séances d'AAC et d'ASC nous ont permis d'observer plusieurs moments d'attribution de fonction à des éléments de prise de parole. Nous présentons d'abord un extrait de la troisième séance qui se déroule pendant l'analyse conjointe de l'interaction. Deux étudiantes discutent de la fonction d'une répétition réalisée par une locutrice de la vidéo. Une étudiante identifie et catégorise l'activité langagière et l'autre attribue une fonction à la répétition dans l'activité langagière :

Extrait 9 – Séance 3 – Demander son chemin à un inconnu dans l'université

1      E : E1 elle va dire *au premier*  
 2      LAL : **pose la question**  
 3      MAY : non  
 4      LAL : **oui pose la question au premier ((imite l'intonation de**  
 5      **la participante à la vidéo))**  
 6      E : *au premier* ((imite l'intonation de la participante à la vidéo))  
 7      MAY : **ah pour être sûre**  
 8      E : ((pointe du doigt la transcription de la vidéo sur  
 9      l'écran)) *oui au premier à gauche*  
 10     LAL : hm  
 11     E : pour être sûre  
 12     MAY : hm

Dans cet extrait, la double compréhension est visible : l'activité langagière et la répétition ont des fonctions et les étudiantes les ont comprises. Cela nous suggère une prise de conscience des éléments et leur capacité de les identifier, catégoriser, y attribuer des fonctions dans le discours, seules ou ensemble.

L'extrait de la deuxième séance, lors de l'analyse conjointe, nous permet d'accompagner les réflexions des étudiantes sur le marqueur « alors » dans une fonction inédite dans les séances : accompagner une action et/ou un geste avec peu de mots prononcés. Plus précisément, l'étudiant participant à la vidéo dit « alors » pendant qu'il cherche sa monnaie. Les étudiantes font des hypothèses sur la fonction du marqueur et, à partir de notre guidage, elles réfléchissent à leur réponse :

Extrait 10 - Séance 2 - Prendre la parole en interaction commerciale

- 1 E : et lui il va dire *oui* pourquoi
- 2 MEI : c'est ok d'accord
- 3 E : j'ai compris hm ok j'ai compris ((discours rapporté des participantes à la vidéo)) ((pointe du doigt la ligne de la transcription))
- 4 MEI : **alors c'est commence**
- 5 VIC : **c'est la conséquen cons hm il dit alors parce que**
- 6 **elle a demandé euh le commander le le le le** ((geste d'argent entre les doigts))
- 7 E : l'argent ((geste d'argent entre les doigts))
- 8 VIC : **l'argent** [et]
- 9 E : [oui]
- 10 VIC : **il dit par conséquence il cherche pour la**
- 11 E : hm
- 12 VIC : **de la monnaie**
- 13 E : hm **on va voir ça** °je reviens ici ° ((prépare la vidéo))
- 14 °oui°
- ((visionnage de l'extrait))
- 15 E : *alors* ((en imitant l'intonation du participant)) et il
- 16 cherche ((geste de chercher l'argent en imitant le participant))
- 17 MEI : hm
- 18 E : **pourquoi il va dire alors il a rien dit après il cherche il**
- 19 **compte quatre euh et cinq voilà**
- 20 VIC : **c'est juste accompagner le le gestuel**

Nous pouvons relever qu'elles font des analyses différentes et justifiées. Cela relève de leur capacité d'analyser la fonction du marqueur dans l'activité langagière dans laquelle il est inséré. À travers le guidage et le visionnage de la vidéo, la fonction du marqueur est finalement comprise et la prise de conscience de la place du geste est verbalisée.

La capacité d'attribution de fonctions à un élément rejoint la dernière capacité que nous avons observée pour cette hypothèse : la comparaison d'éléments. L'extrait suivant

nous permet d'observer le début de l'analyse conjointe de la cinquième séance. Une étudiante demande si le marqueur était similaire à deux autres, une autre étudiante lui répond alors à propos de la fonction du marqueur discursif :

Extrait 11 – Séance 5 – Prendre la parole dans une interaction amicale avec plusieurs participants

- 1 E : ((pointe du doigt la transcription sur l'écran)) et un
- 2 petit détail elle va dire[du coup]
- 3 TAH : °hm hm°
- 4 E : *du coup tu es prête ou pas*
- 5 TAH : °hm hm°
- 6 E : pourquoi elle va dire *du coup* à quoi ça sert de dire *du coup*
- 7 *tu es prête ou pas*
- 8 VIC : **est-ce que c'est comme donc ou alors**
- 9 MAY : **comme [alors]**
- 10 E : [aha] pourquoi
- 11 MAY : **pour commencer le**
- 12 TAH : °hm hm°
- 13 E : elle va introduire sa question
- 14 TAH : °hm hm°
- 15 MAY : oui

Cet extrait nous permet d'observer que, même si Victoria n'a pas réellement verbalisé la fonction du marqueur, elle a réfléchi aux aspects en commun qu'il pourrait avoir avec les deux autres marqueurs dont elle connaît la fonction, la fonction introductoire dans ce cas. De plus, quand Maya affirme « comme alors » (ligne 9), elle choisit un marqueur spécifique dont elle connaît les fonctions et avec lesquelles elle compare directement la fonction de « du coup » dans cette activité langagière. Ces deux réflexions relèvent non seulement de la capacité à comprendre la fonction du marqueur, mais aussi à la comparer avec d'autres qui pourraient être les mêmes. Cela relève de la prise de conscience et de la compréhension des fonctions des marqueurs discursifs.

L'extrait de la deuxième séance nous permet de visualiser une comparaison implicite des éléments afin d'en expliquer la fonction et comment une activité langagière a été comprise. Lors de l'analyse conjointe, une étudiante donne des exemples de ce que veut dire l'usage de « euh » et de ce que veulent dire les activités langagières du cas analysé. Il s'agit d'un étudiant qui hésite sur sa commande à la boulangerie, qui exprime son hésitation et qui réalise sa commande après une prise de décision :

1 MEI : c'est alors je pense c'est euh c'est réfléchir c'est  
2 penser et je suis euh pas sûr et après [alors] ah ok euh je j'ai  
3 pas [regardé] quelque chose c'est  
4 E : [hm hm] [hm hm] oui c'est ça

Nous avons mentionné des extraits exemples des situations observées dans les catégories de notre grille d'observation. D'autres situations ne faisant pas partie des catégories mentionnées pourront donc être analysées afin d'approfondir la réflexion. Lors de la quatrième séance, les étudiantes analysaient trois éléments constitutifs de l'interaction, notamment les participants, le lieu et le contexte. Nous leur avons donné des exemples de contexte, de type « transactionnel » et « amical ». Les étudiantes discutent du contexte d'une vidéo où l'on peut observer un étudiant demandant une information à un inconnu dans la rue. Elles mentionnent alors une autre situation où une responsable s'excuse de son retard pour commencer sa présentation. Les étudiantes discutent de la catégorie du contexte :

1 MEI : tu penses que c'est c'est quelle la situation comme ça  
2 ((visionnage de la vidéo)) c'est contexte [amical] ou ça  
3 TAH : [°hm hm°] hm c'est  
4 [contexte] ((pointe du doigt la feuille))  
5 MEI : [contexte] amical [ok]  
6 TAH : [parce] qu'il a parlé de bus  
7 E : et euh aussi les filles euh là j'ai mis des exemples ça veut  
8 pas dire que tous les contextes sont euh soit amicales soit  
9 administratifs soit transactionnels vous pouvez choisir un autre  
10 contexte qui est pas là ok  
11 MEI : ah  
12 E : par exemple euh la vidéo qu'on avait vue c'était en contexte

13     [universitaire] et ici il y a pas l'option [universitaire] ici  
 14     ce sont des exemples  
 15     TAH : [°hm hm°] [oui]  
 16     TAH : [on peut utiliser]  
 17     E :     [mais si vous] si vous voulez choisir un autre [contexte]  
 18     euh pour le pour ici il y a pas de souci  
 19     TAH : [°hm hm°]  
 20     MEI : hm hm  
 21     E : ça peut être un contexte qui est pas amicale qui est pas  
 22     administratif qui est pas transactionnel c'est un autre contexte  
 23     MEI : ok  
 24     E : ok là ce sont des exemples  
 25     MEI : hm hm hm ok hm hm politesse ((rires))  
 26     TAH : ((rires)) pourquoi politesse  
 27     MEI : juste pour polie juste pour poli mais c'est vrai  
 28     TAH : XXX  
 29     MEI : parce que dans la présentation c'est juste poli excusez-  
 30     moi je suis en retard [désolé] c'est  
 31     TAH : [hm hm] °politesse° ((écrit))  
 32     MEI : et aussi comme ça tu demandes<sup>14</sup> quelque [chose] à inconnu  
 33     c'est poli  
 34     TAH : [hm hm] hm hm  
 35     MEI : c'est c'est pas contexte amical c'est poli poli ((écrit))  
 36     TAH : °c'est possible°

Cet extrait met en évidence que les étudiantes n'avaient pas forcément compris le contexte, aux lignes 1 à 6, ou qu'elles n'avaient pas le vocabulaire pour le classer, comme observé aux lignes 25 à 27. Néanmoins, la prise de conscience est visible quand elles sont capables d'observer le caractère poli intrinsèque à la situation, même sans pouvoir en catégoriser le contexte, comme montré aux lignes 29 à 36.

Au niveau des commentaires d'observation réalisés à partir de la quatrième séance, nous avons observé que, globalement, les étudiantes remarquaient les marqueurs discursifs plus vite qu'avant. En outre, elles n'ont pas eu de difficultés spéciales pour remarquer les gestes. Cela peut nous indiquer qu'elles ont réussi à aiguïser leurs capacités d'analyse de la langue parlée, ce qui relève de la prise de conscience des éléments et des interactions. Aussi,

---

<sup>14</sup> L'étudiante avait dit « tu demander », nous l'avons corrigé pour éviter une mécompréhension.

lorsque nous avons demandé ce que faisaient les participants, au lieu de lire ce qui était dit, ce qu'elles ont fait surtout lors de la première séance, elles ont été capables de parler directement des activités langagières. Nous estimons alors qu'elles ont pu faire référence au contenu au lieu de faire référence directement à la forme. À ce propos, nous avons remarqué que certaines étudiantes mélangeaient « accepter » et « comprendre » comme activités langagières. Nous nous demandions ainsi si elles les considéraient comme des synonymes, s'il s'agissait d'une préférence vocabulaire ou d'une mauvaise compréhension de l'activité langagière. Dans la plupart des cas, nous avons interrogé les étudiantes sur ce classement et cela relevait plutôt d'un usage synonymique des deux mots.

Les extraits et la discussion présentés permettent de vérifier que les séances d'AAC et d'ASC proposées ont permis au public de comprendre différents éléments de la prise de parole en interaction. Cela rejoint les résultats des exploitations d'André (2016), qui informe que « l'exploitation de corpus a permis d'appréhender les phénomènes langagiers et interactionnels de façon nouvelle » (p. 89). En outre, les deux approches ont permis la prise de conscience des apprenantes, le « language awareness », qui a été observée dans plusieurs moments de leur processus de compréhension des éléments. Cela relève de l'utilité de l'exploitation de corpus pour permettre aux étudiantes « d'affiner la description de la langue et de ses usages » (André, 2016, p. 89).

Les capacités observées chez les étudiantes sont observables dans les identifications d'éléments sollicités et non sollicités, dans la catégorisation, l'attribution de fonctions et la comparaison de différents éléments constitutifs des interactions. Cela est emblématique dans les cas des analyses des marqueurs discursifs, les mots de l'oral, pour prendre la parole. À partir des séances d'AAC et d'ASC, les étudiantes ont pris conscience de la fréquence d'utilisation de ces mots dans le discours oral, au niveau pragmatique et interactionnel, et du fait qu'ils ont des fonctions divergentes à celles de l'écrit (André, 2018, p. 77).

En outre, cette capacité se montre notable pour le groupe, vu que, lors du premier questionnaire, trois sur cinq participantes avaient mentionné la compréhension des mots de l'oral comme une difficulté pour initier une interaction. Aussi, la diversité d'éléments observés et analysés dans les extraits révèle la capacité des étudiantes de « saisir les multiples interinfluences entre les productions ou pratiques langagières et leur contexte d'apparition » (André, 2018, p. 74). De plus, cette diversité suggère que les étudiantes ont pris conscience

des spécificités des interactions à l'oral et du fait qu'elles peuvent ne pas correspondre à la norme apprise (André, 2018, p. 76 ; Surcouf & Ausoni, 2022).

Il est suggéré alors que les séances proposées aux étudiantes leur ont permis de comprendre différents éléments de la prise de parole en interaction. Toutefois, les données analysées ne nous permettent pas d'observer une atténuation de l'insécurité langagière du public concernant la prise de parole, notre deuxième hypothèse. Pour la vérification de l'atténuation de l'insécurité langagière, le temps de six séances est insuffisant. En outre, l'insécurité langagière « n'est pas mesurable dans l'absolu » (Adami & André, 2014, p. 77) et dépend des variables des éléments constitutifs de la situation de communication dans laquelle l'étudiant participe (Adami & André, 2014, p. 77). Néanmoins, la grille d'observations de cette hypothèse nous a permis d'observer une prise de conscience concernant des éléments constitutifs de l'interaction de la part des étudiantes au long des séances. Nous proposons alors de lier la prise de conscience et l'analyse des éléments observés à partir des critères de la grille d'observation. Il s'agit notamment des éléments qui relèvent de la conscience langagière, de la conscience d'apprentissage et de la métaréflexion. Nous observons que ces éléments peuvent être liés durant l'analyse d'un même extrait, ce que nous indiquerons pendant l'analyse ci-dessous.

Comme évoqué dans nos notes d'observation, les étudiantes ont été capables de vérifier plus rapidement les marqueurs discursifs ainsi qu'être plus réactives dans l'identification des activités langagières. Cela nous suggère une meilleure conscience langagière des éléments de la langue parlée, de leur utilité et de la règle derrière. Par ailleurs, nous proposons l'analyse d'un échange dans le groupe lors de la première séance, au début de l'analyse conjointe de l'interaction sur une demande de renseignements. Une étudiante pose une question sur l'importance des marqueurs discursifs aux débuts des énoncés et cela déclenche un échange autour « d'important » :

Extrait 14 - Séance 1 - Demander des renseignements dans la vie quotidienne

- 1 E : donc ce petit mot il sert à montrer qu'elle va introduire sa
- 2 demande elle va commencer sa demande
- 3 MEI : **c'est important**
- 4 E : euh comment ça important
- 5 MEI : hm
- 6 TAH : **pour faire ça**
- 7 VIC : **introduire [ou]**

8 E : [c'est important] euh j'ai pas compris tu veux  
9 savoir si c'est un mot important ou  
10 MEI : oui c'est pour **[commencer les phrases] [avec ces] petites**  
11 **ces petites mots c'est important en France**  
12 LAL : [c'est nécessaire]  
13 MAY : [ou si automatique]  
14 LAL : pour commencer XXX  
15 E : ça dépend [ça dépend]euh  
16 MAY : **[selon chaque personne]**  
17 E : ça dépend de la personne  
18 MAY : [oui]  
19 MEI : [hm hm]  
20 E : mais euh vous allez voir que ça peut ça peut être très utilisé  
21 MEI : ah ok  
((passage non transcrit - l'enseignante montre le concordancier aux étudiantes et explique son principe))  
22 E : et vous pouvez voir par exemple ce mot est beaucoup utilisé ou  
23 pas comme ta question donc là on veut savoir si euh il est beaucoup  
24 utilisé ou pas on écrit ici et puis mot exacte pour qu'il nous  
25 montre exactement ce mot et on dit rechercher **donc là vous voyez**  
26 **ce mot [il] a été utilisé [cinq mille neuf cents fois]**  
27 VIC : **[wow]**  
28 MAY : [oh]  
29 LAL : **uh**  
30 E : **donc vous pensez que c'est un mot beaucoup utilisé ou pas**  
31 MEI : **[oui]** ((rires))  
32 MAY : **[oui]** °bien sûr°((rires))  
33 TAH : **[oui]**

Cette discussion met en lumière des éléments qui relèvent de la culture langagière et de la culture d'apprentissage, car « important » et « pas important » ont une forte nuance. Cette nuance comprend aussi la préférence linguistique personnelle des interlocuteurs. Cet extrait révèle que cette nuance devient progressivement évidente pour les étudiantes à partir de leur visualisation de l'ample usage du marqueur « euh » (à partir de la ligne 27). L'importance n'est pas au centre, puisqu'un mot beaucoup utilisé reste partie intégrante de la langue. Au long de la séance, l'analyse conjointe et l'activité d'ASC permettent à Meilin de réfléchir plus aux éléments et à leur usage. L'étudiante pose donc une question au sujet de la logique derrière l'usage des marqueurs discursifs et partage ensuite son impression sur la difficulté de cet apprentissage. Les extraits suivants illustrent ses propos :

Extrait 15 - Séance 1 - Demander des renseignements dans la vie quotidienne

1       MEI : **c'est les comme ça les petits mots en français c'est c'est**  
2       **logique co euh comment dit euh est-ce qu'il y a euh rule ru**  
3       **[ru] ((geste de la main de structure))**  
4       E : **[une fonction]**  
5       MEI : **euh oui**  
6       E : **[oui] ils des fonctions**  
7       MEI : **[dans euh] oui**  
8       E : hm hm  
          MEI : **ah ok**  
8       E : oui  
9       MEI : **parce qu'en chinois c'est c'est oui mais non**  
10      E : °ah ok hm hm°  
11      MEI : **euh les petits mots c'est**  
12      E : oui  
13      MEI : **c'est un peu ça dépend c'est vraiment ça dépend la**  
14      **personne [donc]**  
15      E :        **[hm hm] en français [ils ont des]**  
16      MEI :                    **((rires)) [°c'est bizarre°]**  
17      E : **oui ils ont des fonctions**  
18      MEI : **ah ok ((hochement de tête en compréhension)) c'est**  
19      **intéressant c'est difficile**

Extrait 16 - Séance 1 - Demander des renseignements dans la vie quotidienne

1       MEI : **c'est c'est c'est très difficile**  
2       E : ah c'est très difficile tu [trouves]  
3       MEI :                    **[oui] parce que je pense que je**  
4       **je sais pas comment dit en français mais en anglais a little bit**  
5       **un peu abstract ((regarde l'étudiante anglophone en recherche**  
          **d'aide vocabulaire))**  
6       E :    [ah]  
7       VIC : [quoi] ((rires))  
8       MEI : un peu [abstract]  
9       E :        [abstrait]  
10      VIC :       [abstract] oui c'est ça  
11      MEI : hm hm  
12      E : abstrait  
13      MEI : **oui c'est un peu**  
14      VIC : **pourquoi ((rires))**

15 MEI : parce que c'est très ((pointe un point précis avec deux  
 16 doigts)) comment dit c'est euh  
 17 VIC : c'est pas le exact [euh]  
 18 MEI : [oui] c'est pas l'ex c'est comment dit  
 19 c'est like in a small pass you deep  
 20 E : ah ok  
 21 MEI : diving the tu utilises pour les petits mots [ou le c'est]  
 22 VIC : [hm hm ah oui]  
 23 LAL : [c'est compliqué]  
 24 MEI : euh le la situation c'est un peu compliqué oui ((rires))  
 25 E : ah ok tu veux dire que ce sont des mots précis [spécifiques]  
 26 MEI : [oui oui] oui  
 27 E : hm hm  
 28 MEI : c'est ça

L'extrait 15 nous permet de comprendre que l'étudiante comparait les marqueurs discursifs en français aux marqueurs discursifs dans sa langue maternelle, qui ont des règles « oui et non » (ligne 9), d'après elle. Cela relève de la culture d'apprentissage, ainsi que de la métaréflexion. Il est donc possible qu'elle maîtrise l'utilisation des marqueurs discursifs dans la langue maternelle sans en être complètement consciente. Dans ce cadre, sachant que l'apprentissage de la L2 permet à l'apprenant d'avoir des aptitudes interactionnelles et qu'elles ne sont pas automatiquement transférées à la L2 (Pekarek Doehler, 2021), l'apprentissage des règles derrière les marqueurs représente une découverte pour l'apprenante. Cette découverte rejoint les réponses au premier questionnaire concernant les causes de l'utilisation réduite des mots de l'oral. Trois sur cinq ont répondu « je ne sais pas comment les utiliser à l'oral » et « je ne les connaissais pas ». Les extraits 15 et 16 nous permettent d'observer que Meilin réfléchit sur la complexité de la langue parlée et sur la raison de cette complexité. Cela relève de la métaréflexion sur son processus d'apprentissage et sur la langue. Ses propos suggèrent donc une prise de conscience et une possible ouverture à l'analyse de la langue parlée, malgré la difficulté perçue.

Lors de la première séance, après le visionnage de la vidéo, nous avons demandé aux étudiantes si, quand elles ont été dans ce type de situation (demande de renseignements), tout s'était bien passé. Seulement une étudiante a répondu non. Néanmoins, ce qui a été rapporté par les autres étudiantes suite à la question nous permet de constater qu'elles informent les interlocuteurs du fait qu'elles apprennent le français, ce qui change la dynamique des interactions :

Extrait 17 - Séance 1 - Demander des renseignements dans la vie  
quotidienne

1       MEI : parce que d'abord euh je ((rires)) je vais parler avec  
2       les gens ah j'apprends le français maintenant je parle juste un  
3       peu euh un peu français  
4       E : ah ok  
5       MEI : et après les les gens sont très gentils et peu peu à peu  
6       tu parler avec moi et oui c'est  
7       E : ah ok donc tu dis [déjà]  
8       MEI :                               [oui tu apprends]  
9       E : que tu parles peu  
10      MEI : un peu français  
11      E :     [un peu]  
12      MEI : [mais] facile comme ça et  
13      LAL : hm hm  
14      MEI : [ils vont] parler vraiment  
15      E :     [°ah ok°]  
16      MAY : très vite  
17      MEI : pas vite  
18      E : ah [ok hm hm]  
19      MEI : [c'est doucement] un mot et un mot ((geste de pointer  
20      des mots avec les doigts)) et tu comprends euh euh je pense  
21      surtout les gens euh c'est cou courage ((geste d'encouragement avec  
22      les poings et de placer la main sur la propre poitrine))  
23      E : ah [ok]  
24      MEI : [ouais] c'est ((gestes d'encouragement avec les poings))  
25      E : les gens t'encouragent  
26      MEI : ouais [ouais]  
27      E :               [ok]  
28      MEI : parler français ouais ((rires))  
29      E : et tu penses par exemple si tu étais dans cette situation et  
30      que la personne elle elle réagit pas comme ça ça serait bien  
31      passé  
32      MEI : hm  
33      E : si la personne elle parle pas plus lentement  
34      MEI : hm  
35      E : si elle adapte pas tu penses que ça ça serait bien passé  
36      MEI : si c'est euh comme si tu euh parles très vite je pense

36           [je vais pas comprendre]<sup>15</sup>  
 37   E : [hm ok]  
 38   LAL : [oui] si on dit je suis étranger je euh j'apprends le  
 39   français euh pas mieux les hm les personnes euh essayent parler  
 40   euh plus euh moins vite  
 41   MEI : oui oui  
 42   MAY : doucement  
 43   LAL : doucement doucement parler pour euh meilleur apprendre  
 44   E : ah ok  
 45   MAY : oui  
 46   E : ok donc vous voyez que les gens adaptent  
 47   LAL : oui  
 48   MAY : [oui]  
 49   MEI : [hm hm]  
 50   LAL : [adaptent]  
 51   E :   [leur] leur [débit]  
 52   LAL :                   [oui oui c'est ça]  
 53   E : ok hm hm  
 54   VIC : parfois mais quand euh il va il fait pas hm c'est pas  
 55   grave pour moi parce que mon copain il est français et il parle  
 56   euh comme normal  
 57   E : hm [hm]  
 58   VIC : [avec moi et c'est]  
 59   E :   [et tu comprends]  
 60   VIC : [oui] et c'est normal pour moi  
 61   E : ok ok

Cet extrait nous permet de comprendre que les étudiantes sont conscientes du changement des interlocuteurs lorsqu'ils sont informés de leur statut d'apprenantes du FLE. Cela représente une stratégie de compensation de communication, qui consiste à « attemps to deal with problems of communication that have arisen in interaction » (Ellis, 1999, p. 530). Il est intéressant de croiser ces informations avec celles du premier questionnaire où la plupart des participantes ont classé les dernières interactions comme globalement positives. Cependant, les interactions sont conditionnées par la complaisance et l'adaptabilité d'un des interlocuteurs. Cela relève de la culture langagière des étudiantes et

---

<sup>15</sup> L'étudiante avait dit « j'ai pas compris », nous l'avons corrigé dans la transcription pour assurer le rapport au temps prévu pour l'énoncé.

suggère une situation d'insécurité langagière renforcée par la verbalisation de Meilin. Le manque d'adaptation du locuteur est un obstacle à sa pleine participation à l'interaction, tandis qu'un locuteur doit être capable de s'adapter à l'interaction (André, 2021).

Cette situation n'est pas le cas de Victoria, dont le copain est français. Elle est exposée à la langue réelle sans adaptations, car elle déclare que son copain ne s'adapte pas à elle. En revanche, pour les autres étudiantes qui vivent une réalité différente, cela n'est pas le cas. Il est alors possible de réfléchir sur ce que le groupe comprend par « savoir interagir », qui peut reposer sur des représentations d'interactions qui ne sont pas authentiques. En outre, cette stratégie verbalisée renforce le besoin d'exposition à la langue cible comme indispensable (André, 2018, p. 72 ; Holec, 1990).

Des éléments relevant de la culture d'apprentissage nous ont également interpellée en ce qui concerne le dualisme « formel » et « informel ». Lors de la première séance, pendant la phase de pré-analyse de l'interaction, les étudiantes discutent des formules de demande de renseignements. Elles lient le choix de formule à la formalité de la situation, au statut d'étrangère et aussi à des éléments de la situation de communication, comme les participants et le lieu :

Extrait 18 - Séance 1 - Demander des renseignements dans la vie quotidienne

- 1 E : **donc vous utilisez plutôt le je voudrais c'est ça**  
2 LAL : [oui]  
3 TAH : [oui]  
4 VIC : [oui]  
5 MAY : [oui]  
6 MEI : [oui]  
7 E : oui ok  
8 LAL : **parce que formel très formel**  
9 E : **ah tu penses que c'est très formel**  
10 LAL : **oui**  
11 E : **et euh tu penses que par exemple quand on demande une**  
12 **information c'est plutôt formel**  
13 LAL : **oui**  
14 MEI : **oui**  
15 E : ah ok  
16 MEI : **parce que [euh] étranger**  
17 LAL : [XXX] **euh non parce que le ((pointe l'écran du**  
18 **doigt )) euh monsieur pas mes amis collègues c'est ça**

19 E : [ah ok hm hm]  
 20 LAL : **[euh c'est] elle travaille il travaille dans le un bureau**  
 21 E : hm hm  
 22 LAL : **c'est très formel**  
 23 E : **ok donc c'est pas une situation avec des gens que que tu**  
 24 **connais[avec]ok**  
 25 LAL : [oui oui]  
 26 MEI : [hm hm]  
 27 E : [ok]  
 28 VIC : [très proche]  
 29 E : ok j'ai compris

Cet extrait nous permet d'observer que les critères des formules peuvent ne pas être clairs pour les étudiantes et reposer davantage sur la dualité « formel » et « informel ». Néanmoins, elles prennent en compte d'autres critères, comme les participants et leur relation avec eux, le lieu et le contexte. Cela peut être croisé avec une information obtenue lors du premier questionnaire, où les étudiantes déclarent des difficultés de « ne pas savoir varier les propositions » et « ne pas savoir me [se] comporter » lors des interactions. Nous nous demandons dans quelle mesure le manque de maîtrise des éléments constitutifs de l'interaction les empêche de savoir quand varier les propositions et comment s'adapter aux éléments de la situation de communication. Nous observons une prise de conscience de ces éléments lors de la quatrième séance, pendant l'analyse des participants, du lieu et du contexte des interactions. Les participantes ont discuté plus profondément des éléments de manière plus cadrée pour réfléchir aux enjeux de l'utilisation de la mauvaise formule d'adresse :

Extrait 19 - Séance 4 - Savoir adapter sa prise de parole avec « tu » ou « vous »

1 E : **dans ce cas si l'étudiante elle tutoie par exemple**  
 2 MEI : hm hm  
 3 **la la dame ou si la dame tutoie l'étudiante ce serait un**  
 4 **problème**  
 5 MEI : **oui**  
 6 TAH : **oui**  
 7 E : **pourquoi**  
 8 MEI : **parce que**  
 9 TAH : **dans le bureau**  
 10 MEI : **hm**  
 11 TAH : **on doit choi on doit parler le vous et pour le politesse**

12     **pour ça euh euh**  
 13     MEI : [et]  
 14     TAH : **[surtout] pour le premier fois [c'est] c'est**  
 15     MEI :                                     **[oui] et aussi c'est**  
 16     **inconnu**  
 17     E : **hm donc c'est quelqu'un qu'on connaît [pas]**  
 18     MEI : **hm [oui]**  
 19     TAH :     **[oui]**  
 20     MEI : **[et aussi]**  
 21     E :     **[il y a] une [question de politesse]**  
 22     MEI :                                     **[et aussi officielle]**  
 23     E : hm c'est le contexte  
 24     TAH : oui

Cet extrait suggère une capacité plus affinée d'analyse des éléments constitutifs de la situation sans les résumer au statut des participants ou au caractère formel ou informel de l'interaction. Elles considèrent la politesse exigée de la situation liée au lieu où elle se déroule, au statut d'inconnus des participants et au contexte de première interaction officielle administrative. Cela révèle une prise de conscience évolutive des étudiantes sur les éléments constitutifs des situations de communication au long des séances. De plus, cela est compatible avec ce qui est préconisé comme une des composantes de la compétence interactionnelle. Il s'agit notamment de la capacité de s'adapter au cadre spatio-temporel, au ton et à la formalité adoptés dans l'interaction, aux participants et aux objectifs de la communication de l'interaction en question (André, 2021, p. 80). Cela suggère donc un affinement de la compréhension des situations par les étudiantes.

La prise de conscience du processus d'apprentissage est également visible quand les étudiantes réfléchissent au processus d'apprentissage et aux choix faits pendant ce processus dans une démarche métaréflexive. Cela peut être illustré par l'échange entre les étudiantes sur les catégories de classement choisies lors de l'activité d'ASC de la sixième séance, où elles verbalisent leur préférence par une catégorie spécifique :

Extrait 20 - Séance 6 - « Du coup » en prise de parole et dans d'autres fonctions

1     E : **vous avez classé ça comme quoi**  
 2     VIC : **intervenir**  
 3     E : **intervenir est-ce que quelqu'un l'a classée autrement ou**  
 4     **tout le monde a classé comme intervenir [ou prendre la parole]**  
 5     MAY :                                     **[je pense] consacré**

6       **conséquence**

7       MEI : ((rires)) °conséquence°

8       LAL : **oui oui**

9       E : **conséquence ou intervenir**

10      VIC : ((rires))

11      MEI : ((rires))

12      TAH : ((rires))

13      LAL : ((rires))

14      E : on va voir si c'est une conséquence ou si c'est une

15      intervention

16      MAY : ((rires))

17      E : là elles parlent [d'expressions]

18      TAH :                   [°conséquence°]

19      MEI : °toujours conséquence° ((rires))

20      E : ((rires))

21      MEI : **[mais je je sais pas]**

22      MAY : **[j'aime beaucoup conséquence]**

23      E : ((rires)) là elles parlent des expressions en français avec

24      le mot beurre

25      MEI : beurre

26      VIC : hm

27      E : et c'est les mêmes filles qui avaient mangé la raclette

28      MEI : hm

29      VIC : hm

30      E : je vous laisse voir

((visionnage de l'extrait de la vidéo))

31      donc voilà quatre personnes qui parlent

32      VIC : hm

33      E : on a

34      MAY : **ah je pense °articuler°**

35      E : *on a aussi une expression c'est vouloir du beurre et de*

36      *l'argent* et il y E1 qui va dire *du coup on les remélange*

37      MEI : c'est ((rires)) c'est [°XXX°]

38      VIC :                   [°intervenir°]

39      TAH :                   [°ah] **changer le sujet je pense que**

40      **changer de sujet°**

41      VIC : **ou c'est changer oui**

42      LAL : **[changer de sujet]**

43      TAH : **[oui changer de sujet]**

44      MEY : **[articulier]**

Cet extrait nous permet d'observer une stratégie d'apprentissage reposant sur la préférence de la catégorie de conséquence, dont les étudiantes sont conscientes. Notre hypothèse est que cette préférence pourrait provenir de connaissances acquises au préalable, voire d'une influence de la fonction « conséquence » à l'écrit, sûrement connue par le groupe. Même si une catégorie est privilégiée, le visionnage de la vidéo et la mise en commun auprès du groupe permettent la discussion sur d'autres catégories de choix. Cela relève de la prise de conscience du processus d'apprentissage, car la conscience des préférences est verbalisée, partagée par le groupe et objet d'humour. Toutefois, cela n'empêche pas la réflexion des apprenantes sur l'occurrence en question et le changement de choix de catégorie.

Le dernier extrait que nous proposons relève également de la métaréflexion des étudiantes. Dans ce cas, lors de la première séance, pendant l'activité d'ASC sur le marqueur discursif « donc », les étudiantes commentent la difficulté de la tâche. Nous leur expliquons la procédure d'analyse, notamment observer les mots qui accompagnent le marqueur discursif, analyser leur emplacement et les catégoriser d'après leurs fonctions. Une étudiante verbalise précisément l'origine de sa difficulté de compréhension :

Extrait 21 - Séance 1 - Demander des renseignements dans la vie quotidienne

- 1 VIC : **oui mais pour le sixième je comprends pas tu utilises donc**
- 2 **ici parce que pour moi je pense tu peux dire je vais vous donner**
- 3 **le formulaire pour la carte d'étudiante**
- 4 E : **oui ça marche aussi**
- 5 VIC : [ok] ((rires))
- 6 E : **[mais] là elle utilise donc pourquoi elle utilise donc**
- 7 VIC : **je sais pas ((rires)) ça pour comment je traduire donc**
- 8 **ça marche [pas] donc je suis**
- 9 MEI : [pour]euh pour emphasize le le chose après

Cet extrait révèle une prise de conscience qui passe par deux conflits. L'étudiante comprend son processus de raisonnement et est capable de séparer les difficultés perçues. Ce qu'elle ne comprend pas est difficile (ligne 1), ce n'est pas forcément le cas des autres occurrences. Cela relève de la métaréflexion autour de ses connaissances, de ses stratégies de compréhension ainsi que l'effet de l'incompréhension. Aussi, la culture langagière et la culture d'apprentissage rejoignent la métaréflexion dans cet extrait, car le conflit de l'étudiante est basé, d'abord, sur le questionnement sur l'utilité du marqueur discursif (lignes

2 et 3). Apparemment, le discours garde sa compréhensibilité sans le marqueur. Elle constate que sa stratégie de traduction ne correspond pas à l'attendu, et cela est déstabilisant (lignes 7 et 8). Il est visible alors que l'activité lui a permis de s'interroger sur ses représentations, d'en prendre conscience et de les verbaliser. L'extrait rejoint les propos d'André (2023) quand elle expose que l'accès au corpus permet aux apprenants de constater la variété de la langue, ce qui est éclairant pour l'apprenant. Cette discussion, dans le cadre de cette séance, a permis au groupe d'y réfléchir autrement et de catégoriser le marqueur discursif (ligne 9).

Globalement, l'analyse des séances nous permet d'observer les capacités de réflexion des étudiantes sur la langue, sur leurs représentations et sur leur processus d'apprentissage. Nous estimons que la découverte de l'AAC et de l'ASC leur a permis d'analyser profondément les interactions, en ce qui concerne ses éléments constitutifs et les compétences nécessaires pour interagir pleinement. L'atténuation de l'insécurité langagière n'a pas été observée. Toutefois, la prise de conscience sur le processus d'apprentissage, sur les aspects linguistiques de la langue parlée et sur les éléments constitutifs de l'interaction est visible.

#### 4.3 Le questionnaire final

Ce questionnaire a pour but de vérifier la troisième hypothèse du protocole de recherche : *l'apprentissage avec et sur corpus peut être un levier qui permet au public d'envisager une meilleure appropriation de la langue parlée en interaction dans le futur*. Nous présenterons d'abord les résultats et la discussion afin d'aboutir à une conclusion sur la validation de cette hypothèse.

*1) Sur une échelle de 1 à 4, comment classez-vous la pertinence des vidéos réelles (comme celles de Fleuron) pour apprendre à interagir ? (1 : très peu pertinent et 4 : très pertinent)(Tableau 10)*

| Participante | Meilin        | Maya          | Laleh              | Tahmina       | Victoria      |
|--------------|---------------|---------------|--------------------|---------------|---------------|
| Réponse      | 3 : pertinent | 3 : pertinent | 4 : très pertinent | 3 : pertinent | 3 : pertinent |

*Tableau 10 - La pertinence des vidéos authentiques*

*Sous question : Si vous souhaitez, précisez le pourquoi de la réponse antérieure.*

Victoria : C'est plus pertinent quand on fait comme on a fait dans les séances. Si vous choisissez un mot et étudier cet mot avec fleuron.

Les réponses nous permettent d'observer que le groupe juge pertinente l'utilisation de vidéos authentiques pour apprendre à interagir et que Victoria considère encore plus pertinent l'usage des vidéos lors de l'analyse des lignes de concordances. Leur opinion rejoint ce qui est affirmé par André (2018) et par Holec (1990) sur le caractère fondamental de l'exposition de l'apprenant à la langue qu'il apprend.

2) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que les séances vous ont aidée à mieux comprendre l'usage des petits mots de l'oral ? (Ex.: alors, donc, du coup, euh) (1 : très peu et 4 : beaucoup) (Tableau 11)

| Participant | Meilin       | Maya      | Laleh        | Tahmina      | Victoria     |
|-------------|--------------|-----------|--------------|--------------|--------------|
| Réponse     | 4 : beaucoup | 3 : moyen | 4 : beaucoup | 4 : beaucoup | 4 : beaucoup |

Tableau 11 – Compréhension de l'usage des marqueurs discursifs

Sous question : Vous pensez que cela va vous être utile dans vos prochaines interactions ? (Tableau 12)

| Participant | Meilin    | Maya      | Laleh        | Tahmina      | Victoria     |
|-------------|-----------|-----------|--------------|--------------|--------------|
| Réponse     | 3 : moyen | 3 : moyen | 4 : beaucoup | 4 : beaucoup | 4 : beaucoup |

Tableau 12 - Pertinence pour le futur de la compréhension de l'usage des marqueurs discursifs dans les interactions futures

Les réponses suggèrent une perception globalement positive de l'utilité des séances pour la compréhension de l'usage des marqueurs discursifs en interaction. Aussi, la compréhension des marqueurs discursifs est perçue comme aptitude pertinente pour les prochaines interactions. Il est visible que quatre sur cinq étudiantes ont une perception proportionnelle de cette projection dans le futur. Cela s'avère utile pour le groupe, étant donné les déclarations de la compréhension des mots de l'oral comme une difficulté en interaction lors du premier questionnaire.

3) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que les séances vous ont aidée à mieux utiliser les petits mots de l'oral ? (Ex.: alors, donc, du coup, euh) (1 : très peu et 4 : beaucoup) (Tableau 13)

| Participant | Meilin    | Maya      | Laleh        | Tahmina      | Victoria  |
|-------------|-----------|-----------|--------------|--------------|-----------|
| Réponse     | 3 : moyen | 3 : moyen | 4 : beaucoup | 4 : beaucoup | 3 : moyen |

Tableau 13 - Utilisation des marqueurs discursifs

*Sous question : Vous pensez que cela va vous être utile dans vos prochaines interactions ? (Tableau 14)*

| Participant | Meilin    | Maya      | Laleh        | Tahmina      | Victoria  |
|-------------|-----------|-----------|--------------|--------------|-----------|
| Réponse     | 3 : moyen | 3 : moyen | 4 : beaucoup | 4 : beaucoup | 3 : moyen |

*Tableau 14 – Pertinence pour le futur de l'apprentissage de l'utilisation des marqueurs discursifs dans les interactions futures*

Le groupe a considéré les séances pertinentes pour l'apprentissage de l'utilisation des marqueurs discursifs. Cet apprentissage est perçu comme utile dans les futures interactions, dans la même proportion.

*4) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que les séances vous ont aidée à identifier comment prendre la parole dans une interaction ? (Ex.: prendre la parole pour commencer une interaction, pour montrer que l'on a compris ce qu'on nous a dit, pour poser des questions et pour finir l'interaction)(1 : très peu et 4 : beaucoup) (Tableau 15)*

| Participant | Meilin       | Maya      | Laleh        | Tahmina   | Victoria |
|-------------|--------------|-----------|--------------|-----------|----------|
| Réponse     | 4 : beaucoup | 3 : moyen | 4 : beaucoup | 3 : moyen | 2 : peu  |

*Tableau 15 - Identification de comment prendre la parole en différentes séquences et activités langagières*

*Sous question : Vous pensez que cela va vous être utile dans vos prochaines interactions ? (Tableau 16)*

| Participant | Meilin       | Maya      | Laleh        | Tahmina   | Victoria     |
|-------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| Réponse     | 4 : beaucoup | 3 : moyen | 4 : beaucoup | 3 : moyen | 4 : beaucoup |

*Tableau 16 - Pertinence pour le futur de l'apprentissage de l'identification de comment prendre la parole en différentes séquences et activités langagières*

Concernant la prise de la parole en interaction, en différentes séquences et activités langagières, les séances ont été perçues par Meilin et Laleh comme ayant beaucoup aidé. Maya et Tahmina évaluent comme niveau trois d'aide et Victoria évalue comme peu aidant. En ce qui concerne la pertinence de cet apprentissage pour les prochaines interactions, les perceptions sont proportionnelles à l'aide. La réponse de Victoria est la seule saillante, puisqu'elle considère que cet apprentissage va lui être beaucoup utile dans les prochaines interactions, malgré l'avoir déclaré « peu aidant ». Il se peut alors qu'elle n'ait pas perçu le contenu spécifique étudié comme pertinent pour elle, mais que la capacité d'analyse de ce contenu ait été perçue comme pertinente pour les prochaines interactions.

5) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que les séances vous ont aidée à identifier comment prendre la parole dans différentes situations et locaux ? (Ex.: prendre la parole pour se renseigner dans un magasin, pour commander à la boulangerie, pour demander de l'aide à quelqu'un dans la rue et pour expliquer à un ami comment faire quelque chose) (1 : très peu et 4 : beaucoup) (Tableau 17)

| Participant | Meilin       | Maya      | Laleh        | Tahmina   | Victoria  |
|-------------|--------------|-----------|--------------|-----------|-----------|
| Réponse     | 4 : beaucoup | 3 : moyen | 4 : beaucoup | 3 : moyen | 3 : moyen |

Tableau 17 - Apprentissage de différentes prises de parole

Sous question : Vous pensez que cela va vous être utile dans vos prochaines interactions ? (Tableau 18)

| Participant | Meilin    | Maya      | Laleh        | Tahmina   | Victoria     |
|-------------|-----------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| Réponse     | 3 : moyen | 3 : moyen | 4 : beaucoup | 3 : moyen | 4 : beaucoup |

Tableau 18 - Pertinence pour le futur de l'apprentissage de différentes prises de parole

Au sujet de l'aide portée par les séances pour leur permettre de comprendre la prise de parole en différents contextes, Maya et Tahmina évaluent comme « 3 : moyen », y compris la pertinence pour les interactions futures. Laleh évalue les séances comme de grande aide, niveau quatre, y compris pour les interactions futures. Meilin déclare les séances comme de grande aide, niveau quatre, mais une pertinence niveau trois pour les interactions futures. Au contraire, Victoria évalue l'aide au niveau trois et la pertinence pour les interactions futures au niveau maximal. Nous nous demandons ainsi si les étudiantes peuvent envisager l'application des formules de prise de parole apprises dans leurs interactions. Une question de clarification autour du pourquoi des réponses nous aurait permis d'approfondir l'analyse.

La deuxième partie du questionnaire, intitulée « Votre opinion sur les séances », sera présentée ci-dessous. Elle avait pour but de collecter des retours sur l'expérience des étudiantes et leurs opinions sur le dispositif ainsi que sur l'approche didactique proposée.

1) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que vous avez apprécié apprendre avec des vidéos réelles comme celles de Fleuron ? (1 : très peu et 4 : beaucoup) (Tableau 19)

| Participant | Meilin    | Maya      | Laleh        | Tahmina      | Victoria  |
|-------------|-----------|-----------|--------------|--------------|-----------|
| Réponse     | 3 : moyen | 3 : moyen | 4 : beaucoup | 4 : beaucoup | 3 : moyen |

Tableau 19 – Opinion sur l'apprentissage avec des vidéos authentiques

L'opinion sur les vidéos authentiques est globalement positive. La seule différence observée par rapport à la première question du questionnaire vient de la réponse de Tahmina. Elle a eu un ressenti supérieur à son opinion sur la pertinence des vidéos authentiques pour apprendre à interagir. Cela nous fait penser à la possibilité qu'elle ait profité de l'expérience sans être complètement consciente de la pertinence des vidéos authentiques. Aussi, le ressenti positif du groupe rejoint le caractère précieux que représentent les vidéos authentiques pour les apprenants qui souhaitent développer leur compétence interactionnelle (André, 2018 ; Holec, 1990).

2) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que vous avez apprécié faire les activités d'analyse des vidéos ligne par ligne ? (1 : très peu et 4 : beaucoup) (Tableau 20)

| Participant | Meilin    | Maya      | Laleh        | Tahmina   | Victoria     |
|-------------|-----------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| Réponse     | 3 : moyen | 3 : moyen | 4 : beaucoup | 3 : moyen | 4 : beaucoup |

Tableau 20 – Opinion sur les activités d'AAC

Les activités d'AAC ont été appréciées au niveau trois, avec Laleh et Victoria qui l'ont évaluée au niveau quatre. Nous nous interrogeons sur quel est l'impact de l'immersion dans ces résultats, sachant que le groupe a du contact quotidien avec la langue parlée. Cela pourrait rendre les activités d'AAC moins innovantes pour le groupe. Une question de clarification aurait été intéressante pour connaître des détails sur le ressenti des étudiantes.

3) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que vous avez apprécié faire les activités de compréhension de l'usage des petits mots avec le concordancier ? (Ex.: Quand nous avons analysé l'usage de « donc », « alors » et « du coup ») (1 : très peu et 4 : beaucoup) (Tableau 21)

| Participant | Meilin       | Maya      | Laleh        | Tahmina      | Victoria     |
|-------------|--------------|-----------|--------------|--------------|--------------|
| Réponse     | 4 : beaucoup | 3 : moyen | 4 : beaucoup | 4 : beaucoup | 4 : beaucoup |

Tableau 21 – Opinion sur les tâches d'ASC

Les activités d'ASC ont été plus appréciées que les activités d'AAC, avec seulement Maya qui a choisi une évaluation niveau trois. Nous revenons au doute sur l'impact de l'immersion. Aussi, nous nous interrogeons sur ce qui a été considéré plus positif dans ces expériences. Nous nous demandons notamment si la démarche inductive a été le point fort pour le groupe, si la réflexion profonde sur des éléments assez précis a été appréciée ou

encore s'il s'agit de la tâche qui leur a permis de percevoir une prise de conscience plus conséquente. Il se peut également que cela soit dû au caractère innovant et multimodal du concordancier. Cela aurait été plus approfondi par une question de clarification.

4) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que vous trouvez pertinent ce type de séances dans une formation en français ? (1 : très peu et 4 : beaucoup) (Tableau 22)

| Participant | Meilin    | Maya      | Laleh        | Tahmina      | Victoria     |
|-------------|-----------|-----------|--------------|--------------|--------------|
| Réponse     | 3 : moyen | 3 : moyen | 4 : beaucoup | 4 : beaucoup | 4 : beaucoup |

Tableau 22 – Opinion sur la pertinence de l'approche en formation intensive

Meilin et Maya évaluent la pertinence de l'AAC et de l'ASC au niveau trois. Les autres l'évaluent au niveau quatre. Nous comprenons ainsi que le groupe évalue l'approche comme pertinente dans une formation intensive.

5) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que vous auriez apprécié avoir eu ce type de séances dès le début de votre formation en français ? (1 : très peu et 4 : beaucoup) (Tableau 23)

| Participant | Meilin    | Maya      | Laleh     | Tahmina   | Victoria |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|
| Réponse     | 3 : moyen | 3 : moyen | 3 : moyen | 3 : moyen | 2 : peu  |

Tableau 23 – Opinion sur la pertinence de l'approche depuis le début de l'apprentissage en formation intensive

Concernant la pertinence des approches depuis le début de la formation en français, l'évaluation est au niveau trois pour Meilin, Maya, Laleh et Tahmina. Nous comprenons alors que le degré d'appréciation de Laleh et Tahmina est réduit quand il s'agit des approches depuis le début de la formation. Victoria donne une appréciation « peu ». Du point de vue enseignant, il est possible d'adapter les approches au niveau des apprenants (André, 2018). Toutefois, les étudiants ne le savent pas. Il se peut donc que l'approche ait été perçue comme trop complexe pour des débutants. Dans ce cadre, une question de clarification aurait été intéressante pour nous permettre de comprendre pourquoi les approches sont considérées moins pertinentes en début de formation.

6) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que vous pensez à continuer à utiliser des vidéos comme celles de Fleuron ? (1 : très peu et 4 : beaucoup) (Tableau 24)

| Participant | Meilin    | Maya      | Laleh        | Tahmina   | Victoria     |
|-------------|-----------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| Réponse     | 3 : moyen | 3 : moyen | 4 : beaucoup | 3 : moyen | 4 : beaucoup |

Tableau 24 – Utilisation envisagée des vidéos authentiques dans le futur

La perspective d'utilisation des vidéos authentiques dans le futur est globalement haute, ayant des évaluations d'au moins niveau trois. Cela rejoint les réponses antérieures sur la pertinence et l'appréciation générale des vidéos authentiques.

7) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que vous pensez à continuer à analyser les interactions des vidéos sur Fleuron ? (1 : très peu et 4 : beaucoup) (Tableau 25)

| Participant | Meilin    | Maya      | Laleh        | Tahmina   | Victoria     |
|-------------|-----------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| Réponse     | 3 : moyen | 3 : moyen | 4 : beaucoup | 3 : moyen | 4 : beaucoup |

Tableau 25 – Possibilité de réalisation d'activités d'AAC dans le futur

La possibilité de continuer à faire de l'AAC est envisagée par le groupe, surtout pour Laleh et Victoria. Il est visible alors que, malgré son appréciation moins élevée que l'ASC, ce type d'activité reste une possibilité d'apprentissage future pour le groupe. En revanche, nous ne savons pas s'il s'agit d'études en autonomie ou par la médiation d'un enseignant. Dans ce cadre, une question de clarification aurait pu être pertinente.

8) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que vous pensez à continuer à utiliser le concordancier de Fleuron ? (1 : très peu et 4 : beaucoup) (Tableau 26)

| Participant | Meilin    | Maya      | Laleh        | Tahmina   | Victoria     |
|-------------|-----------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| Réponse     | 3 : moyen | 3 : moyen | 4 : beaucoup | 3 : moyen | 4 : beaucoup |

Tableau 26 - Possibilité de réalisation d'activités d'ASC dans le futur

La perspective de continuer à faire de l'ASC est proportionnelle à l'AAC, malgré l'appréciation plus élevée de l'ASC. Une question sur la raison de cette réponse aurait été intéressante afin de nous permettre de vérifier dans quelle mesure la complexité perçue de l'activité d'ASC pourrait être un frein de sa continuité.

9) Nous avons essayé de faire un questionnaire complet, mais s'il y a des informations que nous n'avons pas abordées, utilisez cet espace pour en parler.

Victoria : « J'ai trouvé ces séances très utiles. Je apprend mieux quand je travaille dans un petit groupe. Vous êtes très utiles et j'apprécie tout d'aider vous avez me donner. »

L'appréciation finale de Victoria est globalement très positive et les séances lui ont permis de découvrir une aisance en apprentissage en petit groupe.

La discussion des données nous permet de valider la troisième hypothèse, car le groupe évalue les approches comme pertinentes pour leurs interactions futures. En outre, les approches ont été considérées comme utiles pour l'apprentissage de différents éléments de prise de parole et d'interaction. Aussi, au niveau de l'expérience, le groupe a globalement apprécié les séances, les considérant pertinentes dans une formation intensive. De plus, les participantes envisagent l'utilisation future des ressources et outils utilisés lors des séances, notamment les vidéos authentiques, le dispositif FLEURON et son concordancier. Ces résultats rejoignent des résultats révélés par Cousinard (2025), notamment les perspectives d'usage futur du dispositif et des approches proposées.

Les résultats nous invitent à croire qu'une meilleure appropriation de la langue parlée dans le futur pourrait être envisagée par le groupe. En revanche, une nuance importante est nécessaire. Le questionnaire interroge les étudiantes sur leur perception. Ainsi, la perception de l'utilité des séances et la perspective de l'utilité future des compétences développées n'assure pas forcément l'appropriation réelle des éléments par les apprenantes. Aussi, il est important de prendre en compte l'impact d'autres facteurs dans les interactions, comme l'anxiété déclarée par Victoria ou même l'insécurité langagière liée à d'autres composantes de la compétence interactionnelle.

## Conclusion, limites et perspectives

Cette étude a proposé une recherche sur le potentiel de l'apprentissage avec et sur corpus pour atténuer l'insécurité langagière en interaction liée à la prise de parole chez les étudiants internationaux au DÉFLE Lorraine. Le questionnaire initial nous a permis d'observer que le public participant n'avait pas forcément conscience de ce qu'est une interaction et ses éléments constitutifs. En outre, les ressources d'apprentissage n'étaient pas nécessairement celles considérées comme les plus adaptées pour le développement de la compétence interactionnelle (André, 2025 ; Holec, 1990 ; Ravazzolo et al., 2015 ; Surcouf, 2020 ; Surcouf & Ausoni, 2022). En effet, le groupe a déclaré des difficultés pour interagir, ce qui renvoie notamment aux notions de compétence interactionnelle et d'insécurité langagière. Toutefois, le manque de questions de clarification ne nous a pas permis d'approfondir la compréhension du public au-delà des discussions réalisées.

Les séances centrées sur des éléments de prise de parole en interaction qui ont permis la vérification de deux des trois hypothèses ont été élaborées à partir de fiches descriptives de FLEURON. L'observation des séances d'AAC et d'ASC entièrement élaborées avec des ressources du dispositif FLEURON nous a permis d'analyser des éléments qui suggèrent que la didactique de corpus a permis au public de comprendre différents éléments de la prise de parole en interaction. Ces éléments sont observables dans différentes composantes de l'interaction, notamment les séquences, les activités langagières, les marqueurs discursifs et les microphénomènes propres au français parlé. Aussi, la compréhension d'éléments liés au contexte situé de l'interaction a été observée, notamment la compréhension des participants et de la relation qu'ils entretiennent, de l'espace et du type de situation de communication. De plus, l'observation des séances révèle une prise de conscience de la part des participantes à l'étude. Cela est observable grâce à l'analyse d'éléments qui relèvent de la conscience langagière, de la conscience d'apprentissage et de la métaréflexion, composé par des éléments métalinguistiques et métacognitifs. Nous pouvons donc observer que les séances ont rendu possible la découverte d'informations sur la langue parlée et sur l'interaction. En outre, les réflexions sur la langue et sur le processus d'apprentissage ont permis aux participantes de remettre en question des représentations antérieures et de mieux comprendre comment interagir en français de manière appropriée.

Aussi, notre étude suggère que la didactique de corpus, et plus précisément l'apprentissage avec et sur corpus, peut être un levier qui permet aux apprenants d'envisager

une meilleure appropriation de la langue parlée en interaction dans le futur. Les réponses au questionnaire administré pour vérifier la troisième hypothèse suggèrent que les séances de didactique de corpus et les ressources pour leur mise en place ont été perçues comme utiles pour l'apprentissage d'éléments liés à la prise de parole. En outre, le groupe les a évalués comme utiles pour leurs interactions futures en français. Aussi, les participantes envisagent l'utilisation future du dispositif FLEURON et des vidéos authentiques. De plus, les étudiantes restent ouvertes à la possibilité de continuer à faire des activités d'apprentissage avec et sur corpus. Au sujet de leurs opinions et ressentis sur la didactique de corpus, les appréciations ont été positives dans la majorité, avec une bonne réception à l'idée de l'intégration de la didactique de corpus dans les formations intensives à partir d'un certain niveau.

Le développement de la compétence interactionnelle pour atténuer l'insécurité langagière liée à la prise de parole n'a pas été validé. Cela peut s'expliquer par le fait que, lorsqu'il s'agit de la compétence interactionnelle, la mobilisation des capacités nécessaires pour bien gérer l'échange est fondamentale (Mondada, 2006). Cela n'est pas facile à mesurer, surtout avec seulement six séances pendant lesquelles il y a eu des absentes. En outre, les étudiantes n'ont pas eu d'activités d'interaction au-delà de l'analyse des interactions et des éléments constitutifs des interactions. De plus, l'évaluation de la compétence interactionnelle des apprenants subit un manque de critères opérationnalisables, y compris des manières d'implémentation par les enseignants (Pekarek Doehler, 2021, p. 238). Dans ce cadre, l'observation de la compétence interactionnelle en exercice n'a pas été possible. Concernant la sécurisation langagière, elle repose sur des aspects linguistiques (Adami & André, 2014, p. 77), des aspects prévus dans les séances. Néanmoins, l'insécurité langagière n'est pas mesurable et elle varie en fonction des différentes situations de communication (Adami & André, 2014, p. 77). Ainsi, le contenu et la durée des séances ne nous ont pas permis d'observer d'atténuation de l'insécurité langagière du public participant à cette étude. Nous estimons qu'une étude longitudinale, avec plus de participants pourrait potentiellement aboutir à des résultats qui permettraient d'autres réflexions sur cette hypothèse.

D'autres limites concernant les aspects méthodologiques de l'étude sont observées, notamment le volume du contenu et la médiation réalisée pendant les séances. Nous estimons qu'une formation avec des séances d'AAC séparées des séances d'ASC pourrait accorder plus de temps d'échange et de réflexion aux étudiantes lors de chaque activité, ce qui aurait

pu enrichir nos résultats. De plus, concernant les activités d'ASC, nous avons observé que les catégories données en avance au groupe auraient pu être des repères dans la création de catégories. Dans ce cadre, nous aurions inversé l'ordre des propositions : d'abord donner les catégories, puis inviter les étudiantes à en créer dans les séances ultérieures. Ainsi, un lexique guide aurait pu aider le groupe dans leurs choix de catégorisation. En outre, une formation plus longue pourrait être envisagée afin de minimiser l'impact négatif causé par les absences, ainsi que pour qu'une même situation de communication soit analysée à partir de ressources différentes afin d'augmenter le répertoire des étudiantes.

Concernant les limites méthodologiques des questionnaires, le premier questionnaire nous a donné des pistes d'amélioration pour le deuxième. Nous avons préconisé un premier questionnaire court. Toutefois, la passation et l'analyse du questionnaire suggèrent qu'il aurait pu bénéficier d'exemples pour les questions et aussi d'autres questions de clarification pour mieux cerner les réponses obtenues. Pour le deuxième questionnaire, nous avons augmenté les exemples pour mieux expliquer les questions. Nous avons priorisé un questionnaire court sans pour autant manquer de questions de clarification. Cependant certaines questions spécifiques auraient pu bénéficier de questions de clarification. Un autre point d'amélioration du deuxième questionnaire est l'échelle proposée, notamment 1 : très peu, 2 : peu, 3 : moyen et 4 : beaucoup. Nous estimons qu'une échelle en chiffres paires avec plus d'options aurait pu permettre aux étudiantes d'approfondir les nuances des réponses aux questions d'opinion et d'appréciation. En outre, 3 décrit avec « moyen » pourrait être compris comme moins élevé sans la référence du chiffre. Ainsi, une autre distribution de l'échelle pourrait réduire le conflit en potentiel de la compréhension de ce mot et du degré auquel il est placé dans les options. Finalement, Dörnyei & Dewaele (2023) mentionnent une étude qui suggère que les participants sont plus enclins à fournir des informations personnelles si l'administrateur du questionnaire est présent lors de la passation (p. 77). Toutefois, nous nous demandons dans quelle mesure la dimension affective aurait pu biaiser les réponses du dernier questionnaire. Le fait d'avoir administré les questionnaires et d'avoir animé les séances pendant des semaines pourrait avoir une influence, surtout parce que les étudiantes étaient conscientes que le questionnaire serait lu par nous-même.

En termes de perspectives, les séances ont été un complément de la formation au DÉFLE, une des possibilités d'utilisation de FLEURON, qui « peut être envisagé comme un complément médié par des formateurs ou des enseignants » (André, 2016, p. 87). Néanmoins, tel que mentionné dans la partie 3.1, la formation au DÉFLE est en partie centrée

sur la préparation pour des certifications. Dans ce cadre, nous n'avons pas eu l'opportunité d'assurer des séances dont les méthodologies favorisaient des tâches actionnelles centrées sur l'interaction et sur l'évaluation de l'interaction. À ce sujet, notre étude n'a pas exploité le rôle de l'output, « the language a learner produces » (Richards et al., 1992, p. 182). Cela pourrait présenter un certain intérêt d'exploitation, car Swain (1985) argumente que l'output est un facteur important en acquisition des langues. Elle défend également qu'il crée une opportunité d'utilisation contextualisée de la langue, permettant à l'apprenant de tester ses hypothèses sur la langue cible (p. 252). Dans ce cadre, des études ultérieures longitudinales qui englobent des méthodologies complétées par l'AAC et par l'ASC pourraient donner plus de profondeur aux réflexions initiées dans cette étude.

Pour conclure, cette étude permet d'analyser des résultats qui rejoignent des travaux précédents. Elle enrichit ainsi la discussion autour de la didactique de corpus au service du développement de la compétence interactionnelle liée à la prise de parole. En outre, elle met en valeur l'utilisation de ressources authentiques pour apprendre à interagir et l'importance des projets de recherche et dispositifs permettant aux enseignants de s'en emparer, tels que FLEURON. Aussi, cette étude démontre que les activités d'apprentissage avec et sur corpus sont appréciées et que l'utilisation d'un concordancier pour apprendre à interagir est très appréciée malgré sa complexité apparente. Finalement, les différents types de prise de conscience et la mobilisation de la langue pour verbaliser le processus réflexif et d'apprentissage sont des atouts à mentionner. L'étude suggère alors que l'implémentation de la didactique de corpus en formation intensive est possible, bienvenue et appréciée, étant un levier qui permet d'envisager le développement de la compétence interactionnelle.

## Bibliographie

- Adami, H., & André, V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes : Parcours sociaux et cursus d'apprentissage: *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XIX(2), 71-83. <https://doi.org/10.3917/rfla.192.0071>
- Adami, H., André, V., & Langbach, V. (Dir.). (2023). *Les adultes en insécurité langagière. Enjeux sociaux et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.145593>
- André, V. (2015). Sociolinguistique des interactions verbales : De l'analyse des situations de travail aux implications sociales. *Revue Langage, Travail et Formation [2015-2018]*, 1-10.
- André, V. (2016). FLEURON : Français Langue Étrangère Universitaire – Ressources et Outils Numériques. Origine, démarches et perspectives. *Mélanges CRAPEL*, 37, 69-92.
- André, V. (2018). Nouvelles actions didactiques : Faire de la sociolinguistique de corpus pour enseigner et apprendre à interagir en français langue étrangère. *Action Didactique*, 1, 71-88.
- André, V. (2021). Des corpus d'interactions dans la formation linguistique des migrants. *Savoirs*, 56(2), 77-96. <https://doi.org/10.3917/savo.056.0077>
- André, 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*, (21-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.12651>
- André, V. (2025). Quand l'excès d'utilisation de manuels de langue freine le développement de la compétence interactionnelle. In N. Barragán & Alberdi Urquizu (Dir.), *L'excès dans tous ses états*. Comares. <https://doi.org/10.55323/978-84-1380-442-2>
- André, V., & Etienne, C. (2022). Décrire la syntaxe dans les interactions du quotidien : Objectifs et implications dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère: *Travaux de linguistique*, n° 84-85(1), 191-210. <https://doi.org/10.3917/tl.084.0191>
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys.

- Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmasure, A., & Demeuse, M. (2022). Construire une grille d'observation directe adaptée à la question de recherche. In B. Albero & J. Thievenaz (Dir.), *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation : Enquêter dans les métiers de l'humain: Tome I* (III, p. 490-503). Éditions Raison et passions.
- Bolly, C., & Degand, L. (2009). Quelle(s) fonction(s) pour donc en français oral ? : Du connecteur conséquentiel au marqueur de structuration du discours. *Linguisticae Investigationes*, 32(1), 1-32. <https://doi.org/10.1075/li.32.1.01bol>
- Boulton, A., & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus : Démarches pour l'apprentissage des langues*. Didier.
- Catroux, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues*. Ellipses.
- Conseil de l'Europe (Éd.). (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/lang-cecr>
- Cousinard, C. (2025). *Vers une didactique de l'interaction : L'apprentissage avec et sur corpus au service du développement de la compétence interactionnelle en Français Langue Étrangère* [Thèse, Université de Lorraine]. <https://doi.org/10.70675/83e2de61z51fez474ez8b6bz6a9fd79753dd>
- Dewaele, J.-M. (2002). Variation, chaos et système en interlangue française. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17, 143-167. <https://doi.org/10.4000/aile.1030>
- Dörnyei, Z., & Dewaele, J.-M. (2023). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (Troisième édition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003331926>
- Dostie, G. (2004). Chapitre 1. De la pragmatification aux marqueurs discursifs. In *Pragmatification et marqueurs discursifs* (p. 19-63). De Boeck Supérieur. Cairn.info. <https://shs.cairn.info/pragmatification-et-marqueurs-discursifs--9782801113462-page-19?lang=fr>
- Ellis, R. (1999). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

- Garett, P., & James, C. (2000). Language awareness. In M. Byram (Éd.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (p. 330-333). Routledge.
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses universitaires de France.
- Groupe ICOR, & Guinamard, I. (2015). " Du coup " dans l'interaction orale en français : Description de ses usages situés à partir d'une base de données multimédia, et considérations didactiques. In I. Guinamard, É. Jouin-Chardon, M. Rispaïl, V. Traverso, & T. Duc Thai (Dir.), *Langues parlées, interactions sociales : Une variété d'usages pour l'apprentissage du français* (p. 131-153). l'Harmattan.
- Hansen, M. B. M. (1997). Alors and donc in spoken French: A reanalysis. *Journal of Pragmatics*, 28(2), 153-187.
- Holec, H. (1990). Des documents authentiques pour quoi faire ? *Mélanges pédagogiques*, 65-74.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : De l'enseignement à l'apprentissage. *Education permanente*, 107, 1-5.
- Hymes, D. (1977). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Tavistock Publications.
- Johns, T. (1991). Should You Be Persuaded: Two Examples of Data-Driven Learning Materials. In *Classroom Concordancing* (T. Johns&P. King, Vol. 4, p. 1-16). English Language Research Journal.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales : I. A. Colin*.
- Lee, L. (2021). *Fonctions pragmatiques et prosodie de marqueurs discursifs en français et en anglais* [Thèse de doctorat, Université de Lorraine]. <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-03897066>
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Presses universitaires de Grenoble.
- Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (84), 83-119. <https://doi.org/10.5169/SEALS-978448>

- Mondada, L. (2014). The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics, A body of resources – CA studies of social conduct*, 65, 137-156. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004>
- Norrick, N. R. (1987). Functions of repetition in conversation. *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 7(3), 245-264. <https://doi.org/10.1515/text.1.1987.7.3.245>
- Parpette, C. (2014). Contexte local et stratégie de programmation en français sur objectif universitaire. In I. Franić & M. Ruet (Dir.), *Le français sur objectif universitaire : Du concept à la pratique* (p. 11-25). Université de Zagreb Faculté de philosophie et lettres.
- Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (84), 9-45. <https://doi.org/10.5169/SEALS-978445>
- Pekarek Doehler, S. (2021). Chapitre 13. De la compétence de communication à la compétence d'interaction. In P. Leclercq, A. Edmonds, & E. Sneed German (Dir.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 225-243). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lecle.2021.01.0225>
- Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin, É., & Vigner, G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations : L'oral en français langue étrangère*. Hachette français langue étrangère.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (Second Edition). Longman.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation (Part. 1). *Linguistic Society of America*, 50(4), 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Sinclair, J. (2005). Chapter 1: Corpus and Text—Basic Principles. In M. Wynne (Dir.), *Developing linguistic corpora: A guide to good practice*. Oxbow Books.
- Singly, F. de. (2020). *Le questionnaire* (5<sup>e</sup> éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.desin.2020.01>

- Surcouf, C. (2020). Les enjeux de la compréhension du français oral quotidien en FLE : Création d'une base de données de français parlé annoté: *Éla. Études de linguistique appliquée*, N° 198(2), 241-256. <https://doi.org/10.3917/ela.198.0113>
- Surcouf, C., & Ausoni, A. (2022). « Le français parlé ? Eh ben j'savais pas ce que c'était ! » : Production et compréhension de la variation diaphasique en français parlé en FLE. *Mélanges Crapel*, 1(43), 131-156.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Dir.), *Input in second language acquisition* (p. 235-253). Heinle & Heinle.
- Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Éditions Ophrys.
- Vacher, Y. (2022). Définir la pratique réflexive. In *Construire une pratique réflexive* (2ème, p. 21 à 59). De Boeck Supérieur.
- Young, R. F., & Miller, E. R. (2004). Learning as Changing Participation: Discourse Roles in ESL Writing Conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519-535. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-16-.x>

## Liste des tableaux et figures

### Tableaux

|                                                                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau 1 - Grille d'analyse pour l'hypothèse 1 .....                                                                                                             | 49 |
| Tableau 2 - Grille d'analyse pour l'hypothèse 2 .....                                                                                                             | 50 |
| Tableau 3 - Le profil des participantes.....                                                                                                                      | 52 |
| Tableau 4 - Réponses sur l'aisance pour initier une interaction.....                                                                                              | 54 |
| Tableau 5 - Réponses sur les difficultés pour initier une interaction .....                                                                                       | 54 |
| Tableau 6 - Réponses aux types de difficultés pour initier une interaction .....                                                                                  | 55 |
| Tableau 7 - Réponses aux causes des difficultés pour initier une interaction.....                                                                                 | 56 |
| Tableau 8 - Réponses sur la fréquence d'utilisation des mots de l'oral .....                                                                                      | 57 |
| Tableau 9 - Réponses sur les causes de l'utilisation réduite des mots de l'oral.....                                                                              | 58 |
| Tableau 10 - La pertinence des vidéos authentiques.....                                                                                                           | 81 |
| Tableau 11 – Compréhension de l'usage des marqueurs discursifs.....                                                                                               | 82 |
| Tableau 12 - Pertinence pour le futur de la compréhension de l'usage des marqueurs discursifs dans les interactions futures .....                                 | 82 |
| Tableau 13 - Utilisation des marqueurs discursifs .....                                                                                                           | 82 |
| Tableau 14 – Pertinence pour le futur de l'apprentissage de l'utilisation des marqueurs discursifs dans les interactions futures.....                             | 83 |
| Tableau 15 - Identification de comment prendre la parole en différentes séquences et activités langagières .....                                                  | 83 |
| Tableau 16 - Pertinence pour le futur de l'apprentissage de l'identification de comment prendre la parole en différentes séquences et activités langagières ..... | 83 |
| Tableau 17 - Apprentissage de différentes prises de parole.....                                                                                                   | 84 |
| Tableau 18 - Pertinence pour le futur de l'apprentissage de différentes prises de parole....                                                                      | 84 |
| Tableau 19 – Opinion sur l'apprentissage avec des vidéos authentiques.....                                                                                        | 85 |
| Tableau 20 – Opinion sur les activités d'AAC .....                                                                                                                | 85 |
| Tableau 21 – Opinion sur les tâches d'ASC .....                                                                                                                   | 85 |

|                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau 22 – Opinion sur la pertinence de l’approche en formation intensive.....                                    | 86 |
| Tableau 23 – Opinion sur la pertinence de l’approche depuis le début de l’apprentissage en formation intensive..... | 86 |
| Tableau 24 – Utilisation envisagée des vidéos authentiques dans le futur .....                                      | 87 |
| Tableau 25 – Possibilité de réalisation d’activités d’AAC dans le futur .....                                       | 87 |
| Tableau 26 - Possibilité de réalisation d’activités d’ASC dans le futur.....                                        | 87 |

## **Figures**

|                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figure 1 - Page des ressources multimédia de Fleuron.....                         | 18 |
| Figure 2 - Concordancier de FLEURON .....                                         | 18 |
| Figure 3 - Demander des renseignements dans un cinéma .....                       | 22 |
| Figure 4 - Faire des achats dans une boulangerie.....                             | 25 |
| Figure 5 - Une étudiante cherche une salle sur le campus .....                    | 27 |
| Figure 6 - Occurrences de "excuse-moi" sur le concordancier (du 03/04/2026) ..... | 30 |
| Figure 7 - Raclette : des étudiantes françaises expliquent le principe.....       | 32 |
| Figure 8 - Occurrences de "du coup" sur le concordancier (du 10/04/2026).....     | 34 |

## Annexes

### Annexe 1 - Fiche pédagogique - 1ère séance

*Titre* : Les renseignements utiles dans la vie quotidienne en France

*Niveau* : B1

*Durée* : 40 minutes

Objectifs sociolangagiers : Pouvoir interpréter les fonctions des hochements de tête en interaction.

Objectifs communicatifs : Exprimer une demande de renseignement et savoir si la demande a été comprise. Exprimer sa compréhension.

Objectifs linguistiques : Identifier et comprendre une autre proposition pour exprimer une demande (conditionnel présent + infinitif), comprendre l'utilisation de marqueurs du discours pour introduire un énoncé, pour confirmer sa compréhension et son écoute, et pour clore un sujet (euh, alors, donc, d'accord et bah). Identifier et comprendre la variété d'emplois de « donc ».

Supports : ordinateur et projecteur.

Outil : Fleuron.

Ressources : Vidéo et transcription : Demander des renseignements dans un cinéma

Vidéo :

[https://fleuron.atilf.fr/ressources\\_media.php?lg=fr&idressource=161](https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=161)

Transcription :

[https://docs.google.com/document/d/11D4B1kMJg73Nv1GAFJ\\_QRBmg00SxZ-qUX1KgOXtfHD8/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/11D4B1kMJg73Nv1GAFJ_QRBmg00SxZ-qUX1KgOXtfHD8/edit?usp=sharing)

- Présentation du dispositif (> 5 min)

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, comme vous, en France. Vous pourrez observer différentes actions et interactions dans des situations universitaires et quotidiennes variées. Il y a aussi des témoignages d'étudiants français et étrangers qui racontent des anecdotes et des explications. Cela peut vous aider à mieux comprendre ce

qu'on vous dit, mieux vous exprimer et interagir dans ces situations, comprendre le système universitaire français, comprendre les aspects de la vie étudiante en France.

- Apprentissage avec corpus (AAC)

### **Préparation de la co-analyse (> 10 minutes)**

Mention sur la vidéo : Vous visionnerez une vidéo authentique, c'est-à-dire, une interaction réelle, où il n'y a pas de jeu de rôle. Cette vidéo nous donnera plein d'informations sur son contexte et sur l'interaction entre les participants, des informations qu'on analysera ensemble.

> Activité 1 : *Consigne* : Visionnez la vidéo suivante pour identifier où elle se déroule, qui sont les personnes dans la vidéo et ce qu'elles font. Vous avez déjà fait de même ? En France ou dans votre pays d'origine ? Avez-vous rencontré des difficultés dans ce genre de situation ?

> Activité 2 : *Consigne* : Visionnez la vidéo encore une fois, cette fois-ci avec les sous-titres. Est-ce que vous comprenez mieux la situation ? Avez-vous repéré des choses compliquées à comprendre ?

### **Co-analyse - avec la transcription (≅15 minutes)**

→ Dans cette étape, l'interaction sera analysée dans sa séquentialité, tour par tour, qui seront pointés du doigt par l'enseignant.

♦ Qu'est-ce que les personnes font en premier ?

♦ Que fait la dame une fois qu'elle prend la parole ? Comment elle expose sa demande ? (Le conditionnel présent + infinitif). À quoi sert cette formule ? (Elle sert à exprimer la politesse). À quoi sert le mot « petit » ? (Il sert à atténuer la demande « ce n'est pas quelque chose de compliqué »).

♦ Que fait le monsieur après la dame ? (Il exprime son écoute de la demande avec un marqueur).

♦ Que fait la dame par la suite ? (Elle avait annoncé qu'elle voulait une information, puis elle demande l'information qu'elle est venue chercher). Comment fait-elle sa demande ? (Le conditionnel présent + infinitif pour la politesse). À quoi sert ce petit mot qu'elle dit avant

d'exposer sa demande ? (« Euh » sert à montrer qu'elle introduit son discours, qu'elle va prendre la parole).

◊ Puis, que fait l'agent ? Il répond à la dame. Comment prend-il la parole pour lui répondre ? (Il répète ce qu'elle avait dit). À quoi sert ce petit mot dit par l'agent ? (« Alors » introduit la parole de l'agent).

◊ Par la suite, que fait la dame ? (Elle fait une autre demande). Pourquoi dit-elle « d'accord » ? (Pour marquer sa compréhension de la réponse de l'agent). Comment fait-elle pour demander un autre renseignement ? (Avec « et »).

◊ Que fait l'agent ? (Il lui répond). Que dit-il avant de lui donner des informations précises ? (« Alors » et « oui »). À quoi servent les deux petits mots qu'il a utilisés ? (À introduire sa prise de parole et à confirmer la question de la dame).

◊ Dans la prochaine ligne, que fait la dame ? (Elle pose une autre question). Quand elle dit « d'accord », que fait-elle ? (Elle laisse clairement entendre qu'elle a compris les informations données par l'agent juste avant). Elle demande encore une fois avec « et ». Avez-vous déjà entendu ce type de répétition comme quand elle répète « vous » ? Pourquoi elle le dit deux fois ? (C'est une marque courante en français parlé, comme quand on dit « Ça va toi ? » ou « Moi, j'sais pas »).

◊ Que fait l'agent ? (Il lui répond). Pourquoi utilise-t-il « alors » et « oui » ici ? (Pour introduire sa parole et pour confirmer l'information avant d'en ajouter d'autres).

◊ Et la dame ? (Elle confirme qu'elle a compris). Comment ? (Avec « d'accord »).

◊ Et l'agent ? (Face à la compréhension de la dame, il explique l'information qu'il lui avait donné avant). À quoi sert ce petit mot qu'il dit avant d'expliquer l'information ? (« Donc » sert aussi à introduire le discours).

◊ Que fait la dame ? (Elle laisse clair qu'elle a compris).

◊ Et l'agent ? (Il finit l'explication).

◊ Que fait la dame finalement ? (Elle laisse clair qu'elle a compris les informations, puis, elle le remercie et elle le salue). Ce petit mot, « bah », à quoi sert-il ? (Il marque la clôture de l'interaction de la part de la dame).

◊ Et l'agent ? (Il finit l'interaction faisant de même : il répond aux remerciements et il salue).

> Activité 3 : *Consigne* : Visionnez la vidéo avec le son et identifiez les situations où les hochements de tête ont eu lieu. (Les hochements de tête servent à montrer qu'on écoute, à montrer qu'on comprend et à montrer qu'on confirme une information).

- Apprentissage sur corpus (ASC) (< 5 minutes)

> Activité 4 : Revenant aux petits mots pour introduire la parole qu'on a vus, connaissez-vous ces mots ? Avez-vous appris à les utiliser ? À l'écrit, à l'oral ou les deux ? Au début du discours ? À la fin du discours ? Pour quels effets ?

> Activité 5 : Présentation du concordancier aux étudiants, de comment l'utiliser et à quoi il peut servir.

→ Dans cette étape, les étudiants travailleront en deux groupes et chaque groupe analysera 5 occurrences (les 5 premières et les 5 dernières).

*Consigne* : Cherchez le mot « donc » sur le concordancier et analysez les cinq premières occurrences. De quoi est-il accompagné dans ces occurrences ? (D'un pronom sujet (je et vous), d'une information spécifique (le nom de la professeure), de « c'est »). Quelle fonction a-t-il dans ces occurrences ?

Occurrences proposées :

| #  | A gauche du mot                         | Mot recherché | A droite du mot                                                                          |
|----|-----------------------------------------|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | A : voilà                               | donc          | je je ne précise pas professeur de polonais hein vous avez deviné E : hum hum            |
| 2  | A :                                     | donc          | XX                                                                                       |
| 3  | A :                                     | donc          | c'est bon                                                                                |
| 4  | A : professeur d'espagnol hein          | donc          | vous pouvez lui envoyer un petit mail aussi                                              |
| 5  | A :                                     | donc          | je note l'adresse complète E : hum hum                                                   |
| 6  | A : je vais vous donner le formulaire   | donc          | pour la carte d'étudiante E : d'accord A : et puis on va prendre un rendez-vous ensemble |
| 7  | A :                                     | donc          | ça ira vite hein là non cette page non                                                   |
| 8  | A : il me faudrait les copies           | donc          |                                                                                          |
| 9  | A : c'est ce que vous avez déjà apporté | donc          | on peut mettre euh E : en fait est-ce que je peux le faire ici euh remplir ce document   |
| 10 | A :                                     | donc          | on vous demande ce n'est pas très cher euh l'adhésion E : hum hum                        |

Faire une conclusion : 1, 3, 7, 8 et 9.

Accompagner une action : dans l'occurrence 2, elle cherche l'information et elle réfléchit à haute voix.

Introduire une nouvelle information ajoutée à la précédente : 4.

Introduire une précision : 5, 6 et 10.

## **Annexe 2 - Fiche pédagogique - 2ème séance**

*Titre* : Commander plus qu'une baguette à la boulangerie

*Niveau* : B1

*Durée* : 40 minutes

Objectifs sociolangagiers : Comprendre les rituels de politesse en contexte commercial (« s'il vous plaît » et clôture longue).

Objectifs communicatifs : Prendre la parole dans une interaction commerciale, formuler une demande/commande explicite ou implicite et vérifier si la demande a été comprise.

Objectifs linguistiques : Identifier et comprendre différentes formulations pour exprimer une demande/commande, identifier et comprendre l'utilisation de marqueurs du discours pour introduire un énoncé, pour hésiter, reformuler et accompagner des actions (alors, euh, ben, bah, voilà). Comprendre la variété d'emplois du marqueur « alors ».

Supports : ordinateur et projecteur.

Outil : Fleuron.

Ressources : Vidéo et transcription : Faire des achats dans une boulangerie

Vidéo : [https://fleuron.atilf.fr/ressources\\_media.php?lg=fr&idressource=286](https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=286)

Transcription :

[https://docs.google.com/document/d/1pv7c95FsSp11Aa8\\_pCthAsfoqjZRlqHbhEXJC\\_rNcrk/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1pv7c95FsSp11Aa8_pCthAsfoqjZRlqHbhEXJC_rNcrk/edit?usp=sharing)

- Apprentissage avec corpus (AAC)

### **Préparation de la co-analyse (> 10 minutes)**

Mention sur la vidéo : Vous visionnerez une vidéo authentique, c'est-à-dire, une interaction réelle, où il n'y a pas de jeu de rôle. Cette vidéo nous donnera plein d'informations sur son contexte et sur l'interaction entre les participants, des informations qu'on analysera ensemble.

> Activité 1 : *Consigne* : Visionnez la vidéo suivante pour identifier où elle se déroule, qui sont les personnes dans la vidéo et ce qu'elles font. Vous avez déjà fait de même ? En France ou dans votre pays d'origine ? Avez-vous rencontré des difficultés dans ce genre de situation ?

> Activité 2 : *Consigne* : Visionnez la vidéo avec les sous-titres pour mieux comprendre la situation. Que se passe-t-il dans cette situation ? Avez-vous mieux compris l'interaction ? Est-ce qu'il y a des choses qui restent difficiles à comprendre ?

### **Co-analyse - avec la transcription (≅15 minutes)**

→ Dans cette étape, l'interaction sera analysée dans sa séquentialité, tour par tour, qui seront pointés du doigt par l'enseignant.

- ◊ Qu'est-ce que les personnes font en premier ?
- ◊ Que fait l'étudiant une fois qu'il prend la parole ? Comment il expose sa demande ? (Le conditionnel présent). À quoi sert cette formule ? (Elle sert à exprimer la politesse). À quoi sert le mot « alors » ? (Il sert à introduire sa demande).
- ◊ Ensuite que fait la vendeuse ? (Elle exprime sa compréhension de la demande avec « oui »).
- ◊ Que fait l'étudiant par la suite ? (Il réfléchit sur ce qu'il va commander, c'est pourquoi il allonge un peu le « et »).
- ◊ Puis, que fait la vendeuse ? (Elle lui demande s'il veut quelque chose d'autre. Elle dit « avec ceci », une expression spécifique des commerces).
- ◊ Par la suite, que fait l'étudiant ? (Il fait une autre demande). Comment fait-il pour demander un autre produit ? (Il pose une question, c'est une commande implicite). À quoi sert « euh » ? (Ce mot marque l'introduction de la demande).
- ◊ Que fait la vendeuse ? (Elle lui répond et comprend sa commande implicite, elle comprend qu'il veut le produit sur lequel il a posé une question).
- ◊ Dans la prochaine ligne, que fait l'étudiant ? (Il répond à combien il en veut, puis, il demande une brioche). À quoi servent « euh eh » (À marquer la réflexion de l'étudiant). À quoi sert « ben » (À marquer l'introduction de sa réponse).
- ◊ Que fait la vendeuse ? (Elle demande s'il veut une brioche au chocolat). Comment fait-elle pour lui poser la question ? (Elle répète le produit et ajoute « chocolat »).
- ◊ Et étudiant ? (Il répond confirmant).

♦ Et la vendeuse ? (Elle lui demande s'il veut commander quelque chose d'autre). Comment le fait-elle ? (Avec « ça sera tout »). Elle parle au futur pour faire référence au présent. Pourquoi ? (C'est une expression typique des commerces).

♦ Que fait l'étudiant par la suite ? (Il continue à commander). Comment fait-il pour demander ? (Il fait une demande implicite). Il dit « euh ». Pourquoi ? (Il hésite.) Pourquoi dit-il « Est-ce alors » (Il commence, mais il reformule). Donc, dans ce cas, à quoi sert le mot « alors » ? Il dit « j'ai pas regardé ». Pourquoi ? (Il prépare la question). Remarquez qu'il dit « J'ai pas regardé » au lieu de « Je n'ai pas regardé ». Pourquoi ? (C'est une marque de l'oral, c'est très commun qu'on ne dise pas le « ne » de négation à l'oral).

♦ Et la vendeuse ? (Elle répond).

♦ Et l'étudiant ? (Il commande quelque chose d'autre). Pourquoi il commence disant « non » ? (Il répète « non » pour montrer qu'il a compris qu'il n'y en avait pas). À quoi sert le mot « bah » ? (Cela marque une conséquence. Il n'y a pas ce que je voulais, donc, je change de décision). Faites attention à comment il formule sa demande. « Je vais vous prendre », dans le futur, mais l'action est au présent. (Il utilise le futur proche pour une action immédiate, très courant le moment de demander/commander). À quoi sert « alors » à la fin ? (Il marque la conséquence).

♦ Et la vendeuse ? (Elle montre qu'elle a compris, avec « oui »). Puis, elle demande s'il veut quelque chose d'autre. Juste avant, elle dit « voilà ». Pourquoi ? (Pour accompagner l'action qu'elle fait).

♦ Et l'étudiant ? (Il répète ce qu'elle a dit pour confirmer, avec « ce »).

♦ Le moment du paiement, que fait la vendeuse ? (Elle annonce le prix).

♦ L'étudiant fait quoi ? (Il cherche sa monnaie). Donc, pourquoi il parle ? (Pour justifier l'attente de la vendeuse). Pourquoi il dit « oui » ? (Pour montrer qu'il a compris). Pourquoi dit-il « alors » ? (Ce mot accompagne l'action de chercher la monnaie). Il dit « quatre euh ». À quoi sert « euh » ici ? (Accompagne l'action de chercher). À quoi sert « voilà » ? (Accompagne l'action de rendre la monnaie).

♦ Après avoir fini le paiement, que font les deux ? (Ils commencent à finir l'interaction). Comment font-ils ? (Ils remercient et ils souhaitent pour saluer). Pourquoi c'est tellement long ? (C'est lié à la politesse à la française. On dit merci, on répond aux remerciements, on

souhaite une bonne journée, on souhaite à son tour, on remercie le souhait, on remercie encore une fois, puis finalement on se salue et on part).

- Apprentissage sur corpus (ASC) (< 15 minutes)

> Activité 3 : L'autre fois, nous avons vu plusieurs petits mots pour prendre la parole et, avec le concordancier, nous avons vu qu'ils sont très utilisés à l'oral. Aujourd'hui, on va mieux comprendre l'utilisation d'un petit mot qui est apparu à plusieurs reprises dans cette interaction. Il a été dit pour introduire une commande, mais aussi pour d'autres fonctions, le mot « alors ». Vous allez chercher « alors » sur le concordancier et vous allez observer les cinq premières occurrences. Remarquez qu'on peut voir ce qui vient avant et après le mot « alors ». Vous allez observer, d'abord, ce qui vient avant et ce qui vient après pour créer des catégories. Puis, vous allez voir les moments où « alors » est utilisé dans ces catégories pour comprendre la règle derrière l'usage.

Occurrences proposées :

| #  | A gauche du mot                          | Mot recherché | A droite du mot                                                                                   |
|----|------------------------------------------|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  |                                          | A : alors     | je vais regarder qui est votre professeur coordinateur                                            |
| 2  |                                          | A : alors     | là c'est différent hein pour les cours d'espagnol je vais vous donner le nom du professeur E : XX |
| 3  |                                          | A : alors     | donc Pologne                                                                                      |
| 4  | E : ouais ça va j'ai compris A : bon bah | alors         | c'est parfait                                                                                     |
| 5  |                                          | A : alors     | Julia donc vous me redonnez le dossier                                                            |
| 6  | A : d'accord très très bien très bien    | alors         | bienvenu sur le campus lettres E : euh merci                                                      |
| 7  |                                          | A : alors     | Roby                                                                                              |
| 8  |                                          | A : alors     | vous me dites vous êtes arrivé donc hier E : euh samedi                                           |
| 9  |                                          | A : alors     | je vais noter ici                                                                                 |
| 10 |                                          | A : alors     | dites moi vous êtes Sarah E : Sarah                                                               |

Introduire différentes activités langagières : 1, 2, 6, 8, 9 et 10.

Réfléchir à haute voix : 3, 5, 7 (elle le dit pendant qu'elle cherche des informations).

Marquer une conclusion : 4 (introduction de clôture) : elle introduit la clôture de la séquence.

### Annexe 3 - Fiche pédagogique - 3ème séance

*Titre* : Demander son chemin dans l'université

*Niveau* : B1

*Durée* : 40 minutes

Objectifs sociolangagiers : Comprendre les rituels de politesse en contexte (« excuse-moi », « excusez-moi » et tutoiement entre personnes jeunes qui ne se connaissent pas) et comprendre les gestes liés aux directions.

Objectifs communicatifs : Savoir demander son chemin, savoir initier une interaction avec un inconnu dans la rue et comprendre des explications et consignes de direction.

Objectifs linguistiques : Comprendre les répétitions pour valider et confirmer informations et les chevauchements pour éviter la perte d'informations. Comprendre l'usage de déictiques spatiaux et le détachement pour mettre en valeur une information.

Supports : ordinateur et projecteur.

Outil : Fleuron.

Ressources : Vidéo et transcription : Une étudiante cherche une salle sur le campus

Vidéo :

[https://fleuron.atilf.fr/ressources\\_media.php?lg=fr&idressource=214](https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=214)

Transcription :

<https://docs.google.com/document/d/1mASsPFlliuOob0eGjSRgFhr1LCJIHa5MMoZAc5bDjNU/edit?usp=sharing>

- Apprentissage avec corpus (AAC)

### **Préparation de la co-analyse (> 10 minutes)**

Mention sur la vidéo : Vous visionnerez une vidéo authentique, c'est-à-dire, une interaction réelle, où il n'y a pas de jeu de rôle. Cette vidéo nous donnera plein d'informations sur son contexte et sur l'interaction entre les participants, des informations qu'on analysera ensemble.

> Activité 1 : *Consigne* : Visionnez la vidéo suivante sans son, faisant attention aux éléments visuels, pour identifier où elle se déroule, qui sont les personnes dans la vidéo et ce qu'elles font.

> Activité 2 : Visionnez la vidéo avec le son pour confirmer ou pas vos hypothèses. Vous avez déjà fait de même ? En France ou dans votre pays d'origine ? Avez-vous rencontré des difficultés dans ce genre de situation ?

> Activité 3 : *Consigne* : Visionnez la vidéo avec les sous-titres pour mieux comprendre la situation. Que se passe-t-il dans cette situation ? Avez-vous mieux compris l'interaction ? Est-ce qu'il y a des choses qui restent difficiles à comprendre ?

### **Co-analyse - avec la transcription (≅20 minutes)**

→ Dans cette étape, l'interaction sera analysée dans sa séquentialité, tour par tour, qui seront pointés du doigt par l'enseignant. Cette séance propose une analyse des gestes et déictiques. L'enseignant veillera surtout à faire revisionner ces passages pendant la co-analyse.

◊ Qu'est-ce que les deux font en premier ? (Une des étudiantes est assise en train de faire quelque chose et l'autre cherche une salle).

◊ Que fait l'étudiante 1 pour prendre la parole ? (Elle se rapproche de l'autre disant « excuse-moi ». Puis elle attend une réaction de l'interlocutrice).

◊ Comment l'étudiante 2 réagit ? (Elle montre qu'elle écoute, disant « hum »).

◊ Puis, que fait l'étudiante 1 ? (Elle demande où se trouve la salle qu'elle cherche). Comment fait-elle pour poser la question ? (Elle utilise le conditionnel de politesse). Pourquoi dit-elle « 100 A104 » ? (Elle s'autocorrige suite à une erreur, puis elle confirme l'information à haute voix).

◊ Ensuite, que fait l'étudiante 2 ? (Elle répète le numéro de la salle). Pourquoi ? (Pour demander de confirmer l'information).

◊ Que fait l'étudiante 1 par la suite ? (Elle confirme l'information avec « ouais »). Puis elle explique le pourquoi d'être perdue.

◊ Que fait l'étudiante 2 ? (Elle répond à la demande « tu saurais où c'est la salle »). Et pourquoi dit-elle « euh » ? (Parce qu'elle réfléchit pendant qu'elle regarde les bâtiments).

◊ Et l'étudiante 1 ? (Elle finit son explication). Donc, cela veut dire que les deux on parlé en même temps. Pourquoi ? (Pour entretenir la discussion sans perte d'informations).

◊ Dans la ligne 8, que fait l'étudiante 2 ? (Elle répond à la question de la ligne 3, complétant le « euh oui » précédent). Pourquoi dit-elle « euh » dans ce cas ? (Parce qu'elle réfléchit). Pourquoi dit-elle « alors » ? (Pour introduire la réponse). Pourquoi dit-elle « déjà » ? (Pour montrer qu'elle organise les informations qu'elle va donner). Notez qu'elle dit « c'est premier » et pas « c'est au premier ».

◊ Que fait l'étudiante 1 dans la ligne 9 ? (Elle exprime qu'elle a compris l'information avec « d'accord »).

◊ Ensuite, que fait l'étudiante 2 ? (Elle explique l'organisation des bâtiments). Comment fait-elle pour montrer de quelle partie du bâtiment elle parle ? (Elle dit « là » et elle pointe du doigt le bâtiment et jusqu'où il va). Pourquoi dit-elle « le bâtiment A il commence » et pas « le bâtiment A commence » ? (Pour mettre en valeur l'information la plus importante sur laquelle porte la question : le bâtiment A).

◊ Que fait l'étudiante 1 ? (Elle montre qu'elle a compris avec « ok »).

◊ Par la suite ? (L'étudiante 2 continue à expliquer et elle montre encore une fois avec la main les directions qu'elle décrit, disant « là »). Dans la partie « euh tout ça », pourquoi dit-elle « euh » ? (Parce qu'elle réfléchit). Que veut-elle dire par « tout ça » ? (Elle veut synthétiser les informations qu'elle a données).

◊ Que fait l'étudiante 1 ? (Elle montre qu'elle a compris avec « d'accord »).

◊ Par la suite ? (E2 donne une consigne à E1 pour qu'elle aille à la salle qu'elle cherche). Pourquoi dit-elle « donc » ? (Elle a fini les explications, maintenant elle introduit la consigne). Pourquoi dit-elle « tu peux prendre » au lieu de, par exemple, « prends » ? (Pour atténuer la consigne). Remarquez qu'elle précise encore une fois l'endroit avec « là » en pointant du doigt.

◊ Et l'étudiante 1 ? (Elle dit « ok » pour montrer qu'elle comprend la consigne).

◊ Et l'étudiante 2 ? (Elle continue à donner la consigne). Comment fait-elle pour montrer les directions ? (Elle dit « tu montes » et pointe du doigt vers le haut). Quand elle dit « juste sur ta gauche », que veut-elle dire ? (La salle est précisément à gauche).

◊ Que fait l'étudiante 1 ? (Elle demande si c'est au premier étage). Et elle pointe du doigt. Pourquoi ? (Pour indiquer le « 1er »).

◊ Que fait l'étudiante 2 ? (Elle répond confirmant et répétant « au premier »). Elle précise l'information, disant « à gauche ».

◊ Que fait l'étudiante 1 ? (Elle répète « à gauche » pour confirmer l'information). Elles parlent en même temps. Pourquoi ? (Pour entretenir la suite des informations, confirmant dans le détail chaque information répétée). Pourquoi E1 répète l'information complète ? (Elle veut vérifier l'intégralité des informations données dans la consigne). Et elle pointe du doigt les directions à gauche, « je monte c'est à gauche ».

◊ L'étudiante 2 fait quoi ? (Elle répond à la vérification des informations).

- ◊ L'étudiante 1 fait quoi ? (Elle montre qu'elle a compris, avec « ok d'accord »).
- ◊ L'étudiante 2 fait quoi ? (Elle conclut, avec « voilà »). Donc c'est une clôture.
- ◊ Puis, que font-elles ? (Il y a des remerciements et des réponses au remerciement).
- ◊ Finalement, que font-elles ? (Elles se saluent et l'interaction est finie).

### **Post co-analyse - avec la transcription (>10 minutes)**

> Activité 3 : Avez-vous remarqué que, dans cette interaction, elles se tutoient ? Pourquoi elles se tutoient au lieu de se vouvoyer ?

D'autres questions par la suite : Comment avez-vous appris à choisir entre « tu » et « vous » ? Avez-vous quelque chose de similaire dans vos langues maternelles ? Quels sont vos critères de choix en français ? Pensez-vous que c'est simple de choisir ? En français, avez-vous déjà mal employé les options, par exemple, tutoyer quelqu'un qu'il fallait vouvoyer ? Comment l'erreur a été perçue ? Avez-vous l'habitude d'étudier le vouvoiement et le tutoiement ? Comment le faites-vous ?

### **Annexe 4 - Fiche pédagogique - 4ème séance**

*Titre* : Excusez-moi ou excuse-moi ?

*Niveau* : B1

*Durée* : 40 minutes

Objectifs sociolangagiers : Comprendre le caractère situé des interactions et son lien avec l'usage de « tu » et « vous » et les enjeux possibles d'un mauvais usage.

Objectifs communicatifs : Adapter sa prise de parole avec « tu » ou « vous » en différents registres.

Objectifs linguistiques : Identifier les formes « excuse-moi » et « excusez-moi » et leur emploi.

Supports : ordinateur et projecteur.

Outil : Fleuron, le concordancier.

- Rappel du dernier cours

Nous avons vu lors de la dernière séance que le choix pour le tutoiement ou le vouvoiement est très complexe. Aujourd'hui, nous allons nous concentrer sur des éléments de l'interaction

qui peuvent vous aider à être plus sûrs de l'option la plus adaptée quand vous voulez initier une interaction.

- Apprentissage sur corpus (ASC) ( $\cong$  25 minutes)

> Activité 1 : le tutoiement et le vouvoiement font partie de la dynamique des interactions en France. Cela renvoie à la politesse, au respect et aux relations interpersonnelles. Pour commencer à comprendre les nuances d'usage de « tu » et « vous », nous allons comprendre l'usage de « excuse-moi » et « excusez-moi ».

> *Version présentée aux étudiantes avec les consignes :*

### « Excusez-moi » ou « excuse-moi » ?

Un groupe cherchera sur le concordancier de Fleuron l'expression « excuse-moi » et l'autre groupe cherchera « excusez-moi ».

1 - Choisissez les cinq occurrences qui vous intéressent le plus pour analyser où sont les participants et qui sont-ils. *Ce sont des enfants ? Des adultes ? Ils se connaissent ou pas ? Qui sont les participants que vous voyez dans les vidéos ? Analysez également le type d'interaction. C'est une interaction amicale ? Transactionnelle ? Administrative ?*

| Expression<br><input type="checkbox"/> Excusez-moi<br><input type="checkbox"/> Excuse-moi | Où sont les participants ? | Qui sont les participants ? | Contexte amical, administratif, transactionnel ? | Si je me trompe, c'est un problème ou pas ? |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Vidéo 1                                                                                   |                            |                             |                                                  |                                             |
| Vidéo 2                                                                                   |                            |                             |                                                  |                                             |

|         |  |  |  |  |
|---------|--|--|--|--|
| Vidéo 3 |  |  |  |  |
| Vidéo 4 |  |  |  |  |
| Vidéo 5 |  |  |  |  |

Après avoir analysé les occurrences et rempli le tableau, répondez à la colonne « si je me trompe » pensant s'il y aurait des problèmes ou pas si vous vous trompez dans le choix de « tu » et « vous ».

> Activité 2 : Mise en commun auprès du groupe :

Les deux groupes sont invités à partager leurs tableaux et à expliquer comment ils ont décidé de classer les enjeux, le but étant qu'ils comprennent que le choix pour le tutoiement ou le vouvoiement est lié à d'autres éléments au-delà de la formalité et de l'informalité de la situation. Il s'agit de comprendre l'interaction, les participants, l'endroit et les enjeux qui pourraient exister.

### **Annexe 5 - Fiche pédagogique - 5ème séance**

*Titre* : Pour manger ça, on fait comme ça

*Niveau* : B1

*Durée* : 40 minutes

Objectifs sociolangagiers : Comprendre le caractère situé des interactions et son lien avec le langage (langage amical en échange privé) et comprendre les gestes qui accompagnent les explications.

Objectifs communicatifs : Prendre sa place dans une interaction avec plusieurs participants, comprendre des explications à suivre, comprendre des invitations à l'action et savoir réagir à partir de cela et du discours de l'autre.

Objectifs linguistiques : Comprendre les marqueurs du discours (introduction, conclusion, compréhension, insistance et accord, etc).

Supports : ordinateur et projecteur.

Outil : Fleuron.

Ressources : Vidéo et transcription

[https://fleuron.atilf.fr/ressources\\_media.php?lg=fr&idressource=251](https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=251)

Transcription :

<https://docs.google.com/document/d/1FMQSkSj4ZVBNvOJWDoa2asf8hX0lGpG5UVrqxDEl2w/edit?usp=sharing>

- Apprentissage avec corpus (AAC)

### **Préparation de la co-analyse (> 10 minutes)**

Mention sur la vidéo : Vous visionnerez une vidéo authentique, c'est-à-dire, une interaction réelle, où il n'y a pas de jeu de rôle. Cette vidéo nous donnera plein d'informations sur son contexte et sur l'interaction entre les participants, des informations qu'on analysera ensemble.

> Activité 1 : *Consigne* : Visionnez la vidéo suivante pour identifier où elle se déroule, qui sont les personnes dans la vidéo et ce qu'elles font. Vous avez déjà fait de même ? En France ou dans votre pays d'origine ? Avez-vous rencontré des difficultés dans ce genre de situation ? Avez-vous déjà expliqué comment il faut faire pour manger un plat de chez vous ? Avez-vous rencontré des difficultés pour le faire ?

> Activité 2 : *Consigne* : Visionnez la vidéo avec les sous-titres pour mieux comprendre la situation. Que se passe-t-il dans cette situation ? Avez-vous mieux compris l'interaction ? Est-ce qu'il y a des choses qui restent difficiles à comprendre ?

### **Co-analyse - avec la transcription (≅20 minutes)**

→ Dans cette étape, l'interaction sera analysée dans sa séquentialité, tour par tour, qui seront pointés du doigt par l'enseignant. L'enseignant devra proposer des visionnages supplémentaires des passages où les informations sont accompagnées des gestes descriptifs des actions et où il y a des chevauchements. Parce qu'il y a quatre locutrices dans

l'interaction, avant de commencer la co-analyse, le groupe peut bénéficier d'un moment pour bien associer chaque étudiante dans la vidéo à son nom dans la transcription, notamment E1, E2, E3 et E4.

♦ Que font les étudiantes en premier ? (E1 demande à E2 si elle est prête ou pas, puis, elle lui propose de lui expliquer le principe de la raclette).

♦ Comment E1 fait sa demande ? (Elle demande si elle est prête ou pas). Pourquoi dit-elle « du coup » ? (Pour introduire sa demande). Puis E1 propose d'expliquer.

♦ Comment réagit E2 ? (Elle répond à E1, disant « oui »). Elle accepte la proposition. Elle est motivée pour l'explication ? (Oui, car elle dit « ouiiiiii » et elle fait un geste d'enthousiasme). *L'enseignant indique la répétition (piétinement) pendant que E2 recherche un mot.*

♦ À partir de la réaction de E2, que fait E1 ? (Elle commence à lui expliquer le principe). Pourquoi dit-elle « un petit fromage » ? (Pour atténuer).

♦ Que fait E2 ? (Elle réagit laissant clair qu'elle a compris, disant « oui »).

♦ Que fait E1 ? (Elle continue l'explication). Encore une fois elle dit « petite » pour raclette. *L'enseignant propose un visionnage du passage demandant aux étudiants de faire attention aux gestes que E1 fait pendant qu'elle explique. Le but est de leur faire remarquer qu'elle montre la raclette dans un geste explicatif qui accompagne ce qu'elle dit. Donc, les gestes complètent ce qui est dit et, pour comprendre et réagir de manière appropriée, il faut y faire attention.*

♦ Que fait E2 dans la ligne 6 ? (Elle est surprise du bruit de la raclette et elle remarque qu'elle est chaude).

♦ Qu'est-ce que se passe dans la ligne 7 ? (E3 prend la parole et complète l'explication de E1 de la ligne 5). Elle et E1 disent la même chose en même temps. Pourquoi ? (E1 complète ce qu'elle disait et E3 complète ce que E1 disait). Les deux ont le même objectif d'expliquer à E2 comment il faut faire pour manger la raclette, donc les deux prennent la parole pour compléter l'explication. *L'enseignant repasse cette partie pour permettre aux étudiants de voir que E1 explique pendant qu'elle met la raclette dans l'appareil.*

♦ Que fait E2 ? (Elle montre qu'elle a compris l'explication et elle dit qu'elle va essayer de faire de même suivant l'explication qu'elle vient d'avoir). Et quand elle dit « allez », c'est

une expression figée qui va accompagner l'action de prendre un fromage . *L'enseignant propose aux étudiants de visionner cette partie, pour qu'ils remarquent que E2 annonce ce qu'elle fait pendant qu'elle le fait, pendant qu'elle prend une tranche de fromage.*

◊ Qu'est-ce que se passe dans la ligne 10 ? (E3 encourage E2, l'invitant à agir). Pourquoi E3 répète « vas-y vas-y » ? (Pour insister sur l'encouragement).

◊ Que fait E1 ? (Elle fait passer les patates et prend la parole pour le dire à toutes pour communiquer ce qu'elle fait). *L'enseignant propose aux étudiants de visionner ce passage pour qu'ils fassent attention aux gestes qui accompagnent ce que dit E3.*

◊ Que fait E3 ? (Elle prend la parole pour expliquer à E2 que l'appareil est fait pour qu'on mette la raclette dedans). Pourquoi dit-elle « tu vois » encore une fois à la fin ? (Pour vérifier si E2 a compris).

◊ Que fait E2 ? (Elle répond à la demande de confirmation).

◊ Que fait E3 ? (Elle continue à expliquer le principe de la raclette). Pourquoi dit-elle « voilà » ? (Pour marquer une conséquence, l'appareil est fait exprès pour que le fromage fonde, par conséquent, il va fondre).

◊ Que fait E2 ? (Elle constate que c'est très chaud). Puis, elle demande une confirmation si elle peut le toucher ou pas, d'où le marqueur « hein ». Elle hésite.

◊ Que fait E3 ? (Elle invite E2 à toucher l'appareil). Pourquoi dit-elle trois fois « vas-y » ? (Pour insister sur l'invitation à l'action). *L'enseignant repasse ce tour pour inviter les apprenants à voir la précision que E3 donne sur le fromage.* Quand elle dit « il va faire youpe », que veut-elle dire ? (Elle veut préciser que le fromage va fondre, « youpe » c'est le geste qu'elle fait pour imiter le fromage qui fond).

◊ Dans la ligne 17, que fait E1 ? (Elle prend la parole pour évaluer comment E2 a posé sa raclette). *L'enseignant repasse cette partie pour que les apprenants voient comment elle va inviter E2 à prendre des patates pour mettre dans son assiette. Il peut également mettre en valeur l'allongement de la syllabe de « voilà ».* Que fait E1 ? (Elle invite E2 à prendre des patates). Pourquoi dit-elle « du coup » ? (Pour introduire son énoncé). Pourquoi dit-elle « vas-y n'importe » ? *L'enseignant leur propose de visionner cette partie faisant attention à ce moment.* (Elle remarque l'hésitation de E2 et elle laisse clair que la fourchette n'importe pas). Et elle finit par avertir que les patates sont chaudes.

- ◊ Que fait E3 quand elle dit « ouais ouais hein » ? (Elle montre son accord avec ce qui a dit E1 avec « ouais » et elle insiste avec « hein »).
- ◊ E1 dit « si elles avaient pas brûlé » et elle le finit pas. Que veut-elle dire ? (C'est une ironie et le reste de l'énoncé est implicite, elle se fait un reproche à elle-même).
- ◊ Que fait E2 ? (Elle rassure E1, en insistant).
- ◊ Que fait E3 ? (Elle parle du plat : ça fristouille). Cette expression est une expression figée répandue en Belgique, cela parle de la préparation du repas.
- ◊ Que fait E1 ? (Elle partage ses pensées avec les autres). Pourquoi dit-elle « du coup » ? (Pour introduire sa réflexion). Pourquoi dit-elle « donc » ? (Pour marquer la conséquence. Elles ont beaucoup parlé, par conséquent, le temps est passé et « ça va faire bien chaud »).
- ◊ Que fait E2 ? (Elle montre qu'elle est d'accord avec ce qui a été dit).
- ◊ Que fait E1 ? (Elle donne une consigne aux autres). Pourquoi dit-elle « faudra » et pas « il faudra » ? (Elle omet le sujet). Pourquoi dit-elle « du coup » ici ? (Pour conclure son énoncé).
- ◊ Que fait E4 ? (Elle montre son accord avec « ouais »).
- ◊ Que fait E3 dans la ligne 26 ? (En réaction au fait que la raclette sera bientôt prête, elle prend la parole pour annoncer aux autres qu'elle va prendre des poivrons). Pourquoi dit-elle « ben » ? (Elle le dit comme une transition à la suite de la consigne de E1). Elle dit « je vais prendre », mais elle prend déjà les poivrons. Pourquoi le dire au futur proche ? (C'est courant à l'oral que l'on utilise le futur pour parler d'actions immédiates).
- ◊ E2 remercie E1 et E3 demande si elle peut prendre les poivrons avec son couteau.
- ◊ Que fait E2 ? (Elle annonce que la quantité de patates qu'elle a prises suffit). Elle parle à qui ? (À E1 et pas à E3 qui venait de poser une question). *En ce moment, l'enseignant peut proposer aux étudiants de visionner ce passage faisant attention aux deux différentes conversations qui ont lieu en même temps et espace et qui portent sur des questions différentes. Cela exige que certains participants à l'interaction fassent attention à deux conversations en même temps.*
- ◊ Que fait E1 dans la ligne 30 ? (Elle répond à E3, laissant clair que, pour elle, le couvert n'est pas important). Pourquoi elle précise avec « moi » et puis « je » (Pour préciser qu'elle parle d'elle, pour mettre « moi » en avant).

- ◊ Que fait E3 dans la ligne 31 ? (Elle montre qu'elle a compris avec « ouais »).
- ◊ Que fait E2 ? (Elle répète ce qui a été dit dans la ligne 29 pour insister sur ce qu'elle avait dit, elle revient à sa conversation avec E1).

### **Post co-analyse - avec la transcription (≅10 minutes)**

> Activité 3 : Vous allez regarder une dernière fois la vidéo et vous pouvez vous appuyer sur la transcription pour identifier qui parle avec qui. Vous pouvez noter, par exemple, E1 parle avec E2, E2 parle avec E1 et E3, etc.

Réponse attendue : E1 parle à E2, E3 complète ce qui dit E1, E3 parle à E2, E1 parle à E2 et au groupe, E4 parle à E1 et E3 participe à des conversations entre E1 et E2. Si les étudiants n'identifient pas tous les échanges, ce n'est pas grave, l'enseignant peut leur montrer du doigt les échanges à partir des noms des participantes pendant la mise en commun auprès du groupe.

Des questions pour la mise en commun auprès du groupe : Est-ce que toutes parlent ensemble tout le temps ? Est-ce qu'il y en a qui parlent avec plusieurs personnes sur plus d'un sujet ? Est-ce qu'il y en a qui observent plus et parlent moins ?

À rajouter par l'enseignant : Cela s'explique par le fait que le discours est construit par toutes les participantes et il faut savoir prendre sa part dans la conversation, soit commençant, soit réagissant ce qui a été dit. Elles expliquent, elles réagissent, elles évaluent, elles invitent à agir, elles partagent ce qu'elles pensent, si elles sont d'accord ou pas, surtout parce qu'elles sont dans une situation amicale conviviale où elles sont moins restreintes. *L'enseignant peut pointer du doigt des passages dans la transcription où il est possible de voir ces activités langagières.* Pendant qu'elles font tout cela, elles font plusieurs gestes pour compléter et illustrer ce qu'elles disent.

### **Annexe 6 - Fiche pédagogique - 6ème séance**

*Titre* : Du coup, du coup et... du coup

*Niveau* : B1

*Durée* : 40 minutes

Objectifs sociolangagiers : Comprendre l'utilisation du marqueur dans différents contextes et situations à l'oral.

Objectifs communicatifs : Comprendre l'utilisation de « du coup » dans différentes fonctions et en différents moments du discours, y compris la prise de parole.

Objectifs linguistiques : Comprendre les catégories d'utilisation de du coup, son emplacement et ses différentes fonctions dans différents énoncés, notamment marqueur d'introduction et marqueur de conclusion.

Supports : ordinateur et projecteur.

Outil : Fleuron.

- Apprentissage avec corpus (ASC)

Aujourd'hui on va travailler sur une expression que vous avez déjà entendue : du coup. De manière générale, vous pensez que « du coup » est beaucoup utilisé ou pas ? L'enseignant montre les occurrences de « du coup » sur Fleuron (667).

> Activité 1 : Nous avons plusieurs occurrences de « du coup », mais on va voir quelques-unes qui nous permettent de comprendre comment il peut être utilisé. Vous allez analyser à partir de l'occurrence 64 jusqu'à l'occurrence 74. On va commencer par vérifier quels sont les mots qui l'accompagnent. Vous allez noter d'abord ce qui l'accompagne à gauche : ex.: thé + du coup.

Réponse attendue : thé + du coup, Ø + du coup, et + du coup, rendez-vous + du coup, voilà + du coup, guetter + du coup, dixième + du coup, là + du coup.

> Activité 2 : Vous allez noter ce qui l'accompagne à droite : du coup + Ø.

Réponse attendue : du coup + Ø, du coup + il y a, du coup + vous, du coup + tu, du coup + par exemple, du coup + on, du coup + d'achat, du coup + ils, du coup + on.

Mise au point : L'enseignant attire l'attention des étudiantes vers le fait que « du coup » peut être employé au début, au milieu ou à la fin d'un énoncé, qu'il peut être accompagné ou pas (de noms, pronoms ou d'autres).

> Activité 3 : Vous allez maintenant classer chaque occurrence. Il est vrai qu'il peut souvent introduire des énoncés, mais on va se concentrer sur les nuances de ces introductions et d'autres fonctions qu'il peut avoir. Vous allez classer les occurrences de 64 à 74 d'après les quatre options suivantes :

- Exprimer une conséquence (indiquer un fait qui découle de l'information précédente)

- Articuler deux parties/changer de sujet (enchaîner les énoncés ou même introduire une nouvelle information ou partie du discours)
- Intervenir dans une conversation (prendre la parole)
- Introduire une question (précède une demande, une question, qu'elle soit directe ou implicite).

Classement attendu :

64 : café ou thé du coup : intervenir

65 : du coup il y a pas : introduction une question

66 : et du coup vous venez pour un contrôle : introduction d'une demande

67 : prendre rendez-vous du coup : intervenir

68 : du coup tu es prête ou pas : introduction d'une demande (rhétorique)

69 : du coup par exemple : introduction une nouvelle information dans le sujet

70 : du coup on a beaucoup parlé : introduction et changement de sujet

71 : faudra guetter du coup : exprimer une conséquence

72 : à un dixième du coup d'achat : articuler deux parties

73 : et là du coup : exprimer une conséquence

74 : du coup on les remélange : intervenir dans la conversation

|    |                                                                                      |         |                                                                                                                       |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 64 | E2: je vous le dis tout de suite hein E1: café ou thé                                | du coup |                                                                                                                       |
| 65 | D:                                                                                   | du coup | il y a pas de problèmes de santé particuliers                                                                         |
| 66 | D: et                                                                                | du coup | vous venez pour un contrôle                                                                                           |
| 67 | D: on verra pour prendre rendez-vous                                                 | du coup |                                                                                                                       |
| 68 | E1:                                                                                  | du coup | tu es prête ou pas je t'explique E2: oui qu'on qu'on                                                                  |
| 69 | E1: voilà                                                                            | du coup | par exemple tu mets dans le dans le plat tu mets les patates                                                          |
| 70 | E2: ça va ça va E3: ça fristouille E1:                                               | du coup | on a beaucoup parlé donc ça va faire bien chaud                                                                       |
| 71 | E2: ouais E1: faudra guetter                                                         | du coup |                                                                                                                       |
| 72 | d'avoir accès à des produits alimentaires euh à un dixième je crois oui à un dixième | du coup | d'achat                                                                                                               |
| 73 | et là                                                                                | du coup | ils sont ils sont vraiment confrontés à tout type de personne donc tout type de de manière de parler aussi A: hum hum |
| 74 | E2: on a aussi une expression E1:                                                    | du coup | on les remélange E2: c'est vouloir du beurre et de l'argent du beurre                                                 |

Mise au point : L'enseignant les invite à discuter de leur raisonnement et de leur interprétation des occurrences. L'enseignant rebondir sur le fait que « du coup » peut être

placé au début des énoncés, faisant des introductions multiples, une demande ou un nouveau sujet, il peut être au milieu des énoncés et articuler des parties, introduire un changement de sujet ou exprimer une conséquence, et il peut aussi être en fin d'énoncé, pour permettre à quelqu'un d'intervenir dans la discussion ou exprimer une conséquence. L'enseignant peut aussi leur montrer d'autres occurrences visibles sur le concordancier où « du coup » est accompagné d'autres marqueurs.

> Reprise finale de la démarche : Si vous avez envie de comprendre l'utilisation des petits mots, vous pouvez faire comme l'on vient de faire : vous identifiez de quoi ce mot est accompagné, puis, vous analysez sa fonction dans les énoncés. Comme ça, vous pouvez comprendre la règle d'utilisation du mot.

## **Annexe 7 - La notice d'information des participants à la recherche**

### **Notice d'information des participants à la recherche**

Vous êtes contacté(e) pour participer au projet de recherche *La compétence interactionnelle et l'insécurité langagière : relations et influences*, dans le cadre d'un mémoire de Master 2 en Didactique de Français Langue Étrangère (FLE). Veuillez lire les informations suivantes attentivement.

**Objectifs :** Le projet cherche :

1. à vérifier l'insécurité langagière liée à la prise de parole en interaction chez les étudiants internationaux.
2. à examiner la pertinence de l'apprentissage avec et sur corpus pour ce public.

**Données :** les données recueillies dans le cadre du projet incluent :

- des enregistrements audio(visuels) des séances du dispositif
- les données de réponse aux questionnaires proposés

Les résultats de ces analyses seront utilisés dans le mémoire. Les informations récoltées sont réservées à l'usage de la recherche en cours.

Conformément à l'article 13 du RGPD en vigueur depuis le 25 mai 2018, vous disposez des droits suivants concernant l'utilisation de vos données :

- Le droit d'opposition : vous pouvez à tout moment vous opposer au traitement de vos données et disposez du droit de retirer votre consentement (selon les cas)
- Le droit d'accès et de rectification de vos données
- Le droit d'effacement
- Le droit à une utilisation restreinte lorsque vos données ne sont pas nécessaires ou ne sont plus utiles

Vous pouvez exercer ces droits en vous adressant à : [adresse mail](#) (Ana Carolina Bicalho Ribeiro, étudiante en Master 2 Français Langue Étrangère).

Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits Informatique et Libertés ne sont pas respectés, vous avez la possibilité d'introduire une réclamation en ligne auprès de la CNIL ou par courrier postal.

## **Annexe 8 - Le formulaire de consentement éclairé à la participation à la recherche**

### **Formulaire de consentement éclairé à la participation à la recherche**

Le projet de recherche *La compétence interactionnelle et l'insécurité langagière : relations et influences* est réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master 2 en Didactique de Français Langue Étrangère (FLE) lié à un stage de recherche au sein du laboratoire ATILF (CNRS). Votre participation est entièrement volontaire et vous avez également le droit de refuser d'y participer. Ces recherches ne sont possibles que grâce au consentement des personnes qui acceptent d'y prendre part. Nous vous demandons, par conséquent, votre autorisation.

Les données recueillies dans le cadre du projet incluent les enregistrements audiovisuels des séances du dispositif ainsi que les réponses aux questionnaires proposés. Les résultats de ces analyses seront anonymisés et utilisés uniquement à des fins de recherche.

**Je soussigné(e) :**

**Nom :**

**Prénom :**

- autorise l'**enregistrement** audio et vidéo de ma participation aux séances.
- autorise l'**utilisation** de mes réponses aux questionnaires.

- autorise **la représentation** et **la diffusion** de ces données à des fins de recherche scientifique, d'enseignement et de valorisation des travaux réalisés dans le cadre du projet, par tous moyens et à titre gratuit ou payant.

**En signant ci-dessous, je reconnais que :**

- j'ai lu et compris les informations ci-dessus ;
- j'ai eu l'occasion de poser des questions et d'obtenir des réponses satisfaisantes ;
- j'accepte volontairement de participer à ce projet.

Fait à....., le .....

Signature

### **Annexe 9 - Questionnaire initial - L'interaction à l'oral en français**

Bonjour !

Je vous invite à m'aider en répondant à ce questionnaire sur l'interaction à l'oral en français. Ce questionnaire me permettra de mieux comprendre votre profil et votre expérience. Ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un stage en recherche du Master 2 FLE, au sein du laboratoire ATILF de l'Université de Lorraine. Vous êtes invités à y répondre très honnêtement, donc :

- 1 - Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse.
- 2 - Si besoin, n'hésitez pas à poser des questions ou à le traduire.
- 3 - Toute réponse est anonyme et sera utilisée uniquement dans le cadre de la recherche.

Merci d'avoir accepté d'y participer. 😊

Ana Carolina Bicalho Ribeiro - Étudiante en M2 FLE - [adresse mail](#)

Durée prévue de remplissage du questionnaire : environ 15 minutes.

- I. Votre profil

- 1) Quelle est votre nationalité ? (Question ouverte)
- 2) Depuis combien de temps apprenez-vous le français ?

☐ moins de 1 an      ☐ entre 1 et 2 ans      ☐ entre 2 et 3 ans      ☐ plus de 3 ans

3) Depuis combien de temps êtes-vous en France ? (Question ouverte)

4) Comment avez-vous appris le français ? Plusieurs choix possibles.

- ☐ À l'école
- ☐ À l'université
- ☐ Dans un centre d'enseignement de langues
- ☐ Avec un enseignant particulier
- ☐ En naviguant dans les cours en ligne sur internet
- ☐ Seul

5) Avez-vous appris à participer à une conversation à l'oral en français ? (Question ouverte)

6) Comment avez-vous appris à le faire ? Plusieurs choix possibles.

- ☐ En cours avec un manuel
- ☐ En cours avec des audios
- ☐ En cours avec des vidéos
- ☐ En cours avec des jeux de rôle
- ☐ Avec des films ou des séries
- ☐ Avec des vidéos sur internet
- ☐ Autre

Si vous avez coché « Autre », merci de préciser votre réponse. (Question ouverte)

- II. Votre expérience

Dans cette partie, nous parlerons de vos interactions tout au long des deux dernières semaines. Prenez en compte les conversations en français que vous avez eues, dans la vie quotidienne et dans la vie institutionnelle.

1) Les deux dernières semaines, sur une échelle de 1 à 4, en combien évaluez-vous votre aisance quand vous avez initié une conversation en français ? 1 : très mal à l'aise et 4 : très à l'aise.

☐ 1 : très mal à l'aise

☐ 2 : mal à l'aise

☐ 3 : à l'aise

☐ 4 : très à l'aise

2) Les deux dernières semaines, avez-vous eu des difficultés pour initier une conversation en français ?

☐ Oui

☐ Non

☐ Je ne sais pas

3) Si vous avez répondu « oui », répondez à cette question. Les deux dernières semaines, avez-vous éprouvé plus de difficultés pour (plusieurs choix possibles) :

☐ prendre la parole

☐ utiliser des mots de l'oral (alors, du coup, euh, ben)

☐ savoir quand parler

☐ savoir être poli

☐ comprendre les gestes de l'autre

☐ comprendre les mots de l'oral (alors, du coup, euh, ben)

☐ autre

Si vous avez coché « Autre », merci de préciser votre réponse. (Question ouverte)

4) Attribuez-vous ces difficultés à (plusieurs choix possibles) :

☐ ne pas savoir comment commencer l'interaction à l'oral

☐ ne pas savoir varier les propositions à l'oral

☐ ne pas savoir si j'ai été bien compris

- ☐ ne pas savoir comment je devrais me comporter dans la situation
- ☐ autre

Si vous avez coché « autre », merci de préciser votre réponse. (Question ouverte)

5) Si vous avez coché « ne pas savoir comment commencer l'interaction à l'oral », expliquez comment vous vous sentez au moment de commencer la conversation. (Question ouverte).

6) Les deux dernières semaines, sur une échelle de 1 à 4 (1 : rarement et 4 : très fréquemment), dans quelle fréquence avez-vous utilisé des mots de l'oral (alors, du coup, euh, ben) lors d'une conversation ?

- ☐ 1 : rarement (1 à 2 fois par semaine)
- ☐ 2 : parfois (plusieurs fois par semaine)
- ☐ 3 : souvent (presque tous les jours de la semaine)
- ☐ 4 : très fréquemment (plusieurs fois par jour)

7) Si vous avez choisi 1 ou 2 pour la question précédente. Pourquoi avez-vous utilisé peu les mots de l'oral ? Plusieurs choix possibles.

- ☐ Je ne les comprends pas à l'oral
- ☐ Je ne sais pas comment les utiliser à l'oral
- ☐ Je ne vois pas l'utilité de les utiliser
- ☐ Je ne les connaissais pas
- ☐ Autre

Si vous avez coché « Autre », merci de préciser votre réponse. (Question ouverte)

8) Nous avons essayé de faire un questionnaire complet, mais s'il y a des informations que nous n'avons pas abordées, utilisez cet espace pour en parler. (Question ouverte)

### **Annexe 10 - Préparation de la salle 1**



Photo d'archive personnel.

### **Annexe 11 - Préparation de la salle 3**



Photo d'archive personnel.

## **Annexe 12 - Préparation de l'aquarium au Centre de Documentation – bâtiment F**

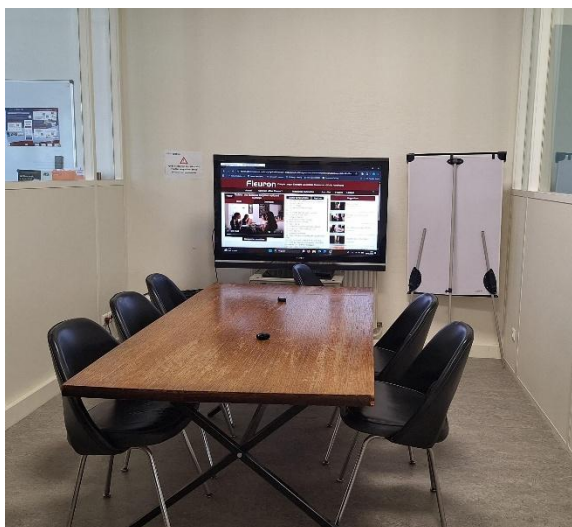


Photo d'archive personnel.

## **Annexe 13 - Questionnaire final - Les séances d'apprentissage de l'interaction à l'oral en français**

Bonjour !

Je vous invite à m'aider en répondant à ce questionnaire sur votre participation aux séances d'apprentissage de l'interaction à l'oral en français. Ce questionnaire me permettra de mieux comprendre comment vous avez vécu ces séances et comment vous envisagez vos prochaines interactions. Ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un stage en recherche du Master 2 FLE, au sein du laboratoire ATILF de l'Université de Lorraine. Vous êtes invités à y répondre très honnêtement, donc :

- 1 - Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse.
- 2 - Si besoin, n'hésitez pas à poser des questions ou à le traduire.
- 3 - Toute réponse sera utilisée uniquement dans le cadre de la recherche.

Merci d'avoir accepté d'y participer. 😊

Ana Carolina Bicalho Ribeiro - Étudiante en M2 FLE – [adresse mail](#)

Durée prévue de remplissage du questionnaire : environ 15 minutes.

- I. Votre participation

Quel est votre prénom ? (Question ouverte)

1) Sur une échelle de 1 à 4, comment classez-vous la pertinence des vidéos réelles (comme celles de Fleuron) pour apprendre à avoir une interaction ? (1 : très peu pertinent et 4 : très pertinent)

☐ 1 : très peu pertinent    ☐ 2 : peu pertinent    ☐ 3 : pertinent    ☐ 4 : très pertinent

Si vous souhaitez, précisez le pourquoi de la réponse antérieure. (Question ouverte)

2) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que les séances vous ont aidée à mieux comprendre l'usage des petits mots de l'oral ? (Ex.: alors, donc, du coup, euh) (1 : très peu et 4 : beaucoup)

☐ 1 : très peu    ☐ 2 : peu    ☐ 3 : moyen    ☐ 4 : beaucoup

Vous pensez que cela va vous être utile dans vos prochaines interactions ?

☐ 1 : très peu    ☐ 2 : peu    ☐ 3 : moyen    ☐ 4 : beaucoup

3) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que les séances vous ont aidée à mieux utiliser les petits mots de l'oral ? (Ex.: alors, donc, du coup, euh) (1 : très peu et 4 : beaucoup)

☐ 1 : très peu    ☐ 2 : peu    ☐ 3 : moyen    ☐ 4 : beaucoup

Vous pensez que cela va vous être utile dans vos prochaines interactions ?

☐ 1 : très peu    ☐ 2 : peu    ☐ 3 : moyen    ☐ 4 : beaucoup

4) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que les séances vous ont aidée à identifier comment prendre la parole dans une interaction ? (Ex.: prendre la parole pour commencer une interaction, pour montrer que l'on a compris ce qu'on nous a dit, pour poser des questions et pour finir l'interaction) (1 : très peu et 4 : beaucoup)

☐ 1 : très peu    ☐ 2 : peu    ☐ 3 : moyen    ☐ 4 : beaucoup

Vous pensez que cela va vous être utile dans vos prochaines interactions ?

☐ 1 : très peu    ☐ 2 : peu    ☐ 3 : moyen    ☐ 4 : beaucoup

5) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que les séances vous ont aidée à identifier comment prendre la parole dans différentes situations et locaux ? (Ex.: prendre la parole pour se renseigner dans un magasin, pour commander à la boulangerie, pour demander de l'aide à quelqu'un dans la rue et pour expliquer à un ami comment faire quelque chose) (1 : très peu et 4 : beaucoup)

☐ 1 : très peu      ☐ 2 : peu      ☐ 3 : moyen      ☐ 4 : beaucoup

Vous pensez que cela va vous être utile dans vos prochaines interactions ?

☐ 1 : très peu      ☐ 2 : peu      ☐ 3 : moyen      ☐ 4 : beaucoup

- Votre opinion sur les séances

1) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que vous avez apprécié apprendre avec des vidéos réelles comme celles de Fleuron ? (1 : très peu et 4 : beaucoup)

☐ 1 : très peu      ☐ 2 : peu      ☐ 3 : moyen      ☐ 4 : beaucoup

2) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que vous avez apprécié faire les activités d'analyse des vidéos ligne par ligne ? (1 : très peu et 4 : beaucoup)

☐ 1 : très peu      ☐ 2 : peu      ☐ 3 : moyen      ☐ 4 : beaucoup

3) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que vous avez apprécié faire les activités de compréhension de l'usage des petits mots avec le concordancier ? (Ex.: Quand nous avons analysé l'usage de « donc », « alors » et « du coup ») (1 : très peu et 4 : beaucoup)

☐ 1 : très peu      ☐ 2 : peu      ☐ 3 : moyen      ☐ 4 : beaucoup

4) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que vous trouvez pertinent ce type de séances dans une formation en français ? (1 : très peu et 4 : beaucoup)

☐ 1 : très peu      ☐ 2 : peu      ☐ 3 : moyen      ☐ 4 : beaucoup

5) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que vous auriez apprécié avoir eu ce type de séances dès le début de votre formation en français ? (1 : très peu et 4 : beaucoup)

☐ 1 : très peu      ☐ 2 : peu      ☐ 3 : moyen      ☐ 4 : beaucoup

6) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que vous pensez à continuer à utiliser des vidéos comme celles de Fleuron ? (1 : très peu et 4 : beaucoup)

☐ 1 : très peu      ☐ 2 : peu      ☐ 3 : moyen      ☐ 4 : beaucoup

7) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que vous pensez à continuer à analyser les interactions des vidéos sur Fleuron ? (1 : très peu et 4 : beaucoup)

☐ 1 : très peu      ☐ 2 : peu      ☐ 3 : moyen      ☐ 4 : beaucoup

8) Sur une échelle de 1 à 4, est-ce que vous pensez à continuer à utiliser le concordancier de Fleuron ? (1 : très peu et 4 : beaucoup)

☐ 1 : très peu      ☐ 2 : peu      ☐ 3 : moyen      ☐ 4 : beaucoup

9) Nous avons essayé de faire un questionnaire complet, mais s'il y a des informations que nous n'avons pas abordées, utilisez cet espace pour en parler. (Question ouverte)

#### **Annexe 14 - Observations écrites**

> Le 27 mars : Nous avons remarqué qu'elles remarquent des marqueurs plus vite qu'avant. Quand demandées « Que fait Ex ? », elles ne lisent pas ce que le participant dit, elles parlent de l'activité langagière. Elles remarquent bien les gestes. Elles décrivent leurs interprétations des fonctions des marqueurs. Elles sont capables de remarquer l'importance des participants dans le choix entre tu et vous, cependant, elles ont mentionné formalité et informalité (Laleh plutôt).

> Le 28 mars : Travailler ensemble et discuter ça n'a pas marché pareil pour les deux binômes comme je voulais. Avec Victoria et Maya oui, mais avec Meilin et Tahmina non. Je vois une préoccupation avec la passation de la certification (chez Meilin et Tahmina). Meilin est allée lire les descriptions des vidéos tout de suite au lieu d'analyser les vidéos. J'ai dû intervenir dans son binôme pour les encourager à travailler plus ensemble et à effectivement voir les vidéos. J'ai observé que, dans certaines situations, la réflexion peut revenir au personnel (ex.: Tahmina trouve que ça ne va pas de tutoyer tout de suite un

camarade le premier jour et Meilin dit que si c'était quelqu'un qui la tutoyait, ce ne serait pas un problème, donc, la réflexion personnelle de sa réaction).

> Le 8 avril : Elles comprennent le mot « interaction ». Elles mélangent toujours « accepter » et « comprendre ». Je me demande si elles les voient comme des synonymes. Elles ont été très attentives aux gestes et elles n'ont pas eu de difficultés spéciales en ce qui concerne les participants multiples. Avec le guidage, elles ont su identifier les conversations dans l'interaction, à qui chaque participant s'adressait et à qui était destinée chaque réponse. Je vois que l'usage du smartphone est un problème de présence, surtout pour Meilin et Victoria. Elles comparent la fonction des marqueurs. Quand j'ai posé la question sur la fonction de « du coup », Victoria a dit « c'est comme alors ». C'est-à-dire qu'elle n'a pas précisé la fonction, mais elle voit une similarité entre la fonction des deux.

> Le 10 avril : Elles parfois ont envie de nommer les choses par le nom grammatical (nom au lieu de « thé »). Les filles ont déjà fait des hypothèses sur les fonctions pendant l'annotation. Elles ont eu tendance à classer la plupart des occurrences comme des conséquences et j'ai perçu une déception quand ce n'était pas ça. J'ai cru comprendre qu'un fois que j'expliquais, tout était plus clair. C'est vrai que ce n'est pas évident quand c'est une prise de parole ou un changement de sujet. De manière générale, je pense qu'aujourd'hui ça a été déjà beaucoup plus facile que les deux autres fois.