UNIVERSITÉ DE LORRAINE | BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES

AVERTISSEMENT
DROIT D'AUTEUR

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document. Toute contrefaçon, plagiat ou reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact bibliothèque : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr
(Cette adresse ne permet pas de contacter les auteurs)

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

UNIVERSITÉ DE LORRAINE
34 COURS LÉOPOLD — CS 25233
54052 NANCY CEDEX
WWW.UNIV-LORRAINE.FR

Thèse

Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du titre de

DOCTEURE DE L'UNIVERSITÉ DE LORRAINE

Mention *Sciences du Langage*

Par **Clara COUSINARD**

Vers une didactique de l'interaction : l'apprentissage avec et sur corpus au service du développement de la compétence interactionnelle en Français Langue Étrangère

Sous la direction de Virginie ANDRÉ

Le 21 novembre 2025

Jury :

Directrice	Virginie ANDRÉ	Professeure des Universités, Univ. de Lorraine
Président de jury	Henry TYNE	Professeur des Universités, Univ. de Perpignan Via Domitia
Rapporteurs	Isabelle RACINE	Professeure ordinaire, Univ. de Genève
	Henry TYNE	Professeur des Universités, Univ. de Perpignan Via Domitia
Examinateurs	Carmen ALBERDI	Profesora Titular de Universidad, Univ. de Grenade
	Alex BOULTON	Professeur des Universités, Univ. de Lorraine

Remerciements

Ce travail n'aurait jamais vu le jour sans l'aide et l'accompagnement de nombreuses personnes que je souhaiterais remercier.

Merci à Virginie André de m'avoir prise sous son aile et guidée jusqu'à la soutenance. Merci de m'avoir fait rencontrer le monde des interactions avec passion et rigueur. Merci pour les moments plus légers qui ont rendu les autres un peu moins lourds.

Merci à Carmen Alberdi, Isabelle Racine, Alex Boulton et Henry Tyne d'avoir accepté de faire partie de mon jury et d'avoir consacré du temps à mon travail.

Merci aux membres de l'axe *didactique des langues et sociolinguistique* pour leur soutien, leurs encouragements, leur humour salvateur et leur présence dans les bons et les moins bons moments.

Merci aux membres et aux apprenants du DéFLE pour leur accueil, leur confiance et leur intérêt. Un merci plus spécifique à Florence de m'avoir laissé tant de liberté tout en m'assurant un filet bienveillant de sécurité.

Merci aux membres de mon comité de suivi de m'avoir écoutée et entendue : Maud Ciekanski et Manuel Rebuschi.

Merci à celles et ceux qui ont pris le temps de me relire, votre aide m'a été précieuse.

Merci à toutes ces personnes chères à mon cœur qui m'ont soutenue tout au long de ce parcours, que ce soit par un mot, un verre ou un moment partagé. J'utiliserai l'ordre alphabétique car il n'y a aucune hiérarchie dans l'amour que je vous porte : Alessandra, Alexis, Angélique, Anouchka, Boualem, Catherine, Éléonore, Émilie, Jarvis, José, Juliette, Louis, Maryline, Mathia, Michel, Nelson, Paige, Pauline E., Pauline G., Romane, Sarah, Stéphane, Sylvie, Véronique, Wassila et William. Sans vous, cette aventure n'aurait pas été aussi belle.

Merci à Marie-Pierre, qui aurait dû être au premier rang pour fêter l'aboutissement de ce travail.

Merci à mes frères, mes belles-sœurs, mes neveux et ma nièce pour leur patience et leur compréhension quant à la place que prenait ce travail dans ma vie. Un merci plus particulier à ma mère, la plus belle personne que j'ai la chance d'avoir autour de moi.

Enfin, c'est avec une grande émotion que j'ai une pensée toute particulière pour mon père, avec qui j'aurais été fière et heureuse de partager ce travail. Sans le savoir, je crois qu'il m'a transmis l'amour de la langue française et de son enseignement. Merci.

Résumé

Cette thèse s'inscrit à l'interface entre la linguistique et la didactique des langues. Plus précisément, elle propose de faire des liens entre la linguistique de corpus et la didactique de l'oral en Français Langue Étrangère (FLE). Les recherches actuelles dans ce domaine s'accordent pour soutenir que l'exposition à la langue cible pour des apprenants est indispensable. L'exploitation de corpus oraux et multimodaux authentiques pour enseigner et apprendre à interagir fait actuellement partie des méthodologies didactiques qui sont expérimentées par de nombreux enseignants et apprenants de FLE selon différentes modalités (Ravazzolo, Etienne 2019 ; Etienne, Jouin 2019 ; André 2019, 2018). Il existe plusieurs façons d'exploiter des corpus à des fins didactiques et plusieurs types de corpus peuvent faire l'objet de séquences pédagogiques en FLE (André 2019). Cette confrontation des apprenants à des corpus en langue cible s'inscrit dans le prolongement de l'utilisation de documents authentiques en didactique (Holec 1990 ; Boulton 2009). Depuis les années 1970, de nouvelles formes d'exposition sont apparues notamment avec les progrès technologiques et l'accès au numérique.

La thèse s'intéressera à l'exploitation des corpus à des fins didactiques selon les principes du *data-driven learning* (Johns 1991, Aston 2001), traduit en français par l'apprentissage sur corpus (ASC) (Boulton, Tyne 2014), et de l'apprentissage avec corpus (AAC) dans l'optique de développer la compétence interactionnelle des apprenants. Les études menées jusqu'à présent révèlent que l'ASC permet aux enseignants et aux apprenants d'aborder la langue d'une façon novatrice. La question de la compétence interactionnelle est, elle, peu abordée en didactique du FLE. Les apprenants posent alors des questions auxquelles les enseignants ne savent pas ou ne veulent pas répondre, notamment parce que les descriptions du français parlé en interaction sont peu référencées dans les manuels et les grammaires (voir par exemple Blanche-Beneviste, Jeanjean 1987 ; Mondada 2002 ; Kerbrat-Orecchioni 2005 ; Traverso 2016 ; Giroud, Surcouf 2016). Ces questions sont pourtant légitimes et peuvent être traitées conjointement avec l'ASC et l'AAC qui permettent de développer un comportement d'apprentissage plus efficace que la grammaire explicite, celle qui est prescrite par l'enseignant (Lin 2019, Liu 2011, Miangah 2011). Nous mettons également en lumière les stratégies d'apprentissage (Oxford 1990) mises en œuvre lors des séances d'ASC et d'AAC, qui permettent un développement de la conscience langagière des apprenants et, à terme, de la compétence interactionnelle des apprenants. Nous traitons quatre questions de recherche : (1) Comment les apprenants manipulent-ils les données de corpus ? ; (2) Quelles composantes de la compétence interactionnelle les apprenants travaillent-ils ? ; (3) Quelles sont les stratégies d'apprentissage mises en œuvre lors de cette manipulation des données de corpus ? ; (4) Y a-t-il corrélation entre les stratégies d'apprentissage mises en œuvre et le développement de la compétence interactionnelle ?

Abstract

This thesis lies at the interface between linguistics and language teaching. More specifically, it aims to establish links between corpus linguistics and the instruction of spoken French as a Foreign Language (FFL). Current research in this field agrees that exposure to the target language is essential for learners. Exploiting authentic oral and multimodal corpora to teach and learn to interact is currently one of the didactic methodologies being experimented with by many FFL teachers and learners in different approaches (Ravazzolo, Etienne 2019; Etienne, Jouin 2019; André 2019, 2018). There are several ways of exploiting corpora for didactic purposes, and several types of corpus can be the subject of pedagogical sequences in FLE (André 2019). This confrontation of learners with target-language corpora is an extension of the use of authentic documents in didactics (Holec 1990; Boulton 2009). Since the 1970s, new forms of exposure have emerged, particularly with technological advances and access to digital technology.

The thesis will focus on the use of corpora for teaching purposes according to the principles of data-driven learning (Johns 1991, Aston 2001), translated into French as apprentissage sur corpus (ASC) (Boulton, Tyne 2014), and data-based learning, in French apprentissage avec corpus (AAC) with a focus on developing learners' interactional competence. Studies to date reveal that ASC enables teachers and learners to approach language in innovative ways. The question of interactional competence, on the other hand, has received little attention in FLE didactics. Learners then ask questions that teachers don't know how to answer or don't want to, not least because descriptions of French French Talk-In-Interaction are poorly referenced in textbooks and grammars (see, for example, Blanche-Beneviste, Jeanjean 1987; Mondada 2002; Kerbrat-Orecchioni 2005; Traverso 2016; Giroud, Surcouf 2016). Yet these questions are legitimate and can be addressed in conjunction with ASC and AAC, which enable the development of more effective learning behavior than explicit grammar, that which is prescribed by the teacher (Lin 2019, Liu 2011, Miangah 2011). We also highlight the learning strategies (Oxford 1990) implemented during ASC and AAC sessions, which foster the development of learners' language awareness and, ultimately, of learners' interactional competence. We address four research questions: (1) How do learners process corpus data? (2) What components of interactional competence are learners working on? (3) What learning strategies are implemented during the processing of corpus data? (4) Is there a correlation between the learning strategies implemented and the development of interactional competence?

Sommaire

Introduction générale 10

PARTIE 1 – Cadres théorique et méthodologique pour appréhender la didactique de l'interaction par l'exploitation de corpus 18

CHAPITRE 1 – Les interactions verbales et la compétence interactionnelle 19

1.1. Définir la compétence interactionnelle 20

1.2. La compétence interactionnelle dans le CECR 38

1.3. Le développement de la compétence interactionnelle 45

1.4. Évaluer la compétence interactionnelle 49

1.5. Conclusion du chapitre 51

CHAPITRE 2 – Vers une didactique de l'interaction en classe de FLE 54

2.1. Les méthodes d'enseignement de l'oral en FLE : continuités, ruptures et limites 55

2.2. L'exploitation de corpus à des fins didactiques 64

2.3. Intégration didactique des corpus oraux : vers une approche située de l'oral 87

2.4. Conclusion du chapitre 95

CHAPITRE 3 – Les stratégies d'apprentissage des langues 97

3.1. Le modèle d'Oxford : une taxonomie des stratégies d'apprentissage 101

3.2. Le modèle de O'Malley et Chamot 113

3.3. Évaluation de l'efficacité des stratégies d'apprentissage 117

3.4. Perspectives pour la recherche et la formation en didactique du FLE 119

3.5. Conclusion du chapitre 120

CHAPITRE 4 – Méthodologie d'enquête et choix didactiques 123

4.1. Présentation du terrain d'étude 125

4.2. De la pré-enquête à l'étude principale 127

4.3. Pré-enquête 127

4.4. Analyse de récits en interaction : constitution d'un corpus 138

4.5. Ajustement de la méthodologie à travers des séances d'ASC 141

4.6. Déroulement de l'étude 144

4.7. Considérations éthiques et protection des données 169

4.8. Quelles données recueillies ? 170

4.9. Méthodologie d'analyse 171

4.10. Conclusion du chapitre 173

PARTIE 2 – Analyse des résultats et discussion 175

CHAPITRE 5 – Analyses des extraits des séances d'ASC 181

5.1. Rappel des consignes des séances du groupe A1 182

5.2. Analyse du lexique en contexte ... 183
5.3. Analyse des marqueurs discursifs ... 187
5.4. Analyse phonologique ... 195
5.5. Rappel des consignes de la séance 4 du groupe M1 ... 199
5.6. Rappel des consignes de la séance 5 du groupe M1 ... 215
5.7. Conclusion du chapitre ... 228
CHAPITRE 6 – Analyses des extraits des séances d'AAC ... 230
6.1. Rappel des consignes des séances du groupe A1 ... 231
6.2. Prise de conscience des spécificités du français parlé en interaction et de la démarche d'apprentissage ... 236
6.3. Analyse des marqueurs discursifs ... 239
6.4. Analyse de la multimodalité ... 244
6.5. Analyse linguistique ... 246
6.6. Rappel des consignes de la séance 2 du groupe M1 ... 248
6.7. Rappel des consignes des séances 7, 8 et 9 ... 249
6.8. Conclusion du chapitre ... 262
CHAPITRE 7 – Discussion des résultats ... 264
7.1. Comment les apprenants manipulent-ils les données de corpus ? ... 266
7.2. Quelles composantes de la compétence interactionnelle les apprenants travaillent-ils ? ... 278
7.3. Quelles sont les stratégies d'apprentissage mises en œuvre lors de cette manipulation des données de corpus ? ... 283
7.4. Y a-t-il corrélation entre les stratégies d'apprentissage mises en œuvre et les sous-composantes de la compétence interactionnelle mobilisées ? ... 286
7.5. Conclusion du chapitre ... 289
Conclusion générale ... 292
Bibliographie ... 298
Index des auteurs ... 320
Index des notions ... 325
Liste des tableaux ... 327
Liste des figures ... 328
Liste des transcriptions ... 331
Table des matières ... 333
Annexes ... 340

Introduction générale

Transcription 1 Extrait de la transcription de l'interaction « Raclette : la charcuterie et chips *» du corpus FLEURON*[1]

1	L1	et après genre la rosette je trouve ça trop bon
2	L2	ouais ben comme tu m'avais dit que tu en avais j'en ai pas racheté des masses

Figure 1 Extrait de la vidéo « Raclette : la charcuterie et chips *»*



Cet échange est extrait d'une interaction entre quatre étudiantes partageant un repas, comme l'illustre la

Figure 1. Trois étudiantes francophones (dont L1 et L2) font découvrir la raclette à une étudiante étrangère. Ces deux tours de parole (Transcription 1) mettent en lumière quelques spécificités des interactions verbales. Nous décrivons certains phénomènes en commençant par le premier tour de parole de l'extrait :

- « **et après genre** » : cette combinaison de marqueurs discursifs introduit le tour de parole de L1. Tout d'abord, *et après* ne marque pas une chronologie ou un enchainement temporel d'événements dans un récit (le tour de parole intervient après une pause de 5s et un changement de locuteur), il contribue à la dynamique de l'interaction et introduit un argument que la locutrice va fournir concernant son avis sur la charcuterie dont il est question dans les tours précédents. Ensuite, *genre* introduit un exemple (André, 2019b), les locutrices sont en train de discuter des ingrédients qui composent leur repas et de leurs goûts respectifs. La valeur de *genre* est éloignée de son sens premier, soit synonyme de *type* ;
- « **la rosette je trouve ça trop bon** » contient une dislocation à gauche (*la rosette*) (Blasco-Dulbecco & Caddéo, 2002), un phénomène récurrent en début de tour de parole pour introduire un nouveau thème et assurer une transition thématique progressive (Traverso, 2016) ;
- « **je trouve** » est réalisé [ʃtʁuv] avec la chute du schwa qui produit une assimilation (Bürki et al., 2007; Paternostro et al., 2017) ;

[1] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=262

- « **trop** » réalisé [tʁo:] prononcé avec un volume sonore plus élevé et un allongement de la voyelle /o/ renvoie à son sens intensif synonyme de *très* (Baldauf-Quilliatre et al., 2016). Accompagné d'un haussement de sourcils, il renforce l'évaluation subjective et l'importance de l'énoncé par sa mise en relief ;

Le second tour de parole comporte également plusieurs éléments interactionnels intéressants à relever :

- « **ouais ben** » est un marqueur discursif complexe (Ruggia & Rojas, 2022) qui introduit le tour de parole et souligne la co-construction du discours par la ratification de l'énoncé précédent ;
- « **comme tu m'avais dit que tu en avais j'en ai pas racheté des masses** » présente une construction syntaxique particulière articulant la cause (« comme tu m'avais dit que tu en avais ») et la conséquence (« j'en ai pas racheté des masses ») ;
- « **j'en ai pas racheté** » contient une négation simple, en une seule partie ;
- « **que tu en** » réalisé /ktɑ̃/ et « **racheté** » réalisé /ʁaʃte/ avec la chute du schwa et l'assimilation « tu en » (Bürki et al., 2007; Paternostro et al., 2017).

Qu'ils soient pragmatiques (marqueurs discursifs), linguistiques (construction syntaxique particulière, phonétique, prosodie) ou multimodaux (haussement de sourcils), les phénomènes que contiennent ces énoncés sont révélateurs des spécificités des interactions verbales spontanées. Amplement décrite, cette « langue parlée » (Blanche-Benveniste, 2000) a longtemps été perçue comme une version relâchée de l'écrit, une langue dégradée où s'accumuleraient les « disfluences » (Blanche-Benveniste, 1991). Or, les dislocations, les répétitions, les chevauchements ou encore les énoncés inachevés ne sont pas des erreurs ou des irrégularités mais bien des formes qui répondent à des besoins interactionnels[2].

La didactique des langues a longtemps placé les interactions en position subalterne, préférant des discours préparés voire scriptés puis oralisés. Jusqu'aux années 1970, l'oral arrivait également en seconde position après l'écrit, qui dominait les apprentissages et servait de modèle. L'approche communicative puis la perspective actionnelle ont renforcé la place de l'oral mais souvent sous une forme éloignée des usages authentiques. Ce paradoxe entre reconnaissance institutionnelle et faible prise en compte effective constitue l'un des points de départ de notre recherche. Bien que la perspective actionnelle encourage le recours aux documents authentiques (Abe et al., 1979; Pieron, 1978), comme le préconise notamment le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001,

[2] Voir notamment Raickovic et Skrovec pour les dislocations (2020), Horlacher pour les dislocations à droite (2012), Romain et Rey pour les répétitions (2014).

2021), les manuels et les méthodes de langue proposent des interactions souvent artificielles et peu représentatives des interactions spontanées de la vie quotidienne (André, 2025). Ces interactions, souvent illustrées par des documents certes authentiques mais scriptés et normés (extraits de reportage, bandes annonces cinématographiques, extraits de films ou de séries ou encore d'émissions radio[3]) servent également de support à des activités dont l'objectif est la reproduction systématique de modèles figés en invitant les apprenants à suivre des règles décontextualisées (André & Etienne, 2022). Malheureusement, cela mène les apprenants à reproduire une langue qu'ils ne rencontreront que quasiment exclusivement dans le cadre de la salle de classe. Par ailleurs, les enseignants ressentent parfois une certaine insécurité quant à l'enseignement de l'oral (Lafontaine, 2005) et offrent aux apprenants le résultat de leurs intuitions personnelles, alors que des outils méthodologiques existent pour appuyer leurs propos ou les corriger. En effet, parmi les méthodologies didactiques actuelles pour enseigner l'oral, celles faisant appel aux corpus semblent tout indiquées pour familiariser les apprenants à la langue authentique à laquelle ils seront confrontés au quotidien. Encore marginales dans les pratiques enseignantes (André, 2023), celles-ci nécessitent un accompagnement technique et didactique (André & Cousinard, 2023) pour que les enseignants en tirent profit. L'absence partielle des corpus dans l'enseignement de l'oral s'explique également par la prédominance des études portant sur leur utilisation dans l'enseignement de l'anglais écrit et le manque manifeste d'études portant sur le français oral (Boulton & Tyne, 2014). Pourtant, les résultats des études en Français Langue Etrangère (FLE) sont plus qu'encourageants : meilleure rétention (Landure, 2011; Leray & Tyne, 2016), développement de l'autonomie langagière (André & Ciekanski, 2018) ou encore prise en main de son apprentissage (Chambers, 2010), pour n'en citer que quelques-uns. Dans le cas plus spécifique du développement de la compétence interactionnelle, l'exposition à la langue cible est essentielle pour assurer la sensibilisation des apprenants aux spécificités de l'oral, dont nous avons donné quelques exemples au début de cette introduction.

Bien qu'il existe plusieurs façons d'exploiter didactiquement les corpus pour y parvenir, notre travail s'intéresse plus spécifiquement à deux démarches d'apprentissage : l'apprentissage *avec* corpus (André, 2018, 2020a) et l'apprentissage *sur* corpus (Johns, 1991, 1994). Nous faisons l'hypothèse qu'une articulation entre ces deux démarches peut favoriser le développement de la compétence interactionnelle. Il s'agit de proposer ce que nous appelons une « didactique de

[3] Par exemple, *L'atelier +* (Cocton et al., 2023) utilise notamment des extraits issus d'émissions de la radio France Inter et *Nouvelle génération* (Baracco et al., 2024) a recours à des extraits de vidéos d'émissions de France Info.

l'interaction » qui facilite l'appropriation de ces corpus par les enseignants et qui favorise, chez les apprenants, la prise de conscience des phénomènes spécifiques aux interactions. Pour cela, nous avons réalisé une étude auprès de 28 apprenants de FLE, 13 de niveau B2-C1 selon le CECR et 15 de niveau A2-B1, au sein du Département de Français Langue Etrangère (DéFLE) de l'Université de Lorraine. Pendant dix semaines, les apprenants ont suivi des séances mêlant apprentissage *avec* et *sur* corpus avec le dispositif FLEURON[4] (André, 2016) comme support. Nous avons choisi d'utiliser ce dispositif pour plusieurs raisons, dont sa facilité d'utilisation, son corpus d'interactions ordinaires variées qui illustrent le quotidien d'un étudiant et son concordancier intégré. Les participants à notre étude étaient amenés à analyser des récits interactionnels, notamment ceux que nous avons recueillis auprès de locutrices francophones, selon les principes de la démarche d'apprentissage *avec* corpus. Lors des séances davantage axées sur la démarche d'apprentissage *sur* corpus, les apprenants, en binômes, observaient des phénomènes langagiers à l'aide du concordancier intégré au dispositif.

Nous proposons de répondre à quatre questions de recherche. La première, relative à la façon dont les apprenants manipulent les données, nous permet de nous interroger sur les pratiques des apprenants face aux données de corpus (comment ils les traitent et se les approprient, ce qu'ils en font, etc.). Ensuite, nous cherchons à dégager les composantes interactionnelles travaillées par les apprenants : linguistiques, pragmatiques, sociopragmatiques ou multimodales. Nous mettons ces résultats en regard avec les stratégies d'apprentissage (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990, 2017) mises en œuvre pour sous-tendre le développement de la compétence interactionnelle pour nous interroger sur une potentielle corrélation entre les stratégies d'apprentissage réalisées par les apprenants et le développement de la compétence interactionnelle. Nous cherchons à mettre en lumière une relation entre les stratégies mobilisées et les composantes interactionnelles travaillées : est-ce que certaines composantes mobilisent toujours les mêmes stratégies ? Y a-t-il un lien entre un recours important aux stratégies et la pertinence des observations ? L'analyse de ces stratégies constitue un choix méthodologique important puisqu'elle fournit un prisme d'observation complémentaire à l'analyse interactionnelle des séances d'apprentissage, de façon à comprendre comment les apprenants affinent progressivement leurs pratiques interactionnelles.

Pour répondre à ces questions, nous analysons les données, de différentes natures, que nous avons recueillies : 61 enregistrements vidéo correspondant à un peu plus de 36h de données, 2

[4] https://fleuron.atilf.fr/

enregistrements audio qui totalisent 1h de données, 34 feuilles de notes individuelles prises lors des activités en binômes, 6 prises de notes collectives, 8 feuilles de route, 2 transcriptions annotées collectivement et 13 productions écrites. Nous avons combiné l'analyse de chacun de ces documents à un entretien réalisé avec l'enseignante référente des deux groupes pour appréhender des éléments didactiques et pédagogiques (apports et limites de l'étude, modifications à apporter, etc.) et illustrer la discussion de nos résultats.

Cette thèse est organisée en deux parties.

La **première partie** de ce travail présente les cadres théorique et méthodologique qui nous permettent de définir notre approche de la compétence interactionnelle, d'analyser son enseignement en FLE, d'appréhender les stratégies d'apprentissage mobilisées par les apprenants et de justifier les choix méthodologiques opérés dans notre étude Le chapitre 1 définit la notion de *compétence interactionnelle*, en retraçant d'abord l'évolution des concepts, de la compétence linguistique de Chomsky (1969, 2006/1968) à la compétence communicative telle que formulée par Hymes (1972b) ou Canale et Swain (1980). En nous appuyant sur les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1990, 2005), Traverso (2016), Mondada (2001, 2017) ou encore Pekarek Doehler (2000, 2006), ce chapitre propose de définir la compétence interactionnelle comme une combinaison de composantes linguistiques, pragmatiques, sociopragmatiques et multimodales. Nous envisageons l'interaction dans sa dimension dynamique, située et co-construite, comme un processus impliquant ajustement et co-construction. Ce chapitre montre également que cette compétence ne trouve pas réellement sa place dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2001, 2021) et présente de nombreux défis quant à son évaluation. Le chapitre 2 propose un état des lieux de l'enseignement de l'oral en FLE et explore les perspectives ouvertes par l'exploitation des corpus. Il souligne la prédominance des modèles normatifs, qui privilégient des interactions artificielles. En effet, les méthodes traditionnelles réduisent souvent la langue parlée à une version oralisée de l'écrit. De nombreuses études ont mis en évidence ce décalage entre les objectifs affichés, à savoir enseigner une langue authentique, et la réalité des supports proposés, qui présentent une langue parlée réduite à l'état de langue écrite oralisée (André, 2025; Cousinard, 2023; Giroud & Surcouf, 2016). Dans ce contexte, le recours aux corpus apparaît comme une solution pour présenter aux apprenants une langue contextualisée et authentique. Ce chapitre examine différents types d'exploitation didactique des corpus, qu'elles soient directes ou indirectes (Römer, 2006, 2011). Nous présentons plusieurs dispositifs d'apprentissage basés sur les corpus en nous concentrant sur le dispositif FLEURON, sur lequel repose notre recherche. Le chapitre 3 aborde la question des stratégies

d'apprentissage, en présentant d'abord la taxonomie du modèle d'Oxford (1990, 2017), qui distingue six groupes de stratégies (de rappel, cognitives, de compensation, métacognitives, affectives et sociales). Ce modèle, fondé sur la psychologie cognitive et la métacognition, a marqué une étape importante dans la compréhension de la régulation de l'apprentissage. Nous présentons également le modèle élaboré par O'Malley et Chamot (1990), qui propose une classification en trois catégories (les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives). Une analyse critique de ces deux modèles met en lumière leurs apports et leurs limites. Nous recourons à plusieurs études empiriques (Amerstorfer, 2018; Dörnyei, 2015; Jangard, 2022; Lapaque & Freytag-Lauer, 2023; Woodrow, 2005) pour montrer l'efficacité des stratégies selon les contextes d'apprentissage et les profils d'apprenants. Le chapitre 4 décrit le cadre méthodologique de notre étude, d'un double point de vue : il présente la méthodologie d'enquête et la méthodologie didactique, nécessairement entremêlées. Ce chapitre présente le terrain d'étude puis les différentes étapes qui nous ont menée à la réalisation de notre étude. Dans un premier temps, une pré-enquête en deux temps nous a permis d'identifier les difficultés interactionnelles des apprenants de FLE. Grâce à une grille multidimensionnelle, nous avons analysé plusieurs interactions entre apprenants et entre apprenants et locuteurs francophones, qui nous ont permis d'affiner notre méthodologie. Nous avons ensuite recueilli notre corpus de travail composé de quatre récits entre locutrices francophones. Enfin, nous avons réalisé notre étude en adaptant respectivement notre progression aux deux groupes de participants en fonction des réactions de ces derniers.

La **seconde partie** de ce travail est consacrée à l'étude de l'appropriation du dispositif FLEURON, aux stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les apprenants et aux composantes interactionnelles travaillées lors de l'étude. Le chapitre 5 présente les analyses des séances consacrées à la démarche d'apprentissage sur corpus, soit les activités où les apprenants explorent le corpus à l'aide du concordancier intégré au dispositif FLEURON, en manipulant eux-mêmes les données en formulant des hypothèses sur le fonctionnement des phénomènes observés. À travers plusieurs extraits, ce chapitre montre comment les apprenants travaillent conjointement pour acquérir du lexique en contexte, des marqueurs discursifs ou encore pour explorer des phénomènes phonologiques et prosodiques. L'attention portée aux micro-phénomènes révèle la capacité des apprenants à développer une certaine sensibilité interactionnelle. L'ASC apparaît alors comme une démarche mêlant individualisation des résultats et travail collaboratif. Le chapitre 6 se concentre sur les analyses des séances d'analyse avec corpus, à savoir les activités où les apprenants analysent des interactions dans leur

séquentialité. Il met en lumière comment les apprenants prennent conscience des spécificités du français parlé en interaction lors de ces analyses. Les extraits étudiés illustrent la manière dont les apprenants observent et s'approprient les marqueurs discursifs, la gestion des tours de parole, les mécanismes de réparation ou encore la multimodalité. Ces activités participent au développement de leurs compétences métalangagière, métacognitive et métapragmatique : les apprenants identifient par exemple des activités langagières, les décrivent, analysent les pratiques qu'elles mobilisent et les réinvestissent ensuite en interaction. Enfin, le chapitre 7 propose une discussion générale des résultats de notre étude et offre des éléments de réponse à nos questions de recherche. Il s'interroge d'abord sur la façon dont les apprenants ont manipulé les données, en mettant au jour une posture plus active mais également une certaine perte de repères quant à leurs pratiques habituelles. Il analyse ensuite quelles composantes et sous-composantes de la compétence interactionnelle les apprenants ont effectivement travaillé durant notre étude, en soulignant l'importance de la médiation enseignante comme *étayage*[5] (Flowerdew, 2015). Ce chapitre relève ensuite les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants et les confronte aux sous-composantes interactionnelles afin de tenter de dégager une ou des corrélations. Cette discussion met l'accent sur l'importance des corpus dans la didactique de l'interaction, en soulignant l'émergence de stratégies d'apprentissage qui participent au développement de la compétence interactionnelle.

[5] "scaffolding"

PARTIE 1

Cadres théorique et méthodologique pour appréhender la didactique de l'interaction par l'exploitation de corpus

CHAPITRE 1

Les interactions verbales et la compétence interactionnelle

Table des matières

1.1. Définir la compétence interactionnelle 20
1.1.1. De la compétence communicative à la compétence interactionnelle 21
1.1.2. Les différentes composantes de la compétence interactionnelle 23
1.1.2.1. Composante sociopragmatique 24
1.1.2.2. Composante pragmatique 27
1.1.2.3. Composante linguistique 34
1.1.2.4. Composante multimodale 36
1.1.2.5. Définition revisitée de la compétence interactionnelle 38
1.2. La compétence interactionnelle dans le CECR 38
1.2.1. Une place marginale dans le volume initial (2001) 39
1.2.2. Une revalorisation relative dans le volume complémentaire (2018/révisé 2020) 41
1.3. Le développement de la compétence interactionnelle 45
1.3.1. Le développement de la compétence interactionnelle à la lumière de l'analyse conversationnelle 45
1.3.2. Le rôle de l'*input* et de l'interaction dans le développement de la compétence interactionnelle 47
1.3.3. Les stratégies pédagogiques pour développer la compétence interactionnelle 48
1.4. Évaluer la compétence interactionnelle 49
1.4.1. Les défis inhérents aux interactions verbales 49
1.4.2. Les instruments et dispositifs existants 50
1.5. Conclusion du chapitre 51

La notion d'interaction est qualifiée par Kerbrat-Orecchioni de notion « importée » (1998, p. 54) à deux égards : géographique et disciplinaire. En effet, c'est d'abord aux États-Unis que cette notion se développe dans les années 1970. D'un point de vue disciplinaire, elle se nourrit des recherches en sociologie, psychologie et anthropologie. En outre, Kerbrat-Orecchioni développe la célèbre citation de Gumperz, « Parler, c'est interagir »[6] (1982, p. 29), en associant l'exercice de la parole à l'implication de plusieurs participants, qui exercent continuellement un « réseau d'influences mutuelles » (1998, p. 55). En effet, les interactions ne se limitent pas à la simple transmission d'informations mais impliquent une co-construction du sens, influencée par le contexte social, culturel et situationnel. La linguistique interactionnelle, ayant pour objectif l'étude des interactions verbales, s'appuie sur différents courants tels que l'analyse conversationnelle, l'analyse de discours ou encore l'ethnographie de la communication.

Ce chapitre est consacré à la compétence afférente que nous appelons « compétence interactionnelle »[7] et à ses composantes. Nous y affinons des définitions existantes en appuyant nos propos sur plusieurs approches théoriques, notamment l'approche interactionniste, la théorie des actes de langage ou encore l'ethnographie de la communication. Nous développons chaque composante de cette compétence interactionnelle en mettant en exergue, par des paragraphes encadrés, ce que signifie être compétent en chacune de ces composantes pour un apprenant de FLE. Enfin, nous abordons l'aspect didactique de cette compétence par sa place dans les documents de référence tels que le CECR.

1.1. Définir la compétence interactionnelle

La compétence interactionnelle constitue aujourd'hui un important objet d'étude en didactique car elle est incontournable dans l'approche communicative et la perspective actionnelle. Cette section propose une exploration approfondie de cette notion, en en donnant d'abord une définition tout en faisant la distinction avec la compétence communicative.

[6] "Speaking is interacting", traduction de l'autrice.
[7] Nous faisons le choix d'utiliser le terme de *compétence interactionnelle* au singulier bien que cette dernière recouvre plusieurs composantes (voir la section 1.1.2) car nous l'envisageons comme la manifestation d'un ensemble de compétences.

1.1.1. De la compétence communicative à la compétence interactionnelle

Dans un premier temps, nous abordons les origines conceptuelles de la compétence interactionnelle pour en donner une définition qui guide nos travaux. Nous la distinguons de la compétence communicative, sans l'y opposer.

La notion de compétence interactionnelle émerge dans les années 1980 et 1990 dans le sillage des critiques[8] adressées à la définition de compétence communicative proposée par Hymes (1972a, 1974). Bien que cette dernière marque une réelle avancée dans la reconnaissance du rôle du contexte et du caractère approprié de la langue dans un milieu social donné, elle est jugée insuffisante pour rendre compte de la dimension dynamique et co-construite de l'interaction. Dans la littérature francophone, plusieurs travaux (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 2005; Pekarek Doehler, 2006; Pekarek Doehler & Berger, 2018) ont enrichi la perspective en insistant sur les processus interactionnels eux-mêmes, leur temporalité et leur complexité. Dans la littérature anglophone, Young (2008) et Hall (1993) ont proposé une approche centrée sur l'interaction envisagée comme lieu simultané de performance linguistique et d'apprentissage. Ils insistent sur la nature conjointe et contextuelle de la communication qui engage savoirs émergents, adaptifs et multimodaux.

La dichotomie initiée par Chomsky (1969, 2006) entre *compétence* et *performance* a marqué les débats sur la nature du langage. Chomsky définit en effet la *compétence* comme « un système abstrait sous-jacent au comportement, un système constitué de règles qui interagissent pour déterminer la forme et la signification intrinsèques d'un nombre potentiellement infini de phrases. »[9] (2006, p. 62), et la considère comme une capacité innée qui mérite un intérêt scientifique. La *performance*, quant à elle, est décrite comme l'« utilisation réelle observée de la langue »[10] (2006, p. 102) mais réduite au rang de « sous-produit » ignoré des linguistes.

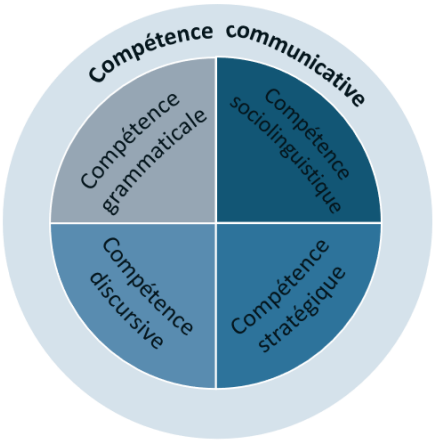
En réaction à cette vision formaliste, les travaux du sociolinguiste Hymes (1972a, 1974) s'inscrivent dans une approche ethnographique de la communication et critiquent la vision chomskyenne[11] de la compétence linguistique. Hymes (1972a) est favorable à une vue plus holistique et contextuelle des habiletés communicatives des apprenants, d'où l'émergence du

[8] Voir Hall (2018).
[9] "abstract system underlying behaviour, a system constituted by rules that interact to determine the form and intrinsic meaning of a potentially infinite number of sentences", nous traduisons.
[10] "actual observed use of language", nous traduisons.
[11] Hymes fonde notamment au début des années 1970 la revue *Language in Society* pour marquer de façon explicite sa volonté d'une approche qui intègre les faits sociaux dans la compréhension des faits linguistiques (Masquelier & Trimaille, 2012).

terme « compétence communicative » qui prend en compte, en plus des compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques et pragmatiques. Selon Hymes (1972a), la compétence communicative désigne la capacité à produire des énoncés grammaticalement corrects mais aussi socialement appropriés.

Ces travaux et ceux de Canale et Swaine (1980) introduisent le terme de *communicative competence* pour inclure les compétences grammaticale et sociolinguistique que ne prenait pas en compte la notion de *compétence* définie par Chomsky. Cette nouvelle compétence communicative, ensuite conceptualisée par Canale et Swain (1980), présente quatre composantes comme l'illustre la figure suivante :

Figure 2 Composantes de la compétence communicative selon Canale et Swain (1980)



Ce modèle ne se borne pas à la compétence grammaticale et reflète la proposition initiée par Hymes (1972a) et Campbell et Wales (1970) d'inclure la compétence « contextuelle ou sociolinguistique », définie comme « la connaissance des règles d'usages de la langue »[12] (Canale & Swain, 1980, p. 4). La compétence sociolinguistique prend alors une importance croissante, ce que les auteurs précédemment mentionnés regrettaient dans la notion de *compétence*. Canale et Swain (1980) distinguent deux types de règles composant la compétence sociolinguistique : les règles *socioculturelles*, à savoir comment les énoncés sont produits et compris de façon appropriée selon des facteurs contextuels (sujet de l'interaction, rôle des participants, etc.) et les règles *discursives*, que Canale et Swain résument à la cohésion et la cohérence de l'interaction.

Nous utilisons cependant, dans nos recherches, l'expression « compétence interactionnelle ». D'un point de vue ethnométhodologique, cette compétence recouvre les méthodes permettant

[12] "contextual or sociolinguistic competence (knowledge of the rules of language use)", nous traduisons.

d'accomplir des activités sociales et d'établir une intercompréhension en interaction. La compétence interactionnelle met l'accent sur la gestion de l'échange en temps réel, l'usage de la multimodalité et la négociation du sens. Hall *et al.* (2011) insistent sur cette dimension « en action » de la compétence, qui implique un engagement corporel, prosodique, temporel et contextuel. Ainsi, la compétence interactionnelle ne s'oppose pas à la compétence communicative mais la prolonge, en mettant l'accent sur l'actualisation de la langue dans une situation de co-présence marquée par la négociation du sens et l'ajustement à autrui.

1.1.2. Les différentes composantes de la compétence interactionnelle

La compétence interactionnelle ne se limite donc ni à la seule maîtrise des règles grammaticales, ni à l'emploi approprié d'actes de parole isolés. Elle renvoie à la capacité de participer de manière pertinente, fluide et contextualisée à des échanges verbaux. Cette compétence est mobilisée dans des contextes interactionnels variés, où elle s'actualise à travers une pluralité de ressources linguistiques, pragmatiques, multimodales et socioculturelles. En cela, elle s'inscrit dans une perspective dynamique et située (Mondada, 2006; Pekarek Doehler, 2000, 2005; Skogmyr Marian et al., 2017).

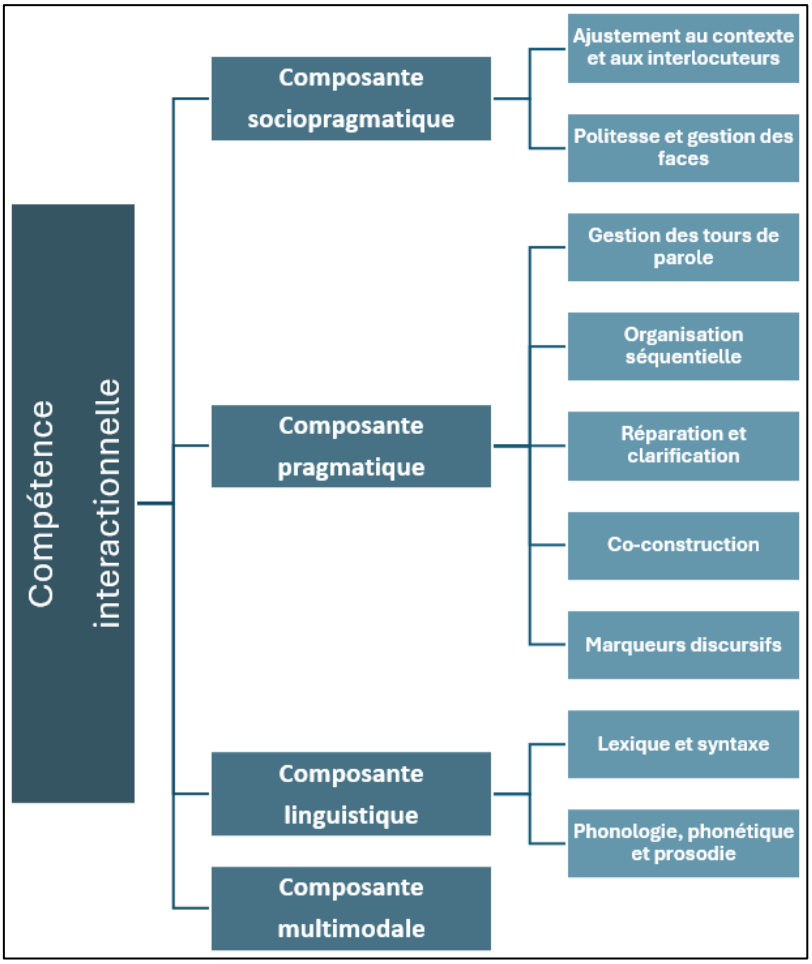
André (2021, p. 80-81) en propose une définition nourrie des travaux sur les interactions tout en conservant un éclairage sociolinguistique[13]. La compétence interactionnelle[14] est alors envisagée comme une combinaison de plusieurs composantes :

> La première s'inscrit dans le prolongement de la définition de la compétence de communication ou de la compétence d'usage telle qu'elle a été définie par Hymes (1972). Un apprenant de langue, comme tout locuteur, est compétent en interaction s'il sait s'adapter à la situation de communication à laquelle il participe. […] La deuxième composante constitutive des compétences interactionnelles repose sur la capacité de l'apprenant à prendre sa place dans l'interaction, c'est-à-dire à intervenir dans le déroulement temporel ou séquentiel de l'échange de façon dynamique et spontanée (Traverso, 2016). Il faut apprendre à prendre son tour (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974) pour réagir de façon appropriée aux paroles des autres. En outre, il s'agit d'apprendre à s'ajuster à son interlocuteur ou aux propos des autres locuteurs pour construire son propre discours. L'ajustement interactionnel concerne le fond et la forme, l'apprenant compétent sait gérer les thèmes et les activités langagières (Kerbrat-Orecchioni 2001), en les poursuivant, en les complétant ou en les changeant, et sait mettre en œuvre cette gestion d'un point de vue interactionnel. La troisième composante des compétences interactionnelles consiste à savoir co-construire un discours commun ou construire un discours collaborativement (Kerbrat-Orecchioni, 2005 ; André, 2015). Ces deux dernières composantes sont reliées, elles concernent la coopération et la participation commune à un seul et même discours.

[13] L'autrice parle notamment de « conception sociolinguistique des interactions verbales » (2015).
[14] Le terme est utilisé au pluriel dans le texte original.

André conclut qu'un locuteur sera considéré compétent en interaction si celui-ci est en mesure de « mobiliser les ressources nécessaires pour interagir de façon appropriée » et s'il sait « interpréter les ressources utilisées par les autres locuteurs en situation » (2021, p. 81). Nous faisons le choix de nous appuyer sur cette définition et de l'affiner pour en proposer la nôtre, étayée par l'analyse de nos données de recherche. La Figure 3 présente les composantes et sous-composantes de la compétence interactionnelle dans l'ordre dans lequel nous les décrivons dans les sections suivantes.

Figure 3 Description de la compétence interactionnelle : composantes et sous-composantes



Nous commençons par décrire les composantes sociopragmatique et pragmatique, que les composantes linguistique et multimodale décrites ensuite aident à réaliser.

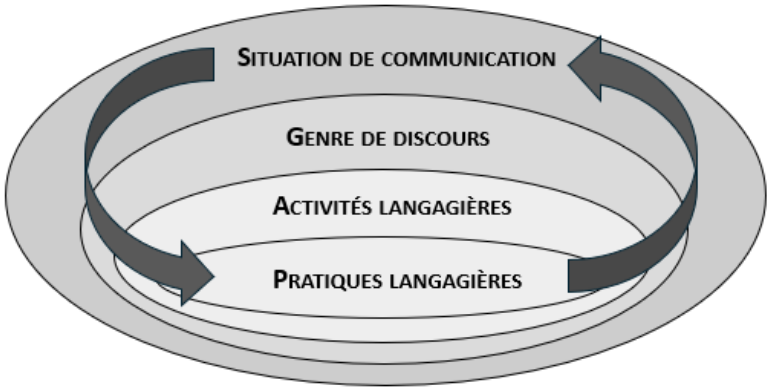
1.1.2.1. Composante sociopragmatique

Cette première composante se divise en deux-sous-composantes. Nous définissons d'abord celle d'ajustement au contexte et aux locuteurs puis de politesse et gestion des faces.

Ajustement au contexte et aux interlocuteurs

Comme nous l'avons déjà mentionné, les travaux en linguistique interactionnelle ont démontré que la parole en interaction est située et s'inscrit dans un contexte qui en conditionne la forme, le sens et l'interprétation. De cette façon, les locuteurs doivent adapter leurs tours de parole à leurs interlocuteurs au fur et à mesure de l'interaction pour co-construire un discours. Cet ajustement perpétuel prend le nom de *recipient design* (Sacks et al., 1974) et est propre à toute interaction. La temporalité de cette construction conjointe est particulière en ce sens qu'elle rend compte simultanément des temps de production et de réception. Cette élaboration dite *on line* (Traverso, 2016) est influencée par le contexte de l'interaction. En effet, chaque interaction étant ancrée dans une situation de communication, il est nécessaire de prendre en compte un ensemble d'éléments pour interpréter le discours (cadre spatio-temporel, identité des participants, relations entre les participants, canal d'échange, objectifs de l'interaction). Ce contexte n'est pas immuable et est constamment redéfini par les participants et les actions qu'ils accomplissent (Traverso, 2016). André (2015) l'illustre par un schéma mettant en lumière les articulations entre les pratiques langagières, les activités langagières, les genres de discours, et les situations de communication :

Figure 4 Imbrications et interinfluences entre pratiques langagières, activités langagières, genre de discours, et situation de communication (André, 2015)



Cette figure met au jour l'influence constante des éléments de la situation de communication sur les pratiques et activités langagières, qui elles-mêmes influent en retour sur les éléments de la situation de communication. Cette influence mutuelle et continue implique un ajustement constant du discours : le *recipient design*.

L'ethnographie de la communication insistait déjà sur l'importance du contexte situationnel, social, et culturel dans l'interprétation des énoncés. Le modèle formalisé par Hymes (1972a), *SPEAKING*, rend possible la description de chaque élément d'une situation de communication.

Chaque lettre de l'acronyme correspond à l'un d'entre eux : S – *Setting*, soit le cadre spatio-temporel, P – *Participants*, soit les locuteurs participant à l'interaction, E – *Ends*, les objectifs de l'interaction, A – *Acts*, les séquences d'activités langagières accomplies dans l'interaction, K – *Key*, le ton ou registre de l'interaction, I – *Instrumentalities*, les canaux et codes utilisés, N – *Norms*, les normes et règles de production et d'interprétation des actes de langage, G – *Genres*, soit les genres discursifs. Ce modèle constitue un outil précieux pour décrire finement des interactions verbales en contexte avant de les analyser. Toutefois, certains linguistes comme Cameron (2001) mettent en garde sur une potentielle vision trop restrictive que ce modèle pourrait créer. En effet, Cameron préconise d'utiliser le modèle SPEAKING comme un guide plutôt qu'une « recette » à suivre pour analyser toute interaction : « Je pense qu'il est plus utile de considérer le modèle d'analyse des événements de discours de Hymes comme une aide à la systématisation que de le considérer comme une sorte de recette. »[15] (2001, p. 57). Selon elle, l'ethnographie ne devrait pas se réduire à de la description, mais devrait s'étendre à l'explication des raisons pour lesquelles les événements de discours se produisent et pourquoi ils présentent des caractéristiques particulières.

Pour résumer

Pour être compétent en interaction, un apprenant doit savoir adapter son discours et ses comportements en fonction de la situation de communication. Cette adaptation contextuelle est indispensable pour garantir la pertinence et l'efficacité de l'interaction. Ces ajustements, tant sur le fond que sur la forme de l'interaction, permettent la gestion des thèmes et activités langagières par le locuteur.

Politesse et gestion des faces

Kerbrat-Orecchioni qualifie la politesse de « phénomène fondamental » et la définit comme « l'ensemble des procédés conventionnels ayant pour fonction de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle, en dépit des risques de friction qu'implique toute rencontre sociale » (2005, p. 259). Le modèle développé par Brown et Levinson (1979) implique un *travail des faces*[16]. Ce travail s'appuie sur l'existence d'une *face positive* et d'une *face négative*[17] (Goffman, 1974), complémentaires, faisant respectivement référence au « *territoire* (corporel, matériel, spatial, temporel, cognitif…) » et à la « *face* (celle que l'on peut

[15] "I find it more helpful to regard Hymes's model for analysing speech events as an aid to being systematic than to treat the model as a sort of recipe.", nous traduisons.
[16] "face-work", nous traduisons.
[17] "positive face" et "negative face", nous traduisons.

« perdre » ou « garder ») » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 265)[18]. Lors d'une interaction, des activités langagières comme *demander* ou *conseiller* peuvent apparaître comme ce que Brown et Levinson (1979) appellent des *actes menaçants pour la face*[19]. Par exemple, dans le cas de l'activité langagière *demander un renseignement*, la demande d'information fait implicitement état d'un manque de la part du questionneur et, par conséquent, place ce dernier en situation basse alors que le questionné, supposé détenir l'information, se trouve en situation haute. Un tel acte nécessite ajustements et adoucissements pour préserver le bon déroulement de l'interaction et de la relation entre les participants. Brown et Levinson (1979) développent plusieurs types de stratégies pour atténuer ces menaces, qui dépendent de trois facteurs : la relation entre les locuteurs, la hiérarchie entre ces derniers, et le degré de menace posé par l'acte.

Pour résumer

Être compétent en interaction signifie savoir utiliser une ressource langagière (verbale, paraverbale ou non-verbale) de façon appropriée pour ménager les faces de ses interlocuteurs, notamment en étant capable de recourir à des désactualisateurs modaux ou temporels (tels que l'emploi du conditionnel ou de l'imparfait), des préfaces, des minimisateurs ou autres marqueurs d'optionalité.

Après avoir abordé la dimension sociopragmatique qui met en évidence la nécessité d'adaptation au contexte et la gestion des relations interpersonnelles, nous nous intéressons aux mécanismes pragmatiques qui organisent le déroulement de l'échange.

1.1.2.2. Composante pragmatique

Cinq sous-composantes constituent la composante pragmatique. Nous les traitons dans l'ordre qui suit : gestion des tours de parole, organisation séquentielle, réparation et clarification, co-construction et marqueurs discursifs.

Gestion des tours de parole

Nous adoptons la définition de Traverso selon laquelle un tour de parole constitue la « contribution locale d'un participant à la construction collective qu'est l'interaction » (2016, p. 39). Au niveau micro, l'organisation séquentielle de ces tours de parole joue un rôle central dans la structuration de l'interaction. Les travaux de Sacks *et al.* (1974) ont mis en évidence les

[18] Nous ajoutons les italiques.
[19] "face-threatening acts", nous traduisons.

mécanismes subtils qui régissent l'alternance des tours, tels que les signaux de fin de tour, les *points de transition pertinents*[20], les techniques d'allocation du tour suivant, et la gestion des chevauchements. Cette organisation séquentielle n'est pas rigide mais dynamique, constamment négociée et ajustée par les participants au cours de l'interaction. Bien que variable selon les cultures, ce système permet une coordination fluide entre les participants que Traverso définit comme « un exemple d'organisation sociale à petite échelle » (2016, p. 55).

Traverso (2016, p. 52) liste les quatre situations pouvant se produire en fin de tour et les solutions adéquates :

1. Le locuteur dont c'était le tour sélectionne le locuteur suivant (par des procédés de nature lexical, syntaxique, ou gestuelle), alors ce dernier obtient les droits sur le tour et l'alternance se produit ici ;
2. Le locuteur termine son tour sans sélectionner le locuteur suivant, alors il peut y avoir « auto-sélection » : attention, si plusieurs auto-sélections surviennent simultanément, le premier à avoir eu recours gagne les droits sur le tour en vertu du principe général de minimisation des chevauchements ;
3. Le locuteur termine son tour sans sélectionner le locuteur suivant, et aucune auto-sélection n'a eu lieu, alors le locuteur initial peut continuer son tour en vertu du principe de minimisation des silences ;
4. L'ensemble de ces règles se réapplique au prochain point de transition pertinent.

En outre, les chevauchements et les interruptions, loin d'être de simples dysfonctionnements, peuvent remplir diverses fonctions interactionnelles. Tannen (1984) a montré comment ces phénomènes peuvent être utilisés de manière coopérative pour exprimer l'engagement ou de manière compétitive pour prendre le contrôle de la conversation. Les recherches ultérieures, notamment celles de Sidnell et Stivers (2013) ou Liddicoat (2021), ont permis de mieux appréhender la façon dont ces phénomènes sont gérés et interprétés dans différents contextes culturels et situationnels.

Les marqueurs de prise et de cession de tour, qu'ils soient verbaux, prosodiques ou non verbaux, jouent un rôle significatif dans la coordination des échanges. Couper-Kuhlen et Selting (2018) ont souligné l'importance de la prosodie dans la gestion des tours en montrant comment l'intonation et le rythme peuvent signaler la fin d'un tour ou la volonté de le conserver. La multimodalité (Mondada, 2007), que nous développerons en section 1.1.2.4, participe également à la négociation des transitions entre les tours de parole, mettant ainsi en lumière la nature incarnée et située de l'interaction.

[20] "Transition Relevant Place", nous traduisons.

Consciente du débat concernant la taille attendue d'un tour de parole pour être considéré comme tel, nous nous associons à Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 159) pour qui « toute interaction verbale se présente comme une succession de « tours de parole » […] qui [peuvent] du reste avoir une longueur extrêmement variable, allant du simple morphème à l'ample tirade ». Nous décidons d'adopter cette vision selon laquelle même les plus petites participations comme des régulateurs, des marqueurs discursifs ou autres *feedback*, sont considérés comme des tours de parole même si ceux-ci n'ont pas vocation à un changement de locuteur. Cette volonté s'inscrit dans la conception collaborative des interactions, où toute intervention participe à l'élaboration d'un discours commun.

Pour résumer

Pour qu'un apprenant soit considéré compétent en interaction, ce dernier doit être en mesure de gérer efficacement l'alternance des tours de parole, sur laquelle repose toute interaction. Il doit pouvoir coopérer pour que l'interaction progresse sans marquer d'interruption ou de silences prolongés qui seraient signes d'une interaction peu fluide. Pour cela, il doit donc savoir interpréter les ressources à sa disposition (verbales, paraverbales, non-verbales) et en produire en retour de façon à garder un cadre interactionnel approprié.

Organisation séquentielle

La théorie des actes de langage, sur laquelle nous nous basons pour définir l'organisation séquentielle, trouve ses racines dans la philosophie du langage avec Austin (1962). Il distingue trois dimensions pour tout énoncé :

1. Acte *locutoire* – L'acte de produire un énoncé avec une certaine forme linguistique (phonologique, lexicale, syntaxique)
2. Acte *illocutoire* – L'acte accompli en disant quelque chose (demander, annoncer, saluer, etc.)
3. Acte *perlocutoire* – L'effet produit sur l'interlocuteur (convaincre, amuser, réconforter, etc.)

Searle (1969) prolonge et formalise l'approche d'Austin, en proposant une typologie des actes illocutoires : assertifs, directifs, promissifs (ou commissifs), expressifs et déclaratifs. L'acte de langage est donc envisagé comme une unité intentionnelle et fonctionnelle du discours, dont la force illocutoire dépend à la fois de la forme linguistique et du contexte d'énonciation.

La théorie des actes de langage met l'accent sur la dimension pragmatique du langage. L'approche interactionniste s'est emparée de cette théorie pour repenser les actes de langage à

la lumière de l'analyse interactionnelle, comme le fait Kerbrat-Orecchioni (2001). Elle critique la vision formaliste et intentionnaliste de Searle, qu'elle juge insuffisante pour rendre compte de la complexité des interactions verbales. Elle propose ainsi une nouvelle inscription des actes de langage dans le cadre du discours, c'est-à-dire dans un espace d'énonciation marqué par la séquentialité, l'ajustement mutuel constant, les reformulations et les phénomènes de politesse. De cette façon, elle distingue les actes d'initiative (qui introduisent une nouvelle séquence), réactifs (qui répondent aux précédents) et les actes secondaires (reformulations, évaluations, rectifications). Ces trois catégories soulignent le caractère dynamique des échanges.

Traverso (voir notamment 2016), prolonge cette dynamique en s'inscrivant également dans une approche interactionniste inspirée de l'analyse conversationnelle. Elle interroge l'acte de langage entendu comme unité minimale et lui préfère le concept d'action langagière située[21], entendue cette fois comme une unité ancrée dans une séquence d'échange. Elle attribue trois caractéristiques à l'action langagière : séquentielle, contextuelle et collaborative.

Ainsi, nous sommes passés d'une vision intentionnaliste et individuelle, centrée sur un énonciateur unique dont le but était simplement de transmettre un message à un récepteur, à une vision interactionnelle et co-construite de la langue. Celle-ci n'est donc plus seulement envisagée comme une suite d'énoncés porteurs d'intentions mais bien comme un processus dynamique, réactif et adapté à l'interaction en cours. Cette perspective nous permet de mieux comprendre les phénomènes spécifiques à l'oral tels que les interruptions, les chevauchements ou encore les silences.

Ces activités langagières s'articulent et s'enchainent pour former des suites ordonnées dans lesquelles s'inscrivent les tours de parole d'une interaction. Un tour de parole ne prenant son sens qu'en fonction des tours précédents et suivants, les interactions sont souvent structurées par des paires adjacentes (question/réponse, salutation/réciprocité, offre/acceptation, etc.) qui créent des attentes mutuelles et des obligations interactionnelles (Schegloff & Sacks, 1973). Le phénomène de paires adjacentes est ainsi révélateur de la dimension collaborative des interactions. Schegloff (1968) leur attribue cinq traits définitoires : toute paire adjacente est composée de deux tours (1), adjacents (2), ordonnés (3) et produits par deux locuteurs distincts (4), dont l'énoncé A sélectionne l'énoncé B comme pertinent[22] (5). L'exemple le plus évocateur

[21] Là où Traverso a préféré le terme d'« actions langagières », nous attribuons à ce type de phénomènes le nom d'« activités langagières », que nous entendons comme des « actions communicatives » (André, 2015, p. 2) exprimées par des verbes, tels que demander, informer, conseiller, etc.

[22] Cette règle de pertinence conditionnelle est résumée par Schegloff (1968, p. 1083) ainsi : « compte tenu du premier, le second est inévitable » ("given the first, the second is expectable", nous traduisons.)

est celui des questions/réponses : une question (énoncé A) précède une réponse (énoncé B). L'énoncé B d'une paire adjacente est considéré par Sacks (1992) comme une complétion de l'énoncé A. L'énoncé A peut parfois être anticipé et terminé par une de ces complétions, par un autre locuteur. Dans le cas d'une paire question/réponse, il est par exemple possible d'avoir un troisième tour, qualifié d'« évaluatif » (Kerbrat-Orecchioni, 1991, 2001; Schegloff, 2007). Ce troisième tour peut prendre la forme d'un refus ou d'une absence d'information (le locuteur A demande un renseignement au locuteur B, qui ne possède pas la réponse[23]).

Pour résumer

Pour être compétent en interaction, un apprenant doit savoir reconnaître et produire les différentes activités langagières nécessaires et leur enchaînement pertinent. Cela implique une conscience des attentes communicationnelles liées à chaque type d'énoncé et une capacité à y répondre de façon appropriée. La maîtrise de cette organisation séquentielle permet d'assurer la continuité de l'interaction, de réduire les malentendus, et de soutenir la coopération entre les participants. Dans un cadre didactique, l'enseignement explicite de ces organisations peut aider les apprenants à structurer leur discours et à anticiper les réponses attendues, pour pallier tout manque informationnel.

Réparation et clarification

Responsables selon Traverso (2016, p. 101) d'une « perturbation de la progression de l'échange », les réparations sont qualifiées d'*auto-réparations* lorsque celles-ci sont « auto-initiées » par le locuteur qui corrige le contenu de sa propre production, ou d'*hétéro-réparations* lorsqu'elles sont « hétéro-initiées » par un locuteur qui corrige la production d'un interlocuteur. Ces phénomènes sont « inhérents au discours oral en interaction » et ne sont pas à comprendre comme des « preuves d'une compétence linguistique défectueuse » ou d'une « faiblesse d'élocution » (Traverso, 2016, p. 105), elles sont au contraire la manifestation du caractère *on line* du discours décrit dans la section 1.1.2.1. Le locuteur a ainsi la possibilité de corriger un lapsus, un mauvais choix lexical, une construction syntaxique ou encore l'organisation des tours de parole. Cette capacité à se corriger et à clarifier une incompréhension reflète les compétences métalinguistiques de l'apprenant qui « surveille sa production, l'adapte et la corrige en

[23] C'est sur ce schéma que nous avons conçu l'activité « demander un renseignement » proposée dans notre étude (voir la section 4.6.4.7).

continu » (Traverso, 2016, p. 105), mais aussi sa capacité à maintenir l'échange en gérant les incompréhensions et en acceptant celles des autres.

Pour résumer

Pour être compétent en interaction, un apprenant doit développer une certaine sensibilité aux ruptures de l'échange (détecter les ambiguïtés, anticiper les incompréhensions, reconnaître ses erreurs, etc.) et savoir mobiliser des stratégies adaptées : produire une auto- ou hétéro-réparation, alterner entre explication et reformulation, tout en ménageant les faces des participants à l'interaction (voir la section 1.1.2.1). Ces mécanismes demandent une compétence métapragmatique[24] qui lui permettra de naviguer entre précision (résoudre l'incompréhension, le problème) et fluidité de l'interaction (ne pas interrompre excessivement le flux conversationnel). Cette habileté reflète la capacité à s'ajuster à ses interlocuteurs (le *recipient design* mentionné dans la section 1.1.2.1).

Co-construction du discours

L'interaction étant une entreprise collaborative, les participants construisent ensemble le sens de l'échange par ajustements successifs, recontextualisations et interprétations mutuelles. Cette dimension est centrale dans les perspectives socio-interactionnelles de l'acquisition (Farina et al., 2012). Selon Kerbrat-Orecchioni (2005) le discours ne se construit pas individuellement mais conjointement à travers un enchaînement de contributions partagées, où chaque locuteur module ses interventions en fonction des apports de l'autre. Le *recipient design* souligne l'importance de tenir compte des apports de l'interlocuteur dans la formation des tours de parole par cet ajustement réciproque qui assure la cohérence et la fluidité de l'échange. Le récepteur n'est pas passif, il participe activement à la construction du sens par des régulations, des relances, des clarifications ou des réparations. Que la négociation du sens soit harmonieuse ou conflictuelle, elle implique toujours une forme de coopération, même minimale, entre les interlocuteurs. Ce travail collaboratif est constamment réajusté au fil de l'échange pour garantir la compréhension mutuelle et la gestion des faces des participants.

[24] Nous entendons « compétence métapragmatique » comme la « la connaissance globale de l'articulation entre la forme linguistique, la dimension actionnelle et praxéologique du système linguistique et les manières dont ses fonctions se manifestent sur le plan social et culturel » (Ladreyt, 2024, p. 66)

Pour résumer

Pour être compétent en interaction, un apprenant doit savoir réagir de manière pertinente aux tours de parole de ses interlocuteurs, soutenir l'échange par des interventions construites en fonction du discours de ses interlocuteurs, utiliser les outils langagiers nécessaires à la co-construction (verbaux : questions, reformulations, relances, termes d'adresses, etc. ; paraverbaux et non-verbaux : intonation, gestes, regards, silences, pauses, etc.) pour s'inscrire dans une dynamique interactionnelle qui évitera une simple juxtaposition de monologues sans cohérence ni cohésion.

Marqueurs discursifs

Les marqueurs discursifs « font partie, depuis un quart de siècle, des grands rendez-vous linguistiques » (Dostie & Pusch, 2007, p. 3) par leur omniprésence dans les études, revues et ouvrages. Cependant, la qualification de ces phénomènes n'est pas toujours aisée. Considérés comme une classe « fourre-tout » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 60), les critères définitoires varient. Nous nous alignons sur ceux proposés par Dostie et Pusch (2007, p. 3-4) :

- Les MD [marqueurs discursifs] appartiennent aux classes mineures et ils sont morphologiquement invariables.
- Ils ne contribuent pas au contenu propositionnel des énoncés et c'est pourquoi leur présence ou leur absence ne modifie pas la valeur de vérité des énoncés auxquels ils sont joints.
- Ils ont tendance à constituer des unités prosodiques indépendantes, si bien qu'ils sont en général extérieurs à la structure de la phrase.
- Ils sont optionnels sur le plan syntaxique, c'est-à-dire que, dans les cas où ils sont joints à un énoncé, leur absence n'entraîne pas une agrammaticalité. De plus, ils n'entrent pas dans une structure argumentale et ils peuvent occuper différentes positions par rapport à un énoncé, s'ils ne sont pas utilisés comme mots-phrases.
- Ils jouent un rôle au-delà de la phrase et ils relèvent de la macro-syntaxe du discours (Blanche-Benveniste 1997).

Ces « petits mots du discours » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 60), peuvent jouer plusieurs rôle grâce à leur flexibilité sémantique et leur adaptabilité aux besoins interactionnels. Cependant, leur « fonction dominante » est de « marquer les différentes étapes de l'organisation de la conversation, aux côtés d'autres procédés de nature prosodique ou lexicale » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 60). D'autres rôles notables sont par exemple la gestion de l'engagement et des tours de parole ou encore l'organisation des réparations (Kerbrat-Orecchioni, 2005), le tout pour assurer cohésion et cohérence de l'interaction. Leur maîtrise est nécessaire, tant en

compréhension qu'en production, pour maintenir la fluidité de l'interaction (Morel & Danon-Boileau, 1998; Traverso, 2000).

Jugés « présents massivement » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 61) dans le discours oral, les marqueurs sont issus de la pragmaticalisation[25] de formes pleines. De nombreuses études s'intéressent à ce phénomène, par exemple à propos des marqueurs *attends* (Kerbrat-Orecchioni, 2005), *en même temps* (Abouda & Skrovec, 2018), *du coup* (Abouda, 2022), *c'est dire* (Rouanne, 2024) ou encore *moi* (Feltgen, 2025).

Pour résumer

Parce qu'ils sont grandement présents en interaction, il est nécessaire pour un apprenant de maîtriser les marqueurs discursifs, tant en compréhension qu'en production, pour être efficace d'un point de vue interactionnel. Il doit pouvoir les produire mais surtout les comprendre spontanément en reconnaissant leur fonction contextuelle (structuration, modalisation, gestion des tours de parole, etc.), en interprétant leur valeur pragmatique en fonction de la situation de communication et en adaptant leur emploi aux normes sociolinguistiques.

Au-delà de ces phénomènes pragmatiques qui structurent et régulent les échanges, la compétence interactionnelle repose également sur des ressources linguistiques, que nous développons dans la section suivante.

1.1.2.3. Composante linguistique

La composante linguistique s'organise autour de deux sous-composantes. Dans un premier temps, nous décrivons celle relative au lexique et à la syntaxe, avant de définir celle recouvrant les aspects phonologiques et prosodiques.

Lexique et syntaxe

La composante lexicale et syntaxique de la compétence interactionnelle correspond à la capacité du locuteur à mobiliser des ressources linguistiques adaptées pour produire des énoncés pertinents, cohérents et fonctionnels. Elle ne renvoie pas uniquement à la maîtrise grammaticale mais bien au choix et à l'articulation d'éléments lexicaux et de structures syntaxiques en fonction du cadre interactionnel et des besoins communicatifs. L'accent est mis ici sur la fluidité et l'adaptabilité plutôt que sur la complexité formelle (Bygate, 2001). Pour cela, tout locuteur

[25] Consciente du débat entre « pragmaticalisation » et « grammaticalisation » que nous ne traitons pas ici, nous entendons les deux termes comme interchangeables.

doit notamment être en mesure de reformuler, paraphraser ou encore recourir à des synonymes[26]. Il doit être capable de varier les pratiques réalisées pour accomplir une activité langagière en fonction du contexte, de l'interlocuteur et de l'objectif de l'interaction. Cette capacité à diversifier les formes linguistiques pour accomplir une même action est essentielle pour s'adapter à la diversité des situations de communication et éviter les ruptures interactionnelles.

Concernant la partie syntaxique de cette sous-composante, il n'est plus à démontrer que la syntaxe de la langue parlée se distingue nettement de la syntaxe de la langue écrite (Blanche-Benveniste, 1991, 2000) À l'inverse de ce qu'ont longtemps suggéré certains discours normatifs, la syntaxe de l'oral n'est pas dépourvue d'organisation mais présente des régularités qui lui sont propres, adaptées à la dynamique de l'échange en temps réel. Les travaux de Blanche-Benveniste (1991, 2000) ont joué un rôle majeur dans la description et l'analyse des spécificités du français parlé, attestant ainsi de structures récurrentes et fonctionnelles souvent absentes des grammaires traditionnelles centrées sur la langue écrite (voir la section 2.1.2). Pour ne citer que quelques traits définitoires, nous pouvons mentionner les énoncés inachevés, les dislocations à gauche ou à droite, les allers-retours ou piétinements sur l'axe syntagmatique, la négation simple, ou encore les répétitions ou les reprises. Ces formes répondent à des besoins pragmatiques et interactionnels, organisent l'interaction, aident à la gestion des tours de parole, marquent l'engagement, la politesse, ou encore assurent la cohérence et la cohésion de l'interaction.

Pour résumer

Un apprenant est compétent en interaction s'il est en mesure de produire les phénomènes langagiers nécessaires à la réalisation d'activités langagières et d'assurer la cohésion et la progression de l'échange (par le recours, par exemple, à des connecteurs, des reformulations, des reprises, etc.). Pour cela, l'apprenant doit savoir mobiliser un répertoire lexical et syntaxique adapté aux spécificités de l'oral qui lui permet de construire, co-construire, ajuster et relancer le discours en fonction des besoins de l'échange.

[26] Cela fait écho aux stratégies d'apprentissage que nous développons dans le chapitre 3, qui nécessitent le recours à ces éléments lexicaux.

Phonologie et prosodie

Une interaction est fluide et efficace si les participants ont une bonne gestion des éléments phonologiques et prosodiques. Les phénomènes de réduction et d'élision (« tu as vu » réalisé /tavy/ ou « je te le dis » réalisé /ʒtəldi/), de liaisons facultatives ou interdites (« vous êtes » réalisé /vu ɛt/ ou « et ici » réalisé /etisi/) sont des indices d'aisance et de naturalité dans l'oral spontané (Detey et al., 2015; Racine & Detey, 2015). Les éléments prosodiques (intonation, rythme, pauses, silences, etc.) participent à la structuration des tours de parole, à la signalisation des intentions communicationnelles, et à la gestion de la dynamique interactionnelle (Couper-Kuhlen, 2001; Cruttenden, 1997). Cette compétence est fondamentale pour assurer l'intelligibilité, la fluidité et l'efficacité de la communication orale (Couper-Kuhlen & Selting, 2018).

Pour résumer

D'un point de vue phonologique, être compétent en interaction signifie notamment maîtriser les variations propres à l'oral spontané. D'un point de vue prosodique, cela signifie percevoir et produire les indices sonores nécessaires à la structuration de l'échange pour marquer les intentions communicationnelles, réguler les prises de parole et interpréter les indices prosodiques des autres locuteurs pour ajuster sa propre prosodie.

Les seuls aspects linguistiques ne suffisent pourtant pas à rendre compte de toutes les subtilités de la compétence interactionnelle. Celle-ci mobilise aussi des ressources multimodales que nous décrivons dans la section suivante.

1.1.2.4. Composante multimodale

La parole en interaction ne se réduit pas au verbal, elle est multimodale. Elle mobilise une pluralité de ressources qui s'articulent de façon dynamique pour construire le sens de l'interaction. Cette multimodalité recouvre des modes de communication gestuels, prosodiques, posturaux, visuels et matériels avec la manipulation d'objets ou la mobilisation de l'espace. Ces différentes modalités ne fonctionnent pas de manière isolée mais bien simultanée et synchronisée, selon des logiques d'articulation qui varient selon les cultures, les situations, les locuteurs et les intentions communicatives. L'analyse de ces ressources multimodales, désormais centrale dans les travaux en linguistique interactionnelle, en analyse conversationnelle et en didactique des langues, permet une description fine des processus d'ajustement et de coopération entre les locuteurs.

Les travaux de Mondada (2001, 2007, 2017, 2024) montrent l'exploitation, de manière organisée et temporellement structurée, d'une variété de modes sémiotiques pour accomplir des actions sociales. Ainsi, paroles, regards, gestes, postures, déplacements corporels ou encore orientation spatiale et manipulation d'objets forment un ensemble cohérent et interdépendant.

Les ressources non-verbales ne se limitent pas à l'accompagnement de la parole mais remplissent bien des fonctions communicatives diverses. Par exemple, Kendon (2004) distingue plusieurs types de gestes selon leur degré de dépendance à la parole :

- Gestes *illustratifs*, ou *iconiques* – Ils représentent visuellement une action, un objet, ou une trajectoire décrite verbalement ;
- Gestes *déictiques* – Ils désignent un lieu, un objet, ou une personne dans l'espace partagé ;
- Gestes *rythmiques*, ou *battements* – Ils accompagnent la structure prosodique ou syntaxique de l'énoncé ;
- Gestes *pragmatiques* – Ils expriment des attitudes, des modalités, ou des relations intersubjectives.

Ces gestes, en complément des ressources déjà mentionnées, peuvent compléter, nuancer, voire contredire le discours des locuteurs. La multimodalité joue donc un rôle essentiel dans la construction du sens, ce qui nous a motivée à utiliser les techniques d'enregistrement décrites dans le chapitre 4 pour recueillir nos données de recherche et mettre au jour ces méthodes non-verbales.

En résumé

Pour qu'un apprenant soit considéré compétent en interaction, il doit donc être capable d'interpréter et de mobiliser des ressources multimodales en fonction des besoins de la situation de communication : illustrer un propos, réguler la prise de parole, signaler son intention de prendre ou céder la parole, ou encore manifester l'écoute et/ou la compréhension. La compétence interactionnelle implique ainsi une dimension multimodale qui implique la coordination fine de multiples modes de communication.

Les composantes sociopragmatique, pragmatique, linguistique et multimodale ne peuvent s'envisager indépendamment mais bien comme des dimensions complémentaires et étroitement liées. Leur articulation permanente reflète le caractère dynamique de la compétence interactionnelle.

Cette vision rejoint également les travaux en acquisition des langues inspirés de la *Complex Dynamic Systems Theory* (Bot et al., 2007; Larsen-Freeman, 1997), soit la théorie des systèmes dynamiques complexes, selon laquelle les compétences langagières se développent dans l'interdépendance de multiples sous-systèmes et selon des trajectoires non linéaires. La compétence interactionnelle peut ainsi être envisagée comme un système complexe en constante réorganisation, où la variabilité observée dans les performances des apprenants ne constitue pas une perturbation aléatoire mais un indicateur de développement.

1.1.2.5. Définition revisitée de la compétence interactionnelle

En conclusion, nous reprenons la définition proposée par André (2021) pour qui un locuteur est considéré compétent en interaction s'il est en mesure de mobiliser et d'interpréter les ressources nécessaires à une interaction appropriée. Nous la précisons en définissant la compétence interactionnelle comme la somme de quatre composantes complémentaires : sociopragmatique, pragmatique, linguistique et multimodale. Nous envisageons la compétence interactionnelle comme un continuum, ainsi un apprenant ne peut être considéré totalement « compétent » ou « incompétent ». Nous utilisons l'analogie du niveau de langue : un apprenant ne sera pas du même niveau dans les quatre aptitudes (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite), il présentera une maîtrise différente dans chacune d'entre elles. Il en va de même pour les quatre composantes de la compétence interactionnelle. Tout apprenant possède une compétence interactionnelle plus ou moins importante en fonction de sa maîtrise des composantes. Le développement de chacune d'entre elles fait l'objet d'un travail continu, dynamique et complémentaire.

La première section de ce chapitre a permis d'établir une définition de la compétence interactionnelle et d'en détailler les principales composantes en insistant sur leur articulation et leur caractère dynamique. Toutefois, pour saisir pleinement les enjeux didactiques liés à cette compétence, nous allons nous intéresser à la manière dont celle-ci est institutionnalisée dans les cadres de référence officiels. La section suivante se concentre donc sur le CECR afin d'analyser la place accordée à l'interaction dans les deux versions successives de ce document et d'en mesurer les évolutions.

1.2. La compétence interactionnelle dans le CECR

La recherche sur le développement de la compétence interactionnelle a connu un « essor remarquable durant la dernière décennie » (Skogmyr Marian et al., 2017, p. 131). En revanche, elle est sous-représentée dans les cadres de référence comme le CECR (Pekarek Doehler,

2019b). L'apprenant y est présenté comme isolé et sa production comme individuelle, ce qui va à l'encontre de la vision dynamique et co-construite de l'interaction.

1.2.1. Une place marginale dans le volume initial (2001)

Dans le volume initial du CECR, les apprenants sont envisagés comme des « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches […] dans des circonstances et un environnement donnés » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Cependant, lorsque l'on analyse le chapitre portant sur l'approche retenue pour établir ce cadre de référence, à savoir la perspective actionnelle, nous trouvons la « compétence à communiquer » divisée en trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Il n'est nulle part fait mention d'une compétence interactionnelle, la seule mention de « scripts d'échanges interactionnels » (2001, p. 18) apparaissant dans le paragraphe concernant la compétence pragmatique.

Au sein du chapitre consacré à la description des compétences en jeu dans le traitement des situations de communication, la section à propos de la compétence pragmatique fait état de trois sous-compétences : la compétence discursive, fonctionnelle et de conception schématique. Dans la description de cette première sous-compétence, il est mentionné quatre échelles d'évaluation, portant respectivement sur la souplesse, les tours de parole, le développement thématique, ainsi que sur la cohérence et la cohésion. Nous prenons l'exemple de l'échelle d'évaluation des tours de parole du niveau A1 au niveau C2 dans la figure suivante :

Figure 5 Echelle de descripteurs de A1 à C2 pour évaluer la gestion des tours de parole (2001, p. 70)

	TOURS DE PAROLE
C2	Comme C1
C1	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole et la garder, ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit.
B2	Peut intervenir de manière adéquate dans une discussion, en utilisant des moyens d'expression appropriés. Peut commencer, soutenir et terminer une conversation avec naturel et avec des tours de parole efficaces. Peut commencer un discours, prendre la parole au bon moment et terminer la conversation quand il/elle le souhaite, bien que parfois sans élégance. Peut utiliser des expressions toutes faites (par exemple, « C'est une question difficile ») pour gagner du temps pour formuler son propos et garder la parole.
B1	Peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate pour prendre la parole.
	Peut commencer, poursuivre et terminer une simple conversation en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel.
A2	Peut utiliser des procédés simples pour commencer, poursuivre et terminer une brève conversation. Peut commencer, soutenir et terminer une conversation simple et limitée en tête-à-tête.
	Peut attirer l'attention.
A1	Pas de descripteur disponible.

Le premier élément qui nous interpelle est l'absence de descripteurs pour le niveau A1 (absents également des échelles concernant la souplesse et le développement thématique mais présents

pour la cohérence et cohésion). La raison de ce choix n'est pas précisée, nous ne pouvons donc qu'émettre des hypothèses. Il est simplement mentionné que « dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il est probable que l'apprenant commencera par de brefs énoncés d'une phrase seulement en général » (2001, p. 96). Les auteurs ont peut-être considéré que les apprenants débutants ne disposaient pas encore de ressources suffisamment stabilisées pour être décrites ou bien ont-ils jugé que les apprenants débutants n'avaient pas encore la capacité de gérer des interactions et que leurs productions se limitaient à des énoncés isolés. Cette hypothèse semble discutable : quel que soit leur niveau, les apprenants sont inévitablement confrontés à des situations d'interaction, même très simples et banales (salutations, présentations, demandes élémentaires, etc.). Cette incohérence repose peut-être sur une sous-estimation de la compétence interactionnelle des apprenants débutants ou traduit une conception encore trop centrée sur la production linguistique isolée, alors que la perspective actionnelle incite à considérer l'interaction comme incontournable. Les descripteurs font tout de même état des recherches présentées dans la première section de ce chapitre, en mentionnant la triade séquentielle d'ouverture, de corps et de clôture de l'interaction (dès le niveau A2) ou encore les ressources nécessaires pour prendre son tour de parole (« peut attirer l'attention » en A2, utiliser « l'expression qui convient pour attirer l'attention » en B1, « intervenir à son tour au bon moment » en B2, ou bien choisir une « expression convenable […] pour introduire son discours en attirant l'attention de l'audience en C1).

En revanche, bien qu'une interaction soit décrite comme mettant en scène « deux acteurs [qui] participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux » (2001, p. 18), aucun descripteur ne reprend cette capacité de co-construction et d'ajustement continu à son interlocuteur dans la rubrique « parler » des grilles d'auto-évaluation (2001, p. 26-27). Nous en trouvons toutefois des traces dans les rubriques « aisance » et « interaction » (2001, p. 28) et les tableaux consacrés aux aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée. Y figure par exemple le recours à l'interprétation des ressources mobilisées par son interlocuteur (« en utilisant les indices non verbaux et intonatifs sans effort apparent », « peut faciliter la poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres », « peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle », « peut indiquer qu'il/elle suit »). Nous notons cependant dans la rubrique « aisance » une évocation des hésitations, des « longues pauses » parfois utilisées pour « chercher ses mots et ses phrases »,

des reformulations, et des « faux démarrages » comme étant autant de signes de difficultés et évocateurs d'un niveau plus faible.

Ces limites du volume initial ont suscité des critiques[27] auxquelles le volume complémentaire, présenté dans la section suivante, a tenté d'apporter des éléments de réponse (*Autour du CECR*, 2021; Maurer & Puren, 2019; Puren, 2023).

1.2.2. Une revalorisation relative dans le volume complémentaire (2018/révisé 2020)

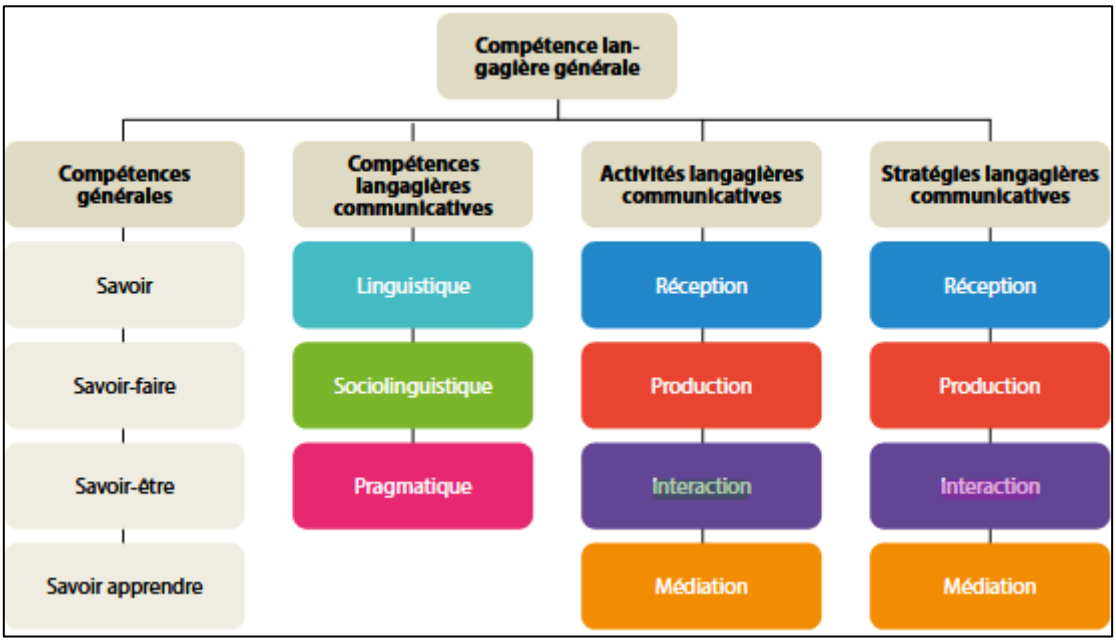
Certains chercheurs, comme Pekarek Doehler (2006), ont reproché au CECR de ne pas accorder suffisamment d'attention aux aspects spécifiquement interactionnels de la compétence communicative. Ils argumentent que le cadre tend à se concentrer davantage sur les compétences individuelles plutôt que sur la nature co-construite et située des interactions authentiques.

En réponse à ces critiques, les versions plus récentes du CECR ont cherché à intégrer davantage d'aspects de la compétence interactionnelle. Par exemple, le volume complémentaire du CECR (Conseil de l'Europe, 2021) introduit de nouvelles échelles pour la médiation et l'interaction en ligne, reconnaissant ainsi l'évolution des pratiques interactionnelles dans l'ère numérique.

Bien que le CECR souhaite supposément donner à l'interaction une place « centrale dans le schéma d'utilisation de la langue » (2021, p. 75), il ne la place que comme une branche des activités et stratégies langagières communicatives, et non comme une composante des compétences langagières communicatives, comme l'illustre le schéma descriptif du CECR présenté dans l'introduction du document :

[27] Voir Maurer et Puren (2019, p. 1) pour la citation de plusieurs études adressant des critiques au volume initial du CECR.

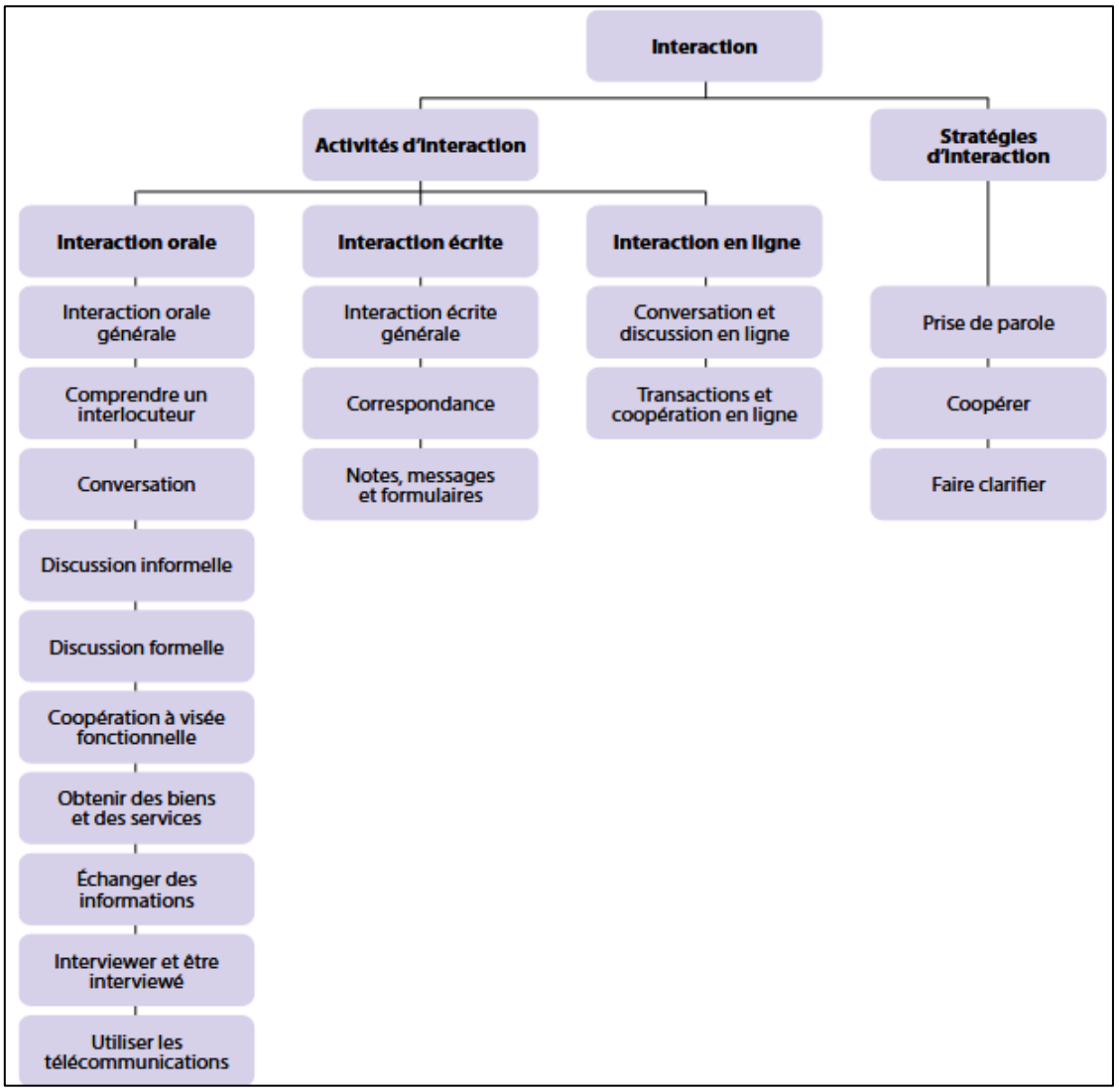
Figure 6 Structure du schéma descriptif du CECR (2021, p. 33)



Avec ce schéma, le CECR affirme sa volonté de s'affranchir du « modèle traditionnel des quatre « compétences » (écouter, parler, lire, écrire) qui s'est avéré de plus en plus inadéquat pour saisir la réalité de la communication ». Il présente dorénavant les activités selon quatre modes de communication : réception, production, interaction et médiation. Ce choix est motivé par le souhait de proposer une organisation « plus proche de l'usage de la langue dans la vie réelle, fondée sur l'interaction et impliquant la coconstruction du sens » (Conseil de l'Europe, 2021, p. 31).

Dans le chapitre consacré à l'interaction et au développement des descripteurs, les activités d'interaction et les stratégies sont présentées ainsi :

Figure 7 Activités d'interaction et stratégies selon le CECR (2021)



Ce schéma intègre une nouvelle catégorie, rendue nécessaire depuis la parution du cadre en 2001 par l'émergence et la démocratisation des technologies : l'interaction en ligne.

Chaque activité d'interaction est à peine plus détaillée qu'elle ne l'était dans le volume initial, et les tableaux de descripteurs sont quasiment identiques, à l'exception près de l'apparition du niveau « pré-A1 » et de l'activité « utiliser les télécommunications ». De la même façon, les descripteurs des stratégies d'interaction (2021, p. 94) sont sensiblement les mêmes que ceux du volume initial. La figure suivante vient en comparaison de la Figure 5, toutes deux présentant les descripteurs concernant la gestion des tours de parole (appelés « tours de parole » en 2001 et « prise de parole » dans le volume revisité) :

Figure 8 Echelle des descripteurs de pré-A1 à C2 pour évaluer la prise de parole (2021, p. 94-95)

Prise de parole	
C2	*Pas de descripteur disponible, voir C1.*
C1	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole et la garder ou pour gagner du temps afin de la garder pendant qu'il(elle) réfléchit.
B2	Peut intervenir de manière adéquate dans une discussion en utilisant des moyens d'expression appropriés. Peut commencer, soutenir et terminer une conversation avec naturel et en prenant la parole efficacement. Peut commencer une conversation, prendre la parole au bon moment et terminer la conversation quand il(elle) le souhaite, bien que parfois sans élégance. Peut utiliser des expressions toutes faites (par exemple « C'est une question difficile ») pour gagner du temps et garder la parole pour formuler son propos.
B1	Peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate pour prendre la parole.
	Peut commencer, poursuivre et terminer une simple conversation en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel.
Prise de parole	
A2	Peut utiliser des procédés simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation. Peut commencer, soutenir et terminer une conversation simple et limitée en tête-à-tête. Peut solliciter de l'attention.
A1	*Pas de descripteur disponible.*
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

Les différences terminologiques sont minimes, et les descriptions ne sont pas plus riches que dans le volume initial alors que les auteurs semblaient vouloir donner à l'interaction une place centrale dans leur schéma descriptif. Enfin, il en va de même concernant les tableaux reprenant les aspects qualitatifs de la langue parlée (2021, p. 189) qui couvrent les mêmes dimensions (étendue, correction, aisance, interaction, cohérence, et nouvellement phonologie).

La pleine intégration de la compétence interactionnelle dans le CECR reste donc un défi[28] malgré les recherches qui accordent à l'interaction et à la compétence interactionnelle une grande importance dans la maîtrise d'une langue étrangère. Les travaux futurs dans ce domaine pourraient viser à développer des descripteurs plus précis pour les aspects spécifiques de la compétence interactionnelle, tels que la gestion des réparations ou encore l'adaptation aux contingences de l'interaction en temps réel.

L'analyse du CECR et de ses différentes versions a montré que la prise en compte de la compétence interactionnelle reste marginale et perfectible. Pour compléter cette perspective institutionnelle, nous nous intéressons à l'acquisition et l'enseignement de cette compétence.

[28] Voir Maurer et Puren (2019) pour une critique détaillée du volume complémentaire du CECR.

La section suivante est ainsi consacrée au développement de la compétence interactionnelle en mettant en lumière les mécanismes qui le sous-tendent et les conditions favorables à son émergence.

1.3. Le développement de la compétence interactionnelle

Le développement de la compétence interactionnelle s'étend bien au-delà de la simple acquisition de lexique et de structures linguistiques. Il s'agit d'un processus complexe et progressif qui implique l'appropriation de ressources interactionnelles spécifiques et de pratiques socialement situées. Ce processus s'inscrit dans une vision de l'acquisition de la langue comme participation à des pratiques discursives partagées. Pekarek Doehler et Pochon-Berger (2015) ont ainsi mis en lumière que cette compétence ne relève pas uniquement de savoirs linguistiques abstraits mais intègre également l'acquisition de méthodes de prise de tour, de pratiques de réparation ainsi que de techniques de construction du tour. Ces éléments interactionnels sont essentiels à la co-construction du sens et à l'efficacité communicationnelle.

Dans un premier temps, nous documentons la manière dont la compétence interactionnelle se manifeste et évolue chez l'apprenant de L2 à travers le prisme des études en analyse conversationnelle. Ensuite, nous mettons l'accent sur le rôle de l'*input* et de l'interaction, puis nous examinons les stratégies pédagogiques susceptibles de favoriser l'appropriation de la compétence interactionnelle en contexte didactique.

1.3.1. Le développement de la compétence interactionnelle à la lumière de l'analyse conversationnelle

Les recherches en analyse conversationnelle dans le domaine de l'acquisition des langues secondes, ou CA-SLA[29], « interrogent la nature et le développement de la compétence d'interaction en L2 » (Skogmyr Marian et al., 2017, p. 128). La dynamique de l'interaction n'est au centre de l'attention des chercheurs en acquisition que depuis la multiplication d'études portant sur les aspects sociaux de la langue (Pekarek Doehler, 2019a). Avant cela, elle était considérée comme « un lieu possible pour l'acquisition des formes linguistiques »[30] (Pekarek Doehler, 2019a, p. 27) et non comme un objet d'apprentissage à part entière. En appliquant les méthodes de l'analyse conversationnelle, l'objectif n'est pas de mesurer la compétence en termes de connaissances linguistiques abstraites mais de documenter les changements

[29] "Conversational Analysis in Second Language Acquisition"
[30] "a possible locus for the acquisition of linguistic forms", nous traduisons.

observables dans la manière dont les apprenants réalisent des activités langagières au fil du temps.

L'évolution de la compétence interactionnelle peut être envisagée comme un continuum allant de la dépendance vers l'autonomie. Au début de leur apprentissage, les apprenants recourent fréquemment à des routines langagières, des expressions figées ou des stratégies d'évitement leur permettant de maintenir l'interaction sans nécessairement maîtriser l'ensemble des règles conversationnelles. Les apprenants puisent dans les méthodes, au sens ethnométhodologique du terme (Garfinkel, 1967), disponibles dans leur L1. Ces ressources sont cruciales car elles offrent un appui discursif, une forme de « béquille linguistique » (Bygate, 1987), mais ne sont pas simplement transférées de la L1 à la L2 : elles sont « calibrées, réadaptées » (Pekarek Doehler, 2019a, p. 30). À mesure qu'ils progressent dans leur apprentissage, les apprenants développent une plus grande flexibilité et créativité dans l'adaptation de leur discours en fonction des exigences interactionnelles, passant ainsi d'une focalisation sur la forme linguistique et méthodes génériques à une orientation davantage centrée sur le sens, l'intention communicative et la réactivité interactionnelle, soit des méthodes plus détaillées. Le développement de la compétence interactionnelle peut être envisagé comme la diversification progressive de ces méthodes[31] (Pekarek Doehler, 2018, 2019a; Skogmyr Marian, 2023; Skogmyr Marian et al., 2017).

Cette dynamique peut également être envisagée à travers le prisme de la théorie des systèmes dynamiques complexes : le développement interactionnel ne suit pas une progression linéaire mais se caractérise par des phases de stabilisation, de rupture et de réorganisation (Verspoor et al., 2008). Par exemple, l'apparition de nouvelles méthodes de prise de tour ou de réparation peut être comprise comme un « saut » vers un nouvel état d'équilibre, précédé par une variabilité marquée dans les comportements interactionnels.

Une étude de Kunitz et Meng (2019) a montré qu'après deux semestres d'enseignement axé sur les pratiques interactionnelles (par exemple les réparations, l'engagement du locuteur, introduire, entretenir ou changer un thème de discussion), des apprenants ayant pour langue cible le chinois présentaient une compétence interactionnelle plus développée. Une des traces de ce développement réside dans l'utilisation plus fréquente de marqueurs discursifs. Skogmyr Marian (2023, p. 20) récapitule les « preuves »[32] du développement de la compétence

[31] Voir par exemple Hellermann (2008) pour une étude sur le développement des méthodes utilisées pour l'introduction de récits, Nguyen (2019) pour la gestion des tours de parole ou encore Youn (2015) pour les requêtes.
[32] "evidence", nous traduisons.

interactionnelle. Selon l'autrice, les études mettent au jour trois éléments qui témoignent d'un tel développement : la diversification des méthodes, la complexification des pratiques langagières (tours de parole plus élaborés, plus longs et grammaticalement plus complexes) et un discours « plus fluide, synchronisé et co-construit »[33] (2023, p. 21). En plus de ces trois phénomènes, l'autrice en mentionne trois pour lesquels les preuves sont moins nombreuses mais tout de même présentes. Parmi ceux-ci, elle fait état d'une *routinisation* des schémas d'utilisation de la langue, notamment les marqueurs discursifs qui servent à structurer l'interaction et dont Wierzbicka (2003) juge la maîtrise essentielle dans le développement de la compétence interactionnelle.

Ce processus illustre également une transition du traitement contrôlé vers un traitement plus automatisé des compétences interactionnelles, rejoignant les modèles de développement des compétences communicatives proposés par Bialystok (1990) ou encore les phases d'automatisation décrites dans la perspective cognitive (Anderson, 1996). Le développement de la compétence interactionnelle peut ainsi être encouragé par l'intégration progressive de formes, de fonctions et de contextes d'usage, en lien avec une exposition régulière et une participation active à des échanges verbaux authentiques.

Si l'analyse conversationnelle éclaire la manière dont la compétence interactionnelle se développe, il reste à examiner plus spécifiquement les conditions qui favorisent ce développement, en particulier le rôle de l'*input* et de l'interaction.

1.3.2. Le rôle de l'*input* et de l'interaction dans le développement de la compétence interactionnelle

L'exposition à un *input* riche et varié joue un rôle fondamental dans le développement de la compétence interactionnelle. Gass et Mackey (2015) en ont souligné l'importance dans l'acquisition d'une langue seconde. Cet *input*, pour être véritablement bénéfique, doit être à la fois accessible et stimulant.

Selon Vygotsky (1978), l'acquisition linguistique se produit lorsque les apprenants sont exposés à un *input* légèrement au-dessus de leur niveau actuel de compétence, à condition que cet *input* soit compréhensible. Les interactions authentiques offrent aux apprenants des opportunités d'observer et de pratiquer des modèles d'interaction socialement et culturellement appropriés. En ce sens, la négociation du sens, les demandes de clarification, les reformulations ou encore

[33] "more fluent, synchronized, and co-constructed talk", nous traduisons.

les pauses sont autant de phénomènes interactionnels qui facilitent l'acquisition. En effet, ils permettent de rendre l'*input* plus saillant et plus accessible car ils transforment un flot linguistique potentiellement opaque en un *input* mis en relief et plus compréhensible (Long, 1996).

La théorie socioculturelle de Lantolf (2009) met en avant le rôle de la médiation sociale dans le développement des compétences langagières. Les interactions avec des locuteurs plus compétents permettent alors aux apprenants de s'engager dans leur *zone proximale de développement*[34] (voir la section 2.2.5), favorisant ainsi l'acquisition de nouvelles compétences interactionnelles. Ce cadre théorique, hérité de Vygotsky, conçoit l'apprentissage comme fondamentalement médié par l'interaction sociale. Cette perspective souligne la pertinence des activités collaboratives et des tâches interactionnelles dans l'apprentissage des langues. L'interaction joue ainsi un double rôle : à la fois source d'*input* compréhensible et cadre de co-construction du sens, dans lequel l'apprenant développe sa capacité à interpréter, agir et réagir verbalement de manière pertinente dans divers contextes sociaux.

L'*input* et l'interaction apparaissent ainsi comme des leviers importants dans le développement de la compétence interactionnelle. Nous pouvons donc nous interroger sur les façons dont l'enseignement peut en tirer profit. Ainsi, la section suivante aborde les stratégies pédagogiques visant à réunir des conditions favorables au développement de cette compétence.

1.3.3. Les stratégies pédagogiques pour développer la compétence interactionnelle

L'utilisation de tâches communicatives authentiques et significatives constitue une stratégie efficace pour développer la compétence interactionnelle. Ellis (2014, 2021) souligne l'intérêt de concevoir des tâches qui encouragent la négociation du sens et la production d'*output*. Ces tâches devraient refléter la complexité et la variabilité des interactions authentiques. La perspective du *Task-Based Language Teaching*, l'enseignement des langues basé sur les tâches, préconise l'intégration de tâches langagières finalisées, orientées vers un objectif communicatif concret, permettant une mobilisation réelle des ressources linguistiques et interactionnelles de l'apprenant.

L'analyse conversationnelle peut être utilisée comme outil pédagogique pour développer la conscience métapragmatique des apprenants. Seedhouse (2005) propose d'utiliser des

[34] "Zone of Proximal Development", nous traduisons.

enregistrements d'interactions authentiques pour sensibiliser les apprenants aux mécanismes de l'interaction et aux normes conversationnelles. L'analyse de corpus oraux permet d'identifier des régularités interactionnelles et leur variations (par exemple comment les participants relancent un sujet, manifestent leur écoute, se coupent la parole, etc.) tout en développant une conscience critique des usages. Cette approche permet aux apprenants de développer une compréhension plus fine des subtilités de l'interaction dans la langue cible, comme nous le développons dans le chapitre 2 (Alberdi et al., 2018; André, 2018; André & Etienne, 2022; André & Poncet, 2023; Etienne, 2021). C'est cette approche que nous avons choisie d'expérimenter dans notre étude dont nous décrivons la méthodologie dans le chapitre 4.

1.4. Évaluer la compétence interactionnelle

Comme le rappellent Canale et Swain (1980), on ne peut jamais évaluer directement la compétence elle-même mais uniquement la performance observée dans une situation donnée[35]. Nous présentons les défis que l'évaluation pose avant de développer les outils existants.

1.4.1. Les défis inhérents aux interactions verbales

Puisque la compétence interactionnelle est définie comme une capacité co-construite, contextuelle, dynamique et ancrée dans la situation de communication, elle ne peut être réduite à des savoirs ou à des compétences linguistiques isolés. Ainsi, son évaluation pose un véritable défi. Cette performance reste contingente, variable selon l'interlocuteur, le contexte, le degré de familiarité avec la tâche ou encore le niveau de stress de l'apprenant. La nature fondamentalement située et co-construite de l'interaction rend donc délicate toute tentative de standardisation.

Dans une perspective issue de la théorie des systèmes dynamiques complexes, cette difficulté s'explique aussi par le caractère non ergodique des systèmes complexes (Larsen-Freeman & Cameron, 2008) : on ne peut inférer les trajectoires individuelles à partir des moyennes de groupe, ni généraliser une performance ponctuelle à l'ensemble de la compétence d'un apprenant. Cette conception plaide pour des dispositifs d'évaluation sensibles aux trajectoires et aux fluctuations interactionnelles, plutôt que centrés uniquement sur des performances isolées.

[35] Consciente de ce débat, nous décidons tout de même d'utiliser l'expression « évaluation de la compétence interactionnelle » de façon indifférenciée, en acceptant que l'on évalue davantage la performance que la compétence à proprement parler.

McNamara (1997) souligne la difficulté de capturer la nature collaborative de l'interaction dans des formats d'évaluation traditionnels. Les méthodes d'évaluation doivent prendre en compte non seulement la performance individuelle, mais aussi la capacité à s'adapter à l'interlocuteur et à co-construire l'interaction. La validité écologique des tâches d'évaluation constitue un autre défi majeur. Young et He (1998) argumentent que les situations d'évaluation formelle peuvent ne pas refléter fidèlement les compétences interactionnelles mobilisées dans des contextes authentiques. Il est donc nécessaire de concevoir des tâches d'évaluation qui reproduisent au mieux les conditions des interactions réelles, si évaluer des situations écologiques n'est pas possible.

Les défis que pose l'évaluation de la compétence interactionnelle montrent combien il est difficile de rendre compte de sa nature co-construite, contextuelle et dynamique. Pourtant, différents instruments et dispositifs ont été conçus pour tenter de relever ce défi, comme nous le présentons dans la section suivante.

1.4.2. Les instruments et dispositifs existants

Les entretiens interactifs, tels que l'Oral Proficiency Interview (OPI), permettent d'évaluer la capacité des apprenants à s'engager dans des échanges semi-structurés sur une variété de sujets. Les tâches d'interaction en binôme ou en groupe offrent une alternative intéressante pour évaluer la compétence interactionnelle. Galaczi (2014) a montré que ces formats permettent d'observer la capacité des apprenants à collaborer, à négocier le sens et à s'adapter à leurs interlocuteurs.

Malgré ces avancées conceptuelles, les outils d'évaluation de la compétence interactionnelle restent souvent inadaptés à la complexité du phénomène. Les tests standardisés comme le DELF[36] ou le TCF[37] intègrent certes des phases d'interaction (entre le candidat et l'examinateur ou entre deux candidats), mais cette interaction est souvent réduite à une performance individuelle, dans un format figé, avec des grilles de correction rigides centrées sur la linguistique, la fluidité ou la richesse lexicale. En cours, les enseignants de FLE évaluent souvent l'oral *via* la présentation d'exposés ou la réalisation de jeux de rôle. La place de l'interaction en tant que telle est alors relativement minime en ce sens que le discours présenté

[36] Diplôme d'Études en Langue Française – https://www.france-education-international.fr/diplome/delf-tout-public?langue=fr
[37] Test de Connaissance du Français – https://www.france-education-international.fr/test/tcf-tout-public?langue=fr

a été préparé en amont de l'évaluation pour l'exposé ou est fictif donc peu naturel dans le cas du jeu de rôle[38] (Xu, 2024).

D'autres outils sont parfois utilisés pour évaluer la compétence interactionnelle, notamment les entretiens d'auto-confrontation (Boubée, 2010; Clot et al., 2000; Theureau, 1997, 2010) qui permettent une approche réflexive de la part de l'apprenant qui peut alors par exemple faire part des stratégies mises en œuvre permettant à l'enseignant de mieux appréhender son niveau de compétence interactionnelle. Nous avons eu recours à de tels entretiens lors du recueil de nos données, que nous présentons dans la section 4.3.3.3.2.

1.5. Conclusion du chapitre

L'étude des interactions verbales et de la compétence interactionnelle met en évidence la richesse et la complexité de la communication, en particulier dans les contextes d'enseignement et d'apprentissage des langues. Loin de se limiter à des savoirs linguistiques normatifs, l'interaction implique une multiplicité des compétences : linguistiques, pragmatiques, sociopragmatiques, sociolinguistiques, socioculturelles, stratégiques et multimodales, toutes mobilisées de manière contextuelle et souvent simultanée.

Ce chapitre a montré que la compétence interactionnelle est au cœur de l'usage réel de la langue. Elle se manifeste dans la capacité à prendre la parole de manière appropriée, à interpréter les ressources langagières utilisées par l'interlocuteur, à co-construire le discours et à négocier le sens dans des situations de communication authentiques. Les différentes approches théoriques mobilisées (interactionnisme, pragmatique, ethnographie) ont permis d'enrichir cette définition et de souligner la dimension située, collaborative et adaptative de cette compétence.

Sur le plan pédagogique, l'intégration de la compétence interactionnelle dans l'enseignement des langues invite à repenser les objectifs d'apprentissage, les types d'activités proposés aux apprenants ainsi que les modalités d'évaluation. Il ne s'agit plus seulement de tester des connaissances linguistiques mais de créer des dispositifs permettant aux apprenants de participer à des interactions réelles, variées et culturellement situées. L'analyse conversationnelle, l'étude de corpus oraux authentiques ou encore les tâches de simulation interactionnelle constituent autant de pistes concrètes à exploiter.

[38] Il convient de noter, en revanche, que de telles pratiques qui s'assimilent presque à des pratiques théâtrales, posent d'autres problèmes (timidité exacerbée par l'exercice, trac) à prendre en compte et à préparer en amont de l'exercice par l'enseignant (Dumontet, 2015).

Cependant, malgré l'essor des recherches sur l'interaction, sa prise en compte dans les cadres de référence officiels reste encore marginale et perfectible. Les descripteurs y restent trop souvent centrés sur la performance individuelle, au détriment des dynamiques collectives et contextuelles de l'échange. Il conviendrait dès lors de poursuivre les efforts engagés pour proposer des outils d'évaluation plus fidèles à la réalité de l'interaction, intégrant pleinement la multimodalité, la gestion des imprévus ou encore les ajustements perpétuels.

Enfin, la théorie des systèmes dynamiques complexes offre un cadre théorique riche pour envisager la compétence interactionnelle comme un phénomène émergent et auto-organisé. Elle invite à concevoir la formation et l'évaluation non pas comme la mesure d'un état stable mais comme l'accompagnement de trajectoires singulières, où la variabilité et l'instabilité deviennent des indices de développement.

Plusieurs axes de recherche et de développement se dessinent à la lumière de ce chapitre, comme le renforcement de la formation des enseignants à l'aspect pluridimensionnel de la compétence interactionnelle, afin de concevoir des dispositifs pédagogiques plus ancrés dans les réalités de l'oral. Les séquences pédagogiques pourraient également être conçues avec pour bases des données authentiques, notamment des corpus, pour permettre aux apprenants de développer une conscience métalangagière (André & Ciekanski, 2018). Comme nous l'avons mentionné, de nouveaux outils d'évaluation sont nécessaires, capables de saisir les dimensions co-construite et située de l'interaction, en particulier à travers l'usage de supports vidéo, d'auto-confrontations ou de grilles multidimensionnelles adaptées. Enfin, il conviendrait d'explorer les interactions médiées par les technologies numériques, qui transforment les pratiques communicatives et imposent de nouvelles formes d'adaptation interactionnelle (visioconférences, appels vidéo, etc.).

En somme, intégrer pleinement la compétence interactionnelle dans les dispositifs d'enseignement et d'évaluation des langues revient à reconnaître que parler une langue est avant tout savoir interagir avec autrui, dans une pluralité de contextes, de registres et de cultures.

L'examen de la compétence interactionnelle a mis en lumière ses composantes ainsi que les enjeux qu'elle soulève dans les échanges verbaux. Toutefois, cette composante ne peut être pensée uniquement comme un objet d'analyse théorique : elle doit aussi être envisagée dans le cadre de son développement et de son enseignement. C'est pourquoi nous allons désormais nous intéresser aux approches didactiques qui permettent de travailler l'oral en contexte pédagogique. Le chapitre suivant se consacre ainsi à la didactique de l'oral, en interrogeant les

cadres théoriques et les pratiques pédagogiques qui rendent possible le développement de la compétence interactionnelle.

CHAPITRE 2

Vers une didactique de l'interaction en classe de FLE

Table des matières

2.1. Les méthodes d'enseignement de l'oral en FLE : continuités, ruptures et limites 55
2.1.1. Prédominance des modèles normatifs et décontextualisés 55
2.1.2. Une authenticité revendiquée mais rarement réalisée 56
2.1.3. L'oral, un objet risqué pour les enseignants 63
2.2. L'exploitation de corpus à des fins didactiques 64
2.2.1. Utilisations indirectes 65
2.2.2. Utilisations directes 66
2.2.3. L'apprentissage avec corpus 70
2.2.4. L'apprentissage sur corpus 73
2.2.5. Apports et défis 76
2.2.6. Quelques résultats d'études 83
2.3. Intégration didactique des corpus oraux : vers une approche située de l'oral 87
2.3.1. Des dispositifs didactiques fondés sur les corpus 87
2.3.1.1. CLAPI-FLE 87
2.3.1.2. PFC-EF et IPFC 88
2.3.1.3. FLORALE 89
2.3.2. FLEURON 90
2.3.2.1. Cadre théorique du dispositif 91
2.3.2.2. Un corpus multimédia 91
2.3.2.3. Un concordancier aligné texte-son-vidéo 93
2.4. Conclusion du chapitre 95

L'enseignement de l'oral en classe de FLE a connu une évolution importante depuis l'essor de l'approche communicative dans les années 1980, qui visait à dépasser l'enseignement strictement structural et grammatical. Toutefois, même si cette approche valorise les compétences pragmatiques et communicatives, les pratiques pédagogiques courantes et les supports d'enseignement demeurent très souvent centrés sur des modèles stéréotypés de dialogues, peu représentatifs de la complexité de la langue parlée authentique (Giroud & Surcouf, 2016). Ce décalage soulève des enjeux importants pour les apprenants, qui peuvent se retrouver déstabilisés face aux interactions réelles (André, 2021), notamment dans des contextes sociaux variés.

Ce chapitre interroge les méthodes actuelles d'enseignement de l'oral en interaction, retrace les critiques formulées à l'égard des supports classiques et met en lumière les apports de l'exploitation des corpus oraux en présentant plusieurs dispositifs pédagogiques. Nous proposons d'employer l'expression *didactique de l'interaction* pour faire référence au champ de la didactique de l'oral qui prend pour objet spécifique le fonctionnement et l'enseignement-apprentissage des spécificités interactionnelles.

2.1. Les méthodes d'enseignement de l'oral en FLE : continuités, ruptures et limites

2.1.1. Prédominance des modèles normatifs et décontextualisés

Malgré les avancées dans la description de l'oral et des interactions (Blanche-Benveniste, 1991, 2010; Kerbrat-Orecchioni, 2005; Traverso, 2016), les méthodes d'enseignement du FLE restent majoritairement centrées sur des dialogues artificiels, conçus pour illustrer un phénomène grammatical ou un acte de parole particulier[39]. Les manuels, même récents, proposent souvent des exercices qui reposent sur des règles décontextualisées et qui demandent à l'apprenant de suivre et reproduire systématiquement des modèles figés (André & Etienne, 2022) sans s'interroger sur le caractère adapté et approprié de l'énoncé à la situation de communication (Hymes, 1972a). Cette approche s'oppose à l'idée d'une langue située, en mettant davantage en lumière la maîtrise de ressources linguistiques au détriment de la maîtrise des éléments sociolinguistiques. Par conséquent, ce type d'interactions et d'activités ne permettent pas le

[39] Bien que certains manuels travaillent des situations de communication complètes, les dialogues sont tout de même artificiels.

travail de la compétence interactionnelle telle que nous l'avons décrite dans le chapitre 1, au cœur de ce que nous appelons *didactique de l'interaction*.

2.1.2. Une authenticité revendiquée mais rarement réalisée

Nous mentionnons tout d'abord trois études faisant état du manque d'authenticité dans les manuels de FLE. Ensuite, nous comparons une interaction issue d'un manuel de FLE avec une interaction provenant du corpus du dispositif FLEURON[40].

L'étude de Giroud et Surcouf (2016) évalue la présence de cinq phénomènes langagiers typiques de l'oral spontané (chute du /ə/, réduction du /ty/ à /t/ devant une voyelle, chute du /l/ dans /il/ et /ɛl/ devant une consonne, négation simple et usage de « on » pour « nous ») dans les trois premières unités de dix manuels de FLE pour débutants, publiés entre 1982 et 2012. Les auteurs montrent ainsi que le /ə/ est maintenu 79% du temps dans le corpus de manuels, quand celui-ci n'est maintenu que 28% du temps dans le corpus de Hansen (2000), utilisé comme comparatif. Les résultats des autres phénomènes sont tout aussi révélateurs, menant les auteurs à affirmer que les manuels offrent « une vision de la langue orale peu représentative du français tel qu'il est parlé » (Giroud & Surcouf, 2016, p. 6).

Nous avons aussi mené une étude prenant pour objet d'analyse huit manuels de FLE, dans lesquels nous avons relevé les utilisations de la préposition temporelle *pendant* pour les comparer à celles relevées dans le corpus FLEURON (Cousinard, 2023). Nous avons ainsi relevé un écart conséquent : par exemple, *pendant* est associé à une durée chiffrée (par exemple : « J'ai joué du piano pendant 10 ans. ») dans 75% des exemples donnés dans les manuels, contre seulement 29% des occurrences dans le corpus FLEURON. Un autre résultat marquant de notre étude réside dans l'association de *pendant* à un temps verbal du futur, totalement absente des manuels alors que cette combinaison concerne 12% des occurrences de *pendant* dans le corpus FLEURON.

Enfin, l'étude de Ruggia et Rojas (2022) compare l'utilisation et la fréquence des marqueurs discursifs dans un corpus de dialogues entre locuteurs francophones (étudiants en deuxième année de licence LEA) et dans un corpus de manuels de FLE[41]. Les autrices remarquent que les marqueurs simples (composés d'un seul mot, en opposition aux marqueurs complexes composés de deux ou plusieurs mots contigus) les plus fréquents sont différents dans les deux corpus. Dans le corpus d'interactions, *mais*, *ben* et *donc* sont les plus employés (du plus ou

[40] Voir section 2.3.2 pour la description du dispositif.
[41] Voir Ruggia (2021) pour les références des manuels.

moins fréquent) alors que le corpus de manuels présente comme plus utilisés les marqueurs *mais*, *donc* et *alors*. Bien que le marqueur *mais* soit le plus représenté dans les deux corpus et que *donc* fasse partie des trois plus présents (en 3e place dans le corpus d'interaction et 2e dans le corpus de manuels), le troisième marqueur est tout de même différent. En parallèle, les marqueurs les moins fréquents dans le corpus des manuels sont *quoi*, *disons* et *genre*, là où ce sont *tu vois*, *hein* et *disons* qui sont les moins prononcés dans le corpus d'interactions. Le marqueur *genre* apparaît par exemple cinq fois plus dans le corpus d'interactions (15 occurrences) que dans le corpus de manuels (3 occurrences). Enfin, les autrices précisent que « les différences les plus remarquables se trouvent entre l'utilisation des MD [marqueurs discursifs] *ben*, *du coup* et *enfin* qui dépassent respectivement 0,5 points. ». Elles insistent également sur l'importance de prendre en compte les résultats du test U Mann Whitney[42] selon lesquels les différences ne sont pas statistiquement significatives, cette étude met tout de même en relief la représentation asymétrique des marqueurs dans les manuels de FLE. Toutefois, la maîtrise des marqueurs discursifs est un élément central à la compétence interactionnelle, comme nous le développons dans la section 1.1.2.2. Aussi, leur représentation doit se montrer aussi fidèle que possible à une langue authentique si l'objectif est le développement de cette compétence par les apprenants.

Lors de l'étude centrale à notre recherche, nous avons proposé aux participants une autre illustration de cet écart de représentations du français parlé à travers la comparaison entre deux interactions, issues d'un manuel de FLE et du corpus du dispositif FLEURON. La première, extraite du manuel de FLE *Zénith A1*[43] (Chein et al., 2012), met en scène deux amies qui se rencontrent pour la première fois et discutent assises sur les marches de la basilique du Sacré-Cœur à Paris[44], et dont voici la transcription :

[42] ($z = -.772$; $p > 0.05$)
[43] https://www.cle-international.com/adolescents/zenith-1-niveau-a1-livre-de-l-eleve-dvd-rom-9782090386325.html
[44] https://youtu.be/9xGmrIQilHU?si=ZSU9MS_Zi6tBgWGm

Transcription 2 Transcription d'une interaction issue du manuel Zenith A1[45]

1	L1	(au téléphone) bon au revoir maman à bientôt
2	L2	salut
3	L1	bonjour comment ça va
4	L2	très bien (se font la bise)
5	L1	on se rencontre enfin internet c'est sympa mais en vrai c'est mieux
6	L2	oui je suis désolée pour la dernière fois mais je ne connais pas Paris on se perd facilement
7	L1	je te comprends↓ moi j'habite ici depuis des années et je me perds toujours
8	L2	(son téléphone sonne) ope pardon oui allô↑ oui c'est moi↑ excusez-moi un instant une minute s'il te plaît
9	L1	bien sûr je vais à la boulangerie je reviens
10	L2	oui j'écoute ah non je ne peux pas je travaille à cette heure-là très bien merci madame à bientôt
11	L1	voilà un croissant et des gâteaux
12	L2	merci mais je n'ai pas très faim
13	L1	jolie vue c'est magnifique
14	L2	oui d'habitude ici c'est plein de touristes des Américains des Japonais et puis le soir tu entends plein de langues différentes de l'anglais bien sûr mais aussi de l'italien de l'espagnol de l'allemand et puis il y a des jeunes des étudiants↓ ils jouent de la musique il jonglent
15	L1	(rires)
16	L2	(se lève et mime un numéro de jonglage) mesdames et messieurs et maintenant le plus grand numéro de jonglerie du monde
17	L1	bravo bravo
18	L2	le chapeau le chapeau
19	L1	(se lève et mime le passage du chapeau) merci monsieur merci (elles se rassoient) c'est un quartier vivant j'aime bien
20	L2	dans la rue là (pointe du doigt) il y a un restaurant↓ il s'appelle le Dakar la cuisine sénégalaise j'adore ça me rappelle mon père
21	L1	ton père est sénégalais↑
22	L2	pas du tout il est français mais il est journaliste il travaille à Dakar↓ au Sénégal↓
23	L1	super moi il est professeur d'économie c'est moins sexy (rires)
24	L2	oui enfin toi tu vois souvent ton père n'est-ce pas↑
25	L1	c'est vrai↓
26	L2	nous on est une famille éclatée mon frère est à Pékin
27	L1	ah bon↑
28	L2	il est informaticien↓ alors la Chine c'est important↓
29	L1	oui j'imagine
30	L2	bon j'ai un peu froid on va dans un café↑
31	L1	bonne idée et:: en fait tu jongles vraiment↑
32	L2	oui:: regarde (mime)
33	L1	(rires)

La seconde interaction, provenant du corpus FLEURON, présente également deux amies (et voisines) dont l'une demande à l'autre de réceptionner un colis[46]. La transcription est la suivante :

[45] Conventions de transcription :

(.)	pause	↑	intonation montante	::	allongement	(xxx)	gestes, regards, manipulation d'objet, description du contexte
***	passage inaudible	MAJ	saillance perceptuelle	[xxx]	chevauchement	*italique*	lecture de consignes ou de la transcription disponible sur la page de la ressource

[46] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=284

Transcription 3 Transcription de la ressource « Demander à sa voisine de réceptionner un colis »

1		(L2 frappe à la porte)
2	L1	yes
3	L2	(derrière la porte) ouais c'est Camille
4	L1	vas-y rentre (ouvre la porte)
5	L2	merci ça va↑
6	L1	ça va et toi↑
7	L2	ouais ça va je te dérange pas↑
8	L1	pas du tout je buvais un café
9	L2	ça roule euh [je voulais
10	L1	[vas-y rentre
11	L2	merci je voulais savoir si tu étais là mercredi↑
12	L1	euh:: ouais normalement
13	L2	ouais parce que en fait moi je vais me faire livrer des trucs mercredi après-midi
14	L1	ok
15	L2	et euh:: ben euh:: je- je me fais livrer des livres donc ça je pense que il y a pas de problème
16	L1	hum (hoche la tête)
17	L2	mais je me fais livrer une box euh:: SFR euh:: tu sais celle que je m'étais fait livrer la:: l'année dernière
18	L1	hum (hoche la tête)
19	L2	pour avoir une connexion wifi [boostée là ou je sais pas trop quoi
20	L1	[c- celle qui marche pas↑
21	L2	ouais celle qui marche pas↓ et euh donc du coup je l'ai faite renvoyer et euh:: ben ils m'en renvoient une là mercredi et euh:: bah l'année dernière quand ils me l'ont livrée en fait ça rentrait pas dans la boîte aux lettres
22	L1	ah bah hésite pas donne mon adresse euh:: ben je- j'irai le récupérer [enfin peut-être que je peux le récupérer
23	L2	[ouais non mais c'est que en fait il faut que je marque en option euh:: ben euh:: que peut-être le facteur il peut peut-être toquer [chez euh::
24	L1	[hum (hoche la tête)
25	L2	chez le voisin parce que la- l'année dernière j'avais été obligée d'aller le chercher genre à perpète donc euh
26	L1	pas de souci par contre je te redis dans le doute parce que il y a ma tante qui arrive ce soir et on va peut-être marcher dans les Vosges mais euh:: c'est encore à définir donc selon la météo du coup je te redis ça mais sinon pas de souci
27	L2	ok ben vas-y ben redis moi et puis euh:: ben de toute façon d'ici::ouais d'ici euh:: d'ici demain soir si tu peux me redire
28	L1	hum (hoche la tête)
29	L2	et puis sinon c'est pas grave hein de toute façon le colis j'irai le chercher mais euh::
30	L1	ça te fera les jambes (rires)
31	L2	ouais voilà mais non mais s'il y a moyen ouais [je voudrais bien
32	L1	[ça roule
33	L2	[ok
34	L1	[on fait ça [yes pas de souci
35	L2	[vas-y bon eh ben je te fais des bisous
36	L1	yes bon aprèm
37	L2	vas-y (se font la bise) toi aussi
38	L1	salut Cam (ouvre la porte) bonne journée
39	L2	à toi aussi
40	L1	à plus
41	L2	ciao

L'objectif de cette comparaison était de faire relever aux apprenants les spécificités du français parlé en interaction et ainsi les amener à une réflexion quant à l'intérêt des documents authentiques. Le Tableau 1 présente les résultats de notre double analyse interactionnelle basée

sur une grille multidimensionnelle élaborée à partir des travaux en interaction (Blanche-Benveniste, 1991; Mondada, 2024; Traverso, 2016) que nous avons également utilisée pour analyser une partie de nos données (voir la section 4.3.3.3.1 pour une présentation de cette grille plus en détail).

Tableau 1 Comparaison d'une interaction issue du manuel Zenith A1 *et d'une interaction issue du corpus FLEURON*

	Interaction manuel : 2min50	**Interaction FLEURON : 1min47**
Multimodal	- Bise (x2) - L1 au téléphone - L2 au téléphone - Regards - Mimes - Interrogations : intonation montante systématique - Intonation très artificielle	- Hochements de tête - Regards - Rires
Tours de parole	- 0 chevauchement - 0 interruption - 0 enchaînement immédiat - 0 hésitation	- Chevauchements (ll.19-20 ; ll.22-24, ll.31-35) - Interruptions (ll.9-10 ; ll.19-20 ; ll.29-30) - Enchaînement immédiat (ll.21-22) - Hésitations (l.9 ; l.12 ; l.15 ; l.17 ; l.21 ; l.22 ; l.23 ; l.25 ; l.26 ; l.27, l.29)
Phonétique et phonologie	- 0 assimilation - 0 réduction - 0 chute du schwa - Prononciation des <e> caducs (entre autres : « on se rencontre » l.5 ; « dernière fois », « je ne connais pas », « on se perd » l.6 ; « je te comprends », « je me perds » l.7 ; « boulangerie » l.9 ; « je ne peux pas » l.10)	- Assimilations et chutes du schwa (entre autres : « je te dérange pas » l.7 ; « je buvais » l.8 : /ʒbyvɛ/ ; « tu étais » l.11 : /tetɛ/ ; « je me fais livrer » l.15 et l.17 : /ʒmə fɛ livʁe/ ; « je sais pas » l.19 : /ʃɛpɑ/, « peut-être » l.22, l.23 et l.26 : /ptɛt/ ; « je te redis » l.26 : /ʃtə ʁdi/ ; « de toute façon » l.27 /tfasɔ̃/; « ça te fera » l.30 : /sa tfʁa/) - Chute du /l/ dans « il » (l.21 ; l.23 - Chute du « il » dans « il y a » (l.15 ; l.26 ; l.31)
Bruits et sons	- Rires - *ope* (l.8)	- Rires
Marques d'accord et de désaccord	- *oui* (l.6 ; l.14 ; l.32) - *je te comprends* (l.7) - *bien sûr* (l.9) - *oui enfin* (l.24) - *c'est vrai* (l.25) - *oui j'imagine* (l.29) - *bonne idée* (l.31) - *ah non* (l.10) - *merci mais* (l.12) - *pas du tout* (l.22)	- *pas du tout* (l.8) - *ouais* (l.12 ; l.21 - *ouais non mais c'est que en fait* (l.23) - *pas de souci* (l.26 ; l.34) - *vas-y* (l.4 ; l.27 ; l.35 ; l.37) - *yes* (l.34 ; l.36)
Marques de personnes	- *tu*/*toi* - *madame* + *vous* (L2 au téléphone)	- *tu*/*toi* - *Cam* (l.38)
Autres marqueurs	- *voilà* (l.11) - *super* (l.23) - *ah bon* (l.27) - *bon* (l.30) - *en fait* (l.31)	- *ça roule* (l.9) - *ok* (l.14 - *ben*/*ben*/*bon* (l.15 ; l.22 ; l.35) - *hum* (l.16 ; l.18 ; l.24 ; l.28) - *du coup* (l.21 ; L.26) - *ah* (l.22)

		- *bah* (l.22) - *en fait* (l.23) - *genre* (l.25) - *hein* (l.29) - *voilà* (l.31)
Macrosyntaxe	- 0 piétinement/aller-retour sur axe syntagmatique - Double négation systématique - Interrogation par énoncés affirmatifs/intonation montante - Dislocation à gauche (l.5 ; l.7 ; l.22 ; l.24 ; l.26 ; L.28) - *n'est-ce pas* (l.24)	- Piétinements/allers-retours sur axe syntagmatique (l.15 ; l.23 ; l.27) - Interrogations par énoncés affirmatifs/intonation montante (l.5 ; l.6 ; l.7 ; l.11 ; l.20) - Incises (l.17 ; l.21) - Dislocations à gauche (l.13 ; l.15 ; l.21 ; l.23 ; l.29) - Clivée (l.26) - Imparfait de politesse (l.11)
Répétitions	Ø	- *ça va* (ll.5-6) - *celle qui marche pas* (ll.20-21)
Discours rapporté	Ø	Ø
Lexique	- *le chapeau* (l.18)	- *à perpète* (l.25)
Autres	/	- Mots empruntés d'autres langues : *yes* (l.2 ; l.34 ; l.36) ; *box* (l.17) ; *ciao* (l.41) - Salutations qui consistent en de nombreux tours de parole (ll.2-8 ; ll.34-41)

Bien que plus courte d'une minute (1min47 contre 2min50), l'interaction issue de FLEURON présente beaucoup plus de phénomènes spécifiques au français parlé en interaction. Bien que nous notions tout de même une volonté d'exposer les apprenants à certains d'entre eux (marqueurs discursifs, marques d'accords et de désaccord variées ou constructions syntaxiques particulières), cela ne suffit pas à contrebalancer l'artificialité de l'interaction. Les différences phonétiques, phonologiques, prosodiques et intonatives sont les plus remarquables et confèrent à l'interaction du manuel un aspect excessivement factice, notamment avec l'absence totale d'assimilations et la prononciation de la majorité des <e> caducs. L'absence de traces d'élaboration du discours (chevauchements, interruptions, hésitations, piétinements sur l'axe syntagmatique et répétitions), très présents dans l'interaction de corpus, souligne un peu plus le manque de naturel et de spontanéité du dialogue. Les exemples les plus représentatifs de cette représentation biaisée de l'oral, présentée comme une version simplement oralisée d'énoncés écrits, sont les doubles négations omniprésentes dans l'interaction de manuel et entièrement absentes de l'interaction de corpus. Dans une analyse de trois interactions de trois manuels différents, André relève le manque de co-construction par « une suite de questions/réponses non étayées » (2025, p. 264), ce que nous retrouvons à quelques endroits dans l'interaction issue du manuel. L'absence de ces phénomènes spécifiques illustre le manque de prise en compte d'une véritable didactique de l'interaction.

Ces exemples ne sont pas isolés[47] et ne font que renforcer l'idée que les représentations de la langue française, notamment dans les documents de référence, reposent sur des données de la langue écrite. Le document authentique est décrit par Pieron (1978, p. 109) comme « tout document écrit, sonore, visuel, produit à d'autres fins que des fins didactiques », puis repris par Abe *et al*. (1979, p. 2) comme « un énoncé produit dans une situation réelle de communication ». Un grand nombre de travaux en a présenté les avantages en classe de langue, nous n'en citerons que quelques-uns. En premier lieu, Holec (1990) insiste sur le besoin de l'apprenant d'être confronté à de tels documents, tant pour son apprentissage que pour son acquisition. Selon lui, « on ne peut pas acquérir une langue sans l'observer » (1990, p. 66), si bien que les discours auxquels l'apprenant doit être confronté se doivent d'être « sinon identiques tout au moins analogues » (1990, p. 68) à ceux qu'il sera susceptible de rencontrer. Si la langue présentée à l'apprenant diffère excessivement de la langue authentique, alors l'apprenant « courra le risque d'être incapable [d'y] faire face de manière satisfaisante » (1990, p. 68). Exposer un apprenant à des documents authentiques revient aussi à l'exposer à une richesse et variété des documents (Giroud & Surcouf, 2016). Cette diversité permet une grande capacité d'adaptation aux besoins des apprenants, ce qui en fait des « matériaux d'apprentissage véritablement adaptés » (Abe et al., 1979, p. 4). Force est aussi de reconnaître le caractère motivant de ces documents (Coste, 1970; Gilmore, 2007), notamment par le « contact direct avec l'utilisation réelle de la langue » (Abe et al., 1979, p. 4). Enfin, les documents authentiques favorisent la confrontation à la variation et font ainsi prendre conscience à l'apprenant de la relativité du modèle présenté dans les méthodes de langues ou les grammaires traditionnelles et considéré par Debaisieux (2009, p. 50) comme « singulièrement appauvri ». Boulton et Tyne (2014, p. 22) jugent ce recours à des documents authentiques « une pratique émancipatrice pour des enseignants frustrés et insatisfaits des manuels ». Depuis les années 1970 et la naissance du niveau 2 de la méthodologie SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle), « l'exploitation pédagogique des documents authentiques s'est généralisée pour couvrir l'ensemble des niveaux et concourir à l'acquisition d'une compétence communicative » (Cuq, 2003, p. 29). Nous avons toutefois noté lors de notre étude déjà mentionnée (Cousinard, 2023) que cela ne se vérifiait pas dans notre corpus de manuels, presque vingt ans après ce constat. La volonté d'exploiter des documents authentiques en classe de langue est plus que jamais présente mais celle-ci ne semble pas avoir encore totalement gagné les ouvrages de référence. Cette résistance semble s'expliquer par la nature de la langue que ces ouvrages proposent. Il s'agit d'un français dénué

[47] Voir Ravazzolo *et al.* (2015) pour des exemples de formation d'énoncés interrogatifs ou d'enseignement du futur.

de ses spécificités, certes plus simple à enseigner et à apprendre mais très différent d'un français authentique.

2.1.3. L'oral, un objet risqué pour les enseignants

La représentation insuffisante du français parlé en interaction dans les cours de FLE réside également dans le manque de formation des enseignants à la didactique de l'oral. C'est ce qu'a démontré Lafontaine (2005) à la suite d'entretiens semi-dirigés auprès de 17 enseignants de FLE au Québec. Elle a mis en lumière leur insécurité quant à l'enseignement de l'oral, leur tendance à se « réfugier dans des pratiques intuitives » (2005, p. 99) plutôt que se reposer sur des connaissances scientifiques. Nous faisons l'hypothèse que cette crainte face à l'oral vient d'un manque d'une grammaire de l'oral de référence. Bien que l'étude de corpus oraux ait permis d'observer et de décrire le français tel qu'il est réalisé en interaction (André & Canut, 2010; Bilger, 2024), l'ouvrage *La Grande Grammaire du Français* (Abeillé & Godard, 2021), qui aurait pu s'inscrire comme ouvrage de référence, a suscité plusieurs réserves recensées par Bilger (2024). Parmi ces réserves figurent celle de Cappeau, qui souligne que « l'oral est envisagé comme une dimension variationnelle au même titre que les français régionaux ou non hexagonaux » (2021, p. 12), ainsi que celle de Coltier et Masseron qui constatent que « c'est une grammaire finalement centrée sur la norme de l'écrit en dépit des dénégations, sur le modèle phrastique et les catégories traditionnelles » (Coltier & Masseron, 2022, p. 203). Les applications didactiques de ces descriptions restent ainsi « sporadiques, alors qu'elles sont essentielles » (André & Etienne, 2022, p. 191).

Le recours à des corpus de documents authentiques réduirait le risque de présenter aux apprenants les résultats de l'intuition seule de l'enseignant que mentionnait Lafontaine (2005), par exemple en donnant accès aux apprenants aux sens les plus fréquents des mots, qui ne sont pas toujours ceux présents dans les dictionnaires, ni ceux que nous dictent notre intuition (Debaisieux, 2009). Il existe plusieurs méthodologies didactiques pour enseigner l'oral mais nous faisons le choix ici de ne développer que celles faisant appel à des corpus oraux multimodaux. Celles-ci semblent les plus appropriées car elles exposent les apprenants à la langue cible telle qu'elle existe réellement dans des situations de communication authentiques. En revanche, elles restent marginales dans les pratiques des enseignants (André, 2023). C'est pourquoi elles doivent être accompagnées pour que « les moins sensibilisés et les moins formés à l'approche sur corpus puissent [en] tirer profit » (André & Cousinard, 2023, p. 2). Les deux

principales façons d'exposer les apprenants à des corpus oraux sont développées dans la section 2.2.3 et la section 2.2.4.

2.2. L'exploitation de corpus à des fins didactiques

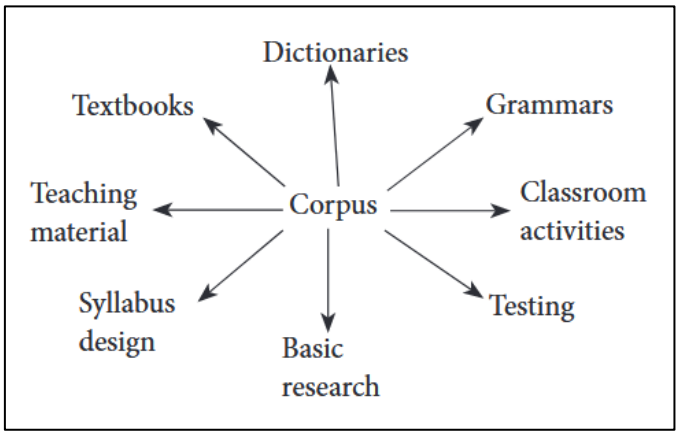
Nous adoptons la définition de Sinclair qui présente le corpus comme « une collection de données langagières sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon de la langue » (1996, p. 4)[48]. Tyne précise cette définition en attribuant à une telle collection un objectif « d'observer des faits de langue » (2013, p. 7) et en insistant sur le caractère authentique des données présentées. Un corpus est donc « une collection de (1) textes authentiques (y compris les transcriptions de données orales) (2) lisibles par une machine et qui est (3) échantillonnée pour être (4) représentative d'une langue ou variété de langue. » (McEnery et al., 2006, p. 5). Le potentiel des corpus dans l'enseignement des langues est largement reconnu et ces derniers sont utilisés à ces fins depuis les années 1960, d'abord pour l'enseignement de l'anglais écrit. Les corpus présentent en effet de multiples affordances (Hafner & Candlin, 2007), dont nous acceptons la définition proposée par Ciekanski *et al.* : « Le concept d'affordance est largement utilisé dans le domaine de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (CALL) lorsqu'il s'agit de désigner les fonctionnalités d'un produit technologique, d'un environnement numérique ou d'un outil. »[49] (2020, p. 87)[50]. Römer (2006, 2011) fait la distinction entre les utilisations indirectes et directes des corpus. Les premières sont, selon elle, « axées sur les chercheurs »[51] (2006, p. 125) et se concentrent sur l'effet que les corpus peuvent avoir dans la conception de matériel ou programmes pédagogiques grâce à de « meilleures descriptions de la langue 'en usage' »[52] (Vyatkina, 2020). En parallèle, les utilisations directes « confrontent les apprenants de langue le plus directement possible avec les données »[53] (Johns, 2002, p. 108).

---

[48] "a corpus is a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language", nous traduisons.
[49] "the concept of affordance is widely used in the field of Computer Assisted Language Learning (CALL) when it is appropriate to designate the functionalities of a technological product, a digital environment or a tool.", nous traduisons.
[50] Nous souhaitons préciser que notre étude ne s'inscrit ni entièrement dans le domaine du CALL, ni strictement dans celui de la linguistique de corpus. En effet, bien que les participants aient eu accès à un ensemble varié de ressources, leur travail ne consistait pas systématiquement à comparer plusieurs variétés de productions. Dans certains cas, les participants étaient amenés à choisir une ressource eux-mêmes en fonction des métadonnées. Ce faisant, ils mobilisent ponctuellement des principes propres à la linguistique de corpus, sans toutefois adopter une posture d'analyse systématique de corpus au sens strict. Ainsi, notre étude se situe à l'interface entre la linguistique de corpus, le domaine du CALL et le champ plus large de l'exploitation didactique des corpus.
[51] "researcher-focused", nous traduisons.
[52] "better descriptions of 'used' language", nous traduisons.
[53] "confront the learner as directly as possible with the data", nous traduisons.

Johansson résume les différentes utilisations des corpus dans l'enseignement des langues avec cette figure :

Figure 9 Utilisations des corpus dans l'enseignement des langues (Johansson, 2009, p. 40)[54]



Ce schéma présente indifféremment les utilisations indirectes et directes des corpus. Toutefois, nous proposons de qualifier ces utilisations d'indirectes, tout en insistant sur l'ambiguïté des catégories « activités pédagogiques » et « évaluation », dont nous discutons dans la section 2.2.2. Nous faisons une distinction détaillée entre ces deux modalités, directe et indirecte, dans les sections suivantes et proposons un autre schéma récapitulatif (voir la Figure 10).

2.2.1. Utilisations indirectes

Les utilisations indirectes de corpus, comme le décrit Römer (2006), appliquent les résultats des recherches en linguistique de corpus à la conception de matériel pédagogique et de documents de référence. Le premier dictionnaire à avoir bénéficié de ces recherches est issu du projet COBUILD (Sinclair, 1987). Concernant le français, nous pouvons citer le *Dictionnaire fondamental de la langue française* (Gougenheim, 1958) qui recense environ 3000 mots, dont un peu plus de la moitié forme ce que l'on considère le vocabulaire du « français élémentaire ». Les termes qui figurent dans ces ouvrages ont notamment été choisis selon leur fréquence d'emploi (voir Boulton & Tyne 2014 pour une discussion plus détaillée) pour être présentés en priorité car jugés plus à même de développer les compétences en langue étrangère que les mots rares (Vyatkina, 2020). Boulton et Tyne (2014) présentent plusieurs listes de mots, elles aussi basées sur des observations de corpus, par exemple pour le français celle de Lonsdale et Le Bras (2009).

[54] Dictionnaires, grammaires, activités pédagogiques, évaluation, recherche basique, élaboration de programmes, matériel pédagogique, manuels.

De telles listes permettent la confection de programmes pédagogiques et de manuels. Les observations de corpus remplacent les intuitions des concepteurs (Boulton & Tyne, 2014) et offrent aux utilisateurs une langue plus authentique. De plus en plus de ces manuels basés sur corpus voient le jour, notamment en FLE (Delahaie & Flament, 2013). Nous pouvons citer le premier (Chambers, 2009) : *Les Orléanais ont la parole*, qui propose une exploitation du corpus des ESLO[55] (Bergounioux et al., 1992). Römer (2006) compare les utilisations effectives de plusieurs phénomènes lexico-grammaticaux anglais qui posent problème à ses étudiants (expression du futur, connecteurs adverbiaux, modaux, propositions en *if* et *present perfect*) avec les utilisations présentées dans les manuels et grammaires. L'autrice tire de ces observations « des décalages considérables »[56] (Römer, 2006, p. 126) et souligne ainsi l'importance de la représentation de la langue en usage dans ces documents (voir Römer, 2005 pour une étude à grande échelle sur la différence entre l'anglais scolaire et l'anglais authentique). Ces décalages existent également en français, particulièrement lorsqu'il s'agit de français parlé en interaction. En effet, de nombreux manuels, même récents, proposent des énoncés factices qui ne reflètent pas exactement la langue en usage et induisent donc les apprenants à s'approprier des pratiques langagières peu voire non représentées (Alberdi et al., 2018; André, 2025; André & Etienne, 2022; Cousinard, 2023; Giroud & Surcouf, 2016).

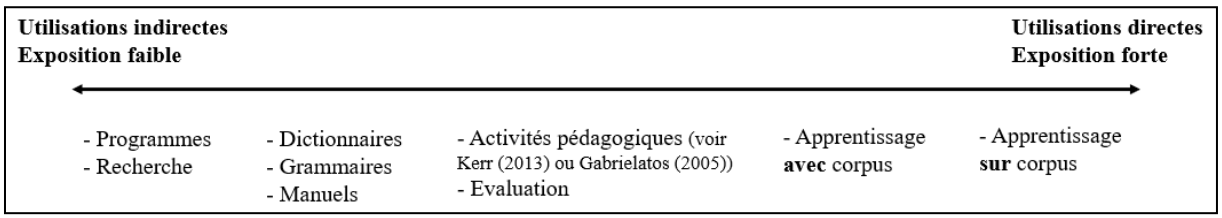
2.2.2. Utilisations directes

Si nous cherchons à qualifier chaque utilisation mentionnée dans la Figure 9 de directe ou indirecte, il nous semble important de discuter des classifications des catégories « activités pédagogiques » et « évaluation ». Selon Barker (2010), les examens et certifications peuvent également profiter des précieuses informations offertes par les corpus. Boulton et Tyne (2014) les qualifient ainsi d'utilisation indirecte parce qu'ils présentent aux candidats des énoncés authentiques tirés de corpus et donnent l'exemple du centre de certification en langue ETS[57] qui dispense la certification TOEFL iBT[58], pour laquelle le corpus T2K-SWAL[59] de 4,5 millions de mots a été créé et a permis de concevoir les exercices d'évaluation dans les quatre aptitudes (Kyle et al., 2021). Si les outils d'évaluation sont considérés comme une utilisation indirecte des corpus, alors les activités pédagogiques devraient suivre la même logique et se ranger elles aussi dans les utilisations indirectes. Cependant, nous jugeons que ce constat doit être plus

[55] Enquêtes SocioLinguistique à Orléans
[56] "considerable mismatches", nous traduisons.
[57] Educational Testing Service : https://www.ets.org/
[58] Test Of English as a Foreign Language Internet Base Test
[59] TOEFL 2000 Spoken and Written Academic Language

nuancé et que ces deux catégories auraient leur place dans les utilisations directes. Lorsque Römer (2006) présente les utilisations indirectes des corpus, elle insiste sur l'impact que l'observation de la langue authentique peut avoir sur la conception de matériel pédagogique, sur la façon dont cette sensibilisation à la langue authentique oriente les choix de l'enseignant de présenter certains phénomènes langagiers, notamment en fonction de la fréquence d'emploi. Ainsi, nous trouvons qu'il serait plus pertinent de classer les activités pédagogiques et les outils d'évaluation dans la catégorie d'utilisations directes des corpus. Ce travail de réflexion autour des catégorisations d'utilisations directes ou indirectes des pratiques ne nous a pour autant pas satisfaite et nous a conduite à envisager les deux pôles d'utilisations directes et indirectes comme les extrémités d'un seul et même continuum et de ne plus les considérer comme deux catégories indépendantes et mutuellement exclusives. Nous avons ainsi envisagé un continuum reprenant chaque utilisation relevée par Johansson (voir la Figure 9), en conservant la volonté de classer ces dernières en fonction du degré d'exposition aux données authentiques qu'elles proposent aux apprenants. Cela fait écho au continuum « *soft* » vers « *hard* » de Gabrielatos (2005, p. 11) sur lequel nous reviendrons dans la section 2.2.4, qui présente, à l'extrémité « *soft* », l'enseignant comme la seule personne à avoir accès aux corpus et ne présentant aux apprenants que les données qu'il sélectionne (permettant ainsi de ne présenter qu'un seul canal de communication, un genre de texte, un phénomène langagier, etc.), et, à l'extrémité « *hard* », l'apprenant comme directement en contact avec les données des corpus. Nous proposons de traduire ces deux pôles par « exposition faible » et « exposition forte » et nous récapitulons ces réflexions dans la figure suivante :

Figure 10 Classification des utilisations des corpus dans l'enseignement des langues



Ce continuum nous permet de considérer les frontières parfois poreuses qui posent problème lorsque nous tentons de classer une utilisation comme directe ou indirecte, notamment les deux pratiques d'activités pédagogiques et d'évaluation. En revanche, nous conservons les différents degrés d'exposition aux données authentiques, c'est pourquoi nous plaçons les activités pédagogiques telles que celles envisagées par Kerr (2013) et Gabrielatos (2005) à un degré d'exposition plus faible que des pratiques comme celles de l'apprentissage avec et sur corpus que nous présenterons respectivement dans la section 2.2.3 et la section 2.2.4. En effet, avec

ces activités, seul l'enseignant est au contact direct des données authentiques. Il présente à ses apprenants plusieurs types d'activités qui mettent en lumière des énoncés que l'enseignant aura choisis lui-même. De ce fait, l'apprenant n'est qu'au contact « second » des données, déjà manipulées et sélectionnées par son enseignant. Gabrielatos (2005, p. 15) offre plusieurs possibilités d'exploitation :

- *Des activités de « mot manquant »* (comme dans la Figure 11), où l'apprenant doit retrouver le sens du mot, décider si oui ou non ce dernier a le même sens dans chaque ligne de concordance présentée et dégager les régularités associées.
- *Des exercices d'analyse distributionnelle des mots*, où l'enseignant ne fait que présenter les résultats de la recherche dans le concordancier qu'il a effectuée lui-même.
- *Des activités de révision et d'examen critique de règles de grammaire*, où l'enseignant guide les apprenants dans leur réflexion par le biais de questions, puis leur demande de comparer les utilisations attestées à celles présentes dans leur manuel de grammaire.
- *Des devoirs à la maison*, qui permettent de consacrer le temps de classe à la discussion du travail effectué chez les apprenants.

Figure 11 Activité de « missing word » élaborée par Gabrielatos (2005, p. 14)

1. The winners of Black & Decker 9032 cordless ???????? action drills which were the prizes in a competition which appeared in the May issue of DIY are as follows:
2. It was a "maniacal" beating around the head with a claw ????????.
3. Endill watched Tock make a hole in the wall, holding his ???????? with both hands to stop it banging in the wrong place.
4. He had a ???????? and banged it against the walls to restore order but nobody took any notice of him.
5. It was taken out of the context of the early punks and placed alongside the ???????? and sickle, the IRA and PLO slogans and any other symbols which could be guaranteed to raise the hackles and the eyebrows of the BOF's (remember them?).
6. The problem could just be confined to this guitar and removing the strings and lightly tapping the frets down with a block of wood and a small ?????? ?? could well fix it.
7. Author Ian Fleming's original unpublished notes on his most famous creation are to go under the ???????? at London auctioneers Sotheby's on December 15.
8. There are several ways in which you can do this–I use a professional glazier's staple gun which is both quick and efficient, but if you find this too expensive an investment when you first begin pressed flower work you can use a ???????? and nails instead.
9. These mechanisms enable a stressed metal to be rapidly filled with dislocations (something like 10 per square centimetre) and thus to flow under a steady load or the blow of a ???????? quite easily.
10. Next Monday, Rod's prize goes under the ???????? through ADT, the world's biggest car-auction firm at Blackbushe, Hants.
11. Family's ???????? revenge on love cheat soccer ace
12. Chief union negotiator John Allen said it was another "???????? blow" for the industry.
13. But I must have felt the need for some support, because I found I'd grabbed hold of one of my ???????? s–a geologist is always armed with a ?????? ??–and when I got through to the back of the house he was there already, at the kitchen window."
14. Its plastic jacket bore a gold ???????? and sickle.
15. Jaq rifled through the pack to find the card he used to signify himself; the black-robed High Priest, enthroned, gesturing with a ????????.
16. The appellant, having discovered that the man had a number of previous convictions for similar offences, equipped himself with a ???????? and a quantity of weak sulphuric acid and sought out the man at his place of work on two occasions.
17. Using a small ???????? the needles were then tapped through these holes and then cut off flush with the exterior of the pipe.
18. "Distractedly, he began to change ????????, pouch, pipe and matches from hand to hand, dropping them and picking them up, before finally deciding to put the ???????? down and stuff the rest into his pockets.
19. She had laid the ???????? there, after she had tried to break the tower window.
20. The fist techniques of taekwondo involve lunge punches, reverse punches, back fists and ???????? fists–all of them similar to the basic karate punches described in the previous chapter.

Kerr (2013, p. 29) propose également plusieurs activités pédagogiques, qu'elle préconise d'accompagner de discussions et de questions pour guider l'apprenant dans sa réflexion. Chaque activité est illustrée par l'autrice à l'aide d'un ou plusieurs exemples :

- *Classification sémantique* : exemple de « projeter » et de ses différentes utilisations.

- *Description des régularités grammaticales* : classer les compléments qui suivent chaque occurrence de « sentir » et « se sentir » pour dégager une règle et créer deux exemples pour illustrer leurs propos.
- *Construction de sens* : par groupes, les apprenants doivent proposer une explication (par paraphrases ou synonymes) d'une expression attribuée, noter les compléments les plus souvent trouvés et présenter leur travail au reste de la classe.
- *Correspondance* : relier le début et la fin de chaque ligne de concordance, alors divisée en deux, pour travailler par exemple « de sorte que ».
- Description d'utilisation dans le discours.
- *Distinction de régularités syntaxiques similaires* : « il est facile/difficile de + infinitif » -vs- « nom est facile/difficile + à + infinitif ».
- *Traduction* : exemples de « en » et « dans ».

Pour des apprenants de niveau A1-A2, Di Vito (2013) propose d'enseigner les colligations[60] qui ne fonctionnent pas de la même façon dans leur langue première et en français. Elle donne le cas de « très » et « beaucoup de » pour des apprenants italiens à qui elle demande d'observer des lignes de concordance à l'aide de plusieurs questions :

- Quels sont les mots qui constituent le contexte gauche et droit de *très* et *beaucoup* ?
- Quelle est la catégorie syntaxique de ces mots ?
- Y a-t-il des constructions récurrentes ?
- A quelle catégorie grammaticale correspond le co-texte à gauche de *beaucoup* ?
- Les mots qui suivent la construction *beaucoup de* sont-ils au pluriel, au singulier… ?

À force d'observation, les apprenants vont systématiser les occurrences et parvenir à une règle générale. Elle propose d'autres activités telles que des vérifications ponctuelles lors de traductions difficiles (avec notamment le cas d'un apprenant qui souhaitait utiliser l'expression « extrême actualité » pour traduire « estrema attualità » et qui s'est aperçu après une recherche dans un corpus que l'adjectif utilisé était plutôt « brûlante », en position postposée), l'apprentissage de lexique de spécialité (par étude de lignes de concordance, faire émerger les collocations les plus représentatives du domaine de spécialité[61]) ou encore la désambigüisation de synonymes (exemple des verbes exprimant la cause). Les possibilités d'activités

[60] Une colligation désigne l'association systématique d'un mot avec une structure grammaticale particulière, par exemple *avoir besoin* + *de* + nom ou verbe à l'infinitif et se distingue d'une collocation qui désigne une cooccurrence préférentielle des mots (donc non-obligatoire), comme *prendre* + *une décision*.
[61] Voir Kübler (2014) pour d'autres exemples.

pédagogiques sont nombreuses et n'ont pour limite que l'imagination de l'utilisateur (Breyer, 2006).

De l'autre côté du continuum, nous trouvons des utilisations plus directes avec une exposition *forte* aux corpus, lors de laquelle les apprenants sont en contact direct avec les données et les analysent eux-mêmes. Plus le degré d'exposition aux données est fort, plus il est possible de travailler les spécificités interactionnelles dans toute leur complexité. Pour cela, il existe deux méthodologies didactiques : l'apprentissage que nous décidons, à la suite d'André (2020a) d'appeler « avec corpus » et la démarche d'apprentissage sur corpus (Boulton & Tyne, 2014). Ces deux termes tentent de traduire les appellations originales de *data-based* ou *corpus-based* et *data-driven* ou *corpus-driven learnings*[62] (Johns, 1988, 1991, 1994, 2002; Johns & King, 1991). La méthodologie employée pour mener notre étude combinent ces deux démarches, tout à fait complémentaires (André, 2018). Bien que certains points puissent se transposer à l'exploitation de corpus écrits, nous ne discutons ici que des applications aux corpus multimodaux d'interactions orales, au service de la didactique de l'interaction.

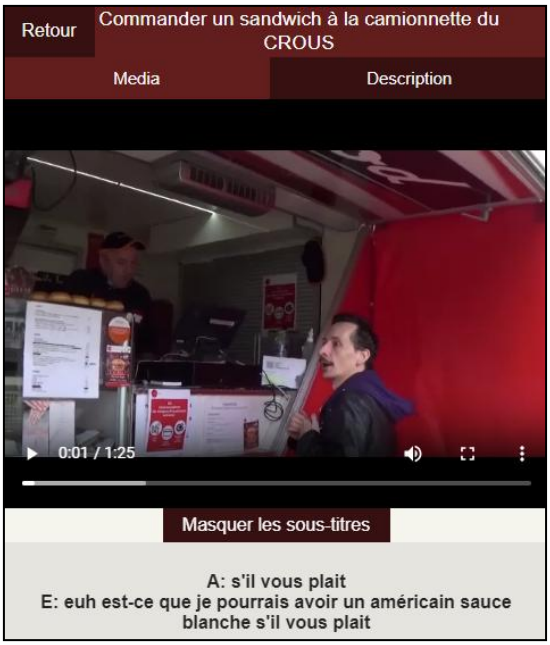
2.2.3. L'apprentissage avec corpus

Nous attribuons au terme « apprentissage avec corpus » les caractéristiques définies par André (2018, 2020a). Il s'agit d'une démarche mettant en œuvre les connaissances issues de l'analyse sociolinguistique des interactions verbales (André, 2010, 2015), elle-même présentée comme cherchant à « appréhender les pratiques langagières, en analysant leurs spécificités linguistiques, interactionnelles, pragmatiques et contextuelles » (André, 2015, p. 2). À travers cette démarche, l'enseignant envisage chaque ressource du corpus comme un document authentique (Abe et al., 1979; Cuq, 2003; Holec, 1990) et accompagne l'apprenant à saisir la structure et le fonctionnement de l'interaction. En observant cette dernière « tour de parole par tour de parole » (André, 2019b, p. 10), l'enseignant procède à une analyse conjointe avec l'apprenant en pointant, dans la séquentialité de l'échange, les phénomènes qu'il souhaite mettre en lumière : spécificités du français parlé en interaction, nouvelles pratiques langagières, inter-influences entre genre de discours et situation de communication, etc. Le premier avantage de cette méthodologie est de pouvoir comparer un grand nombre de façons de faire, grâce à la compilation d'une multitude d'échanges authentiques en corpus.

[62] Voir Boulton (2011) pour une discussion sur l'utilisation des dénominations.

Prenons l'exemple de la ressource suivante, extraite du corpus FLEURON :

Figure 12 Extrait de la ressource « Commander un sandwich à la camionnette du CROUS »



Celle-ci est accompagnée de sa transcription, dont nous reproduisons les quinze premières lignes ci-dessous par souci de lisibilité :

Figure 13 Extrait de la transcription de la ressource « Commander un sandwich à la camionnette du CROUS »

1	A: s'il vous plait
2	E: euh est-ce que je pourrais avoir un américain sauce blanche s'il vous plait
3	A: oui oignons salade dedans
4	E: oh oui oignons salade oui
5	A: allez on se fait plaisir là (à son collègue) un américain sauce blanche avec tout dedans
6	(ils préparent le sandwich)
7	A: avec ceci
8	E: oh ce sera tout merci bien
9	A: ce sera tout
10	E: oui
11	A: alors 3 euros et 20 centimes s'il vous plait alors mettez-la là et hop là c'est dans la boite
12	voilà merci
13	E: merci beaucoup
14	A: bon appétit bonne journée
15	E: merci bonne journée à vous aussi au revoir

En fonction des objectifs et du niveau langagier des apprenants, l'enseignant choisira de pointer un certain nombre d'éléments, en prenant garde à ne pas susciter une surcharge cognitive (André, 2019b). Avec un groupe d'apprenants de niveau B1 selon le CECR nous pouvons par exemple pointer, ligne 1, l'utilisation de « s'il vous plaît » pour ouvrir l'interaction et permettre à A de réaliser l'activité langagière de demander implicitement à E ce qu'il souhaite commander. Cet exemple est intéressant puisqu'il ne contient pas certains éléments que l'apprenant pourrait attendre, tels qu'un énoncé interrogatif qui comporterait le verbe

« commander » ou « vouloir », ici l'apprenant est confronté à une forme d'interrogation, rarement décrite dans les manuels de FLE (André, 2016), réalisée en un seul mot avec une intonation montante. Une autre interrogation peut être relevée ligne 3, par la proposition nominale « oui oignons salade dedans ». Nous notons ici toute l'importance de l'aspect multimodal du corpus. En effet, l'énoncé de la ligne 3 ne peut être qualifié d'interrogatif que par l'intonation montante associée, qui n'est décelable que par le visionnage de la vidéo, puisque les conventions de transcription utilisées dans FLEURON ne contiennent pas de diacritique marquant les intonations montantes. Outre ces formes interrogatives, nous pouvons, grâce aux métadonnées de chaque ressource, sensibiliser les apprenants à plusieurs genres de discours, ici une transaction commerciale. Ainsi, nous pouvons par exemple décider de pointer les spécificités de ce genre, notamment les lignes 7 avec « avec ceci », 8 et 9 avec « ce sera tout » ou encore ligne 11 avec l'annonce du prix suivie de « s'il vous plait ». Libre à l'enseignant de choisir de pointer les phénomènes qu'il juge pertinents, en fonction de ses objectifs ou du niveau de ses apprenants : temps verbaux, spécificités du français parlé, marqueurs discursifs, salutations, marques de politesse, etc.

Nous présentons cette démarche comme une analyse conjointe entre l'enseignant et l'apprenant mais nous notons qu'elle est également réalisable sans la présence continue de l'enseignant, alors considéré comme un *guide* ou un *facilitateur* qui n'interviendrait que si nécessaire. Cependant, O'Keeffe[63], insiste sur l'importance d'une médiation par l'enseignant par crainte que l'apprenant « ne se perde dans les données »[64] (2021a, p. 262). C'est pourquoi, dans le cadre de notre étude, nous avons proposé aux apprenants de suivre cette démarche en binômes autonomes dans un premier temps, avec la présence ponctuelle de l'enseignant tout au long des séances, puis dans un second temps nous avons organisé une restitution collective en salle de classe. Cette complémentarité entre apprentissage en autonomie et en collectif s'inscrit dans la continuité de ce qu'apportent les travaux de Flowerdew, qui affirme que « les connaissances sont ainsi co-construites par le biais d'un dialogue et d'une négociation collaboratifs, avec des conseils et un soutien apportés par l'enseignant ou l'étudiant sous forme d'étayage »[65] (2015, p. 19). Flowerdew (2009, p. 407) ajoute cette « intervention » de l'enseignant dans le paradigme

[63] O'Keeffe ne parle ici pas de la démarche d'apprentissage *avec* corpus mais de la démarche d'apprentissage *sur* corpus mais nous sommes convaincue que ses propos peuvent également s'appliquer à l'apprentissage *avec* corpus.
[64] "it is possible that learners too may get lost amid the data", nous traduisons.
[65] "Knowledge is thus co-constructed through collaborative dialogue and negotiation with guidance and support mediated by the teacher or student in the form of scaffolding", nous traduisons.

des « 3 Is » initialement proposé par Carter et McCarthy (1995) en réaction au paradigme des « 3 Ps » (présentation – pratique – production) :

1. **Illustration** : observation des données
2. **Interaction** : discussion et partage d'observations et d'opinions
3. **Intervention**
4. **Induction** : construire sa propre règle sur un phénomène donné

Nous reviendrons sur les avantages et défis que présente cette démarche d'apprentissage avec corpus dans la section 2.2.4, communément avec ceux proposés par la démarche d'apprentissage sur corpus.

2.2.4. L'apprentissage sur corpus

Né dans les pays anglo-saxons de la volonté d'articuler la linguistique de corpus à l'enseignement-apprentissage des langues, le terme *data-driven learning* est attribué à Johns (1991), puis traduit en français par « apprentissage sur corpus » (Boulton & Tyne, 2014, p. 6). Dans ce même article, Johns justifie cette dénomination en décrivant l'apprenant comme « par essence, un chercheur dont l'apprentissage doit être guidé par l'accès aux données linguistiques – d'où le terme « apprentissage sur corpus » (ASC) pour décrire l'approche »[66] (1991, p. 2). Johns et King décrivent l'apprentissage sur corpus ainsi :

> […] l'utilisation en classe de concordances générées par ordinateur pour amener les étudiants à explorer les régularités des modèles dans la langue cible et le développement d'activités et d'exercices basés sur les résultats des concordances.[67] (1991, p. iii)

Cette démarche s'est progressivement imposée en tant que « véritable nouvelle approche et en tant que paradigme de recherche en didactique des langues (surtout dans les sphères anglo-saxonnes) » (Tyne, 2013, p. 8). De nombreuses méta-analyses (Boulton, 2017; Boulton & Cobb, 2017; Boulton & Vyatkina, 2021; Cobb & Boulton, 2015) illustrent une majorité « écrasante » (Tyne, 2013, p. 8) d'études concernant l'anglais. De la même façon, ces études exploitent rarement des corpus oraux ou multimodaux (Braun, 2007).

[66] "Essentially, a research worker whose learning needs to be driven by access to linguistic data – hence the term "data-driven learning" (DDL) to describe the approach", nous traduisons.
[67] "[…] the use in the classroom of computer-generated concordances to get students to explore the regularities of patterning in the target language, and the development of activities and exercises based on concordance output.", nous traduisons.

L'apprentissage sur corpus se détache du paradigme traditionnel des « 3 Ps » (présentation – pratique – production), dans lequel l'enseignant présente la règle linguistique à ses apprenants, qui s'entraînent de façon mécanique et artificielle pour aboutir à une production réinvestissant la règle nouvellement acquise de façon souvent factice, pour favoriser un paradigme dont l'apprenant est au cœur, en trois phases : « identify – classify – generalise » (Johns, 1991, p. 4), que nous décidons de traduire par : « identification – classification – généralisation ». Grâce à un concordancier, outil issu de la linguistique de corpus permettant la recherche d'un ou plusieurs mots ou d'une chaîne de caractères, dans une grande masse de données, l'apprenant va pouvoir chercher des régularités dans les données. Les résultats des requêtes dans le concordancier sont présentés de façon verticale, avec le terme recherché au centre, entouré des cotextes gauche et droit, comme dans la figure suivante :

Figure 14 Extrait des résultats (10/37[68]) de la recherche de « tout à l'heure » dans le concordancier de FLEURON

Concordancier | tout à l'heure | ☐ mot exact | Rechercher

Concordancier (37) | Ressources (0) | CNRTL

#	A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
1	A : je pourrai vous donner le le papier qui vous permettra d'avoir la carte d'étudiant	tout à l'heure	
2	A: je vous expliquerai	tout à l'heure	les modalités d'inscription
3	A2: on en parlera	tout à l'heure	
4	A1: euh les associations que ma collègue vous a présentées	tout à l'heure	
5	A: une demande on va vous donner	tout à l'heure	les coordonnées
6	E: donc il y aura une réunion	tout à l'heure	
7	E: bon bah voilà bah je reviendrai alors ça marche A: à	tout à l'heure	
8	E1: alors du coup	tout à l'heure	on a parlé de comment tu as t- tu avais trouvé ta directrice enfin ta direction de thèse
9	E1: mais euh	tout à l'heure	quand on quand on parlait toutes les deux tu me disais euh
10	donc dont on a parlé	tout à l'heure	pour

Si nous prenons l'exemple de « tout à l'heure », l'apprenant va analyser les données et pouvoir *identifier* plusieurs régularités, pour ensuite les *classer* en créant des catégories telles que l'association « tout à l'heure » + futur simple (lignes 1, 2, 3, 6) ou « tout à l'heure » + passé composé (lignes 4, 8, 10), « tout à l'heure » + présent (ligne 5) et « tout à l'heure » + imparfait (ligne 9). Il aboutira enfin à une phase de *généralisation* qui lui permettra de dire que « tout à l'heure » peut être utilisé aussi bien au passé, au présent, qu'au futur, là où sa première impression est souvent que « tout à l'heure » ne soit associé qu'au futur[69]. Les différentes

[68] Consultation en juin 2025.
[69] Cela a fait l'objet d'une séance par Florence Poncet, enseignante de FLE du département de Français Langue Étrangère de l'Université de Lorraine, le 1er avril 2021, avec des apprenants de niveau B1.

catégories ne sont pas nécessairement définies par les temps verbaux utilisés dans les lignes de concordance mais peuvent aussi être créées en fonction de collocations ou colligations observées.

De plus, grâce à l'accès aux données audiovisuelles, les apprenants peuvent prendre en compte la multimodalité (Mondada, 2001) des échanges. Ils relèvent ainsi les différents moyens (verbaux, paraverbaux, non-verbaux) mis en œuvre pour analyser une situation de communication donnée.

Ce nouveau paradigme permet une individualisation des apprentissages puisqu'il place l'apprenant en son cœur et le rend acteur de son propre apprentissage (Knowles, 1990), développant ainsi son agentivité (Cobb, 1999; Flowerdew, 2015; O'Keeffe et al., 2007). L'apprenant peut alors décider de mener des recherches en lien avec ses objectifs et ses intérêts personnels (André & Ciekanski, 2018; Debaisieux, 2009; O'Keeffe, 2021a; Pérez-Paredes et al., 2018), ce qui rend l'apprentissage d'autant plus efficace car personnalisé (Schmidt, 2012). Une telle démarche mène parfois à des apprentissages par sérendipité (Bernardini, 2004) au gré des découvertes. Johns présente l'apprenant comme un « Sherlock Holmes » (1997, p. 101), un apprenti-chercheur :

> Les métaphores centrales qui incarnent cette approche sont celles de l'apprenant en tant que « chercheur linguistique », testant et révisant des hypothèses ou en tant que « détective linguistique », apprenant à reconnaître et à interpréter les indices fournis par le contexte.[70]

Le rôle de l'apprenant n'est pas le seul à être redistribué : celui de l'enseignant prend lui aussi une toute nouvelle place (Gabrielatos, 2005). Celui-ci n'est plus envisagé comme source primaire de connaissances mais plutôt comme accompagnateur, pour donner à l'apprenant toute sa place :

> Ce qui distingue l'approche DDL, c'est la tentative d'éliminer autant que possible l'intermédiaire [c'est-à-dire l'enseignant] et de donner un accès direct aux données afin que l'apprenant puisse participer à la construction de ses propres profils de signification et d'utilisation. (Johns, 1994, p. 297)[71]

Gabrielatos (2005) crée un continuum opposant la version « hard » (ou « learner-controlled ») à la version « soft » (ou « teacher-controlled »). La première envisage l'apprenant comme un chercheur, là où la seconde place l'apprenant comme bénéficiaire (direct ou indirect), en

[70] "the central metaphors embodying the approach are those of the learner as 'linguistic researcher', testing and revising hypotheses, or as 'language detective', learning to recognize and interpret clues from context", nous traduisons.

[71] "What distinguishes the DDL approach is the attempt to cut out the middleman [i.e. the teacher] as far as possible and to give direct access to the data so that the learner can take part in building his or her own profils of meaning and uses.", nous traduisons.

maintenant un cadre plus ou moins traditionnel. Nous insistons sur le fait que les corpus n'ont pas pour vocation de remplacer ni les documents de référence souvent utilisés en salle de classe, ni les enseignants. Leech souligne ainsi le rôle de l'enseignant pour « initier ou guider le parcours d'apprentissage »[72] (2014, p. 5) et Johansson met en garde ses lecteurs en tentant de nuancer un engouement parfois trop important :

> Les corpus sont importants pour la recherche fondamentale et ils ont également un rôle à jouer dans les salles de classe. Mais n'exagérons pas. Les corpus ne remplacent pas la communication naturelle. Ils ne peuvent pas non plus remplacer l'enseignant. Enfin, ils ne devraient pas être utilisés dans l'enseignement des langues simplement parce que nous disposons maintenant de ce merveilleux outil et que nous aimerions l'appliquer également à l'enseignement des langues. Leur utilisation est justifiée dans la mesure où elle correspond à ce que nous savons de la langue et de son acquisition et où elle peut être considérée comme un outil d'apprentissage efficace.[73] (Johansson, 2009, p. 42)

Nous nous associons à cette citation et envisageons les corpus comme un complément aux manuels et une aide pour l'enseignant et non comme un remplacement.

2.2.5. Apports et défis

Les bénéfices du recours aux corpus dans l'enseignement des langues sont reconnus et amplement décrits (Di Vito, 2013; Lee et al., 2019; Pérez-Paredes et al., 2018; Pincemin, 2006). Bien que Johns ait reconnu avoir envisagé des apprenants avancés, motivés, avertis, ayant des besoins spécifiques et une formation en recherche (Boulton & Pérez-Paredes, 2024), il supposait que « la plupart des étudiants, s'ils avaient l'occasion de montrer ce dont ils sont capables, pourraient être (presque) aussi brillants »[74] (Johns, 1991, p. 12). Alors qu'une majorité des études présente des publics similaires (étudiants à l'université, en milieu hétéroglotte, de niveau de langue intermédiaire) (Boulton & Tyne, 2013), la démarche d'apprentissage sur corpus semble pourtant convenir à tout profil d'individu, comme l'illustrent Boulton et Cobb :

> L'apprentissage sur corpus est peut-être le plus approprié dans les contextes de langues étrangères pour les étudiants de licence comme pour ceux de master, pour les niveaux intermédiaires comme pour les niveaux avancés, pour des objectifs généraux comme pour des objectifs spécifiques/académiques, pour des corpus locaux comme pour de grands corpus, pour l'analyse directe de concordances comme pour l'exploration sur papier, pour

[72] "initiate or direct the path of learning", nous traduisons.
[73] "Corpora are important in basic research, and they have a role to play in the classroom as well. But let's not exaggerate. Corpora are no replacement for natural communication. They cannot replace the teacher. And, finally, they should not be used in language teaching just because we now have this wonderful tool and would like to apply it in language teaching as well. Their use is vindicated to the extent that it agrees with what we know about language and language acquisition, and can be shown to be an effective learning tool.", nous traduisons.
[74] "most students given the opportunity to show what they are capable of might be (almost) as remarkable", nous traduisons.

> l'apprentissage comme pour outil de référence et en particulier pour le vocabulaire et la lexicogrammaire.[75] (Boulton & Cobb, 2017, p. 386)

L'avantage le plus saillant est l'amélioration de l'*input* (Krashen, 1985) pour l'apprenant. Ce dernier se voit proposer un très grand nombre de données authentiques et se sensibilise ainsi à l'usage d'une langue qu'il sera effectivement amené à rencontrer (Boulton & Tyne, 2013), offrant alors une alternative aux dialogues construits des manuels de langue (André, 2020b). Le fait d'être confronté à une multitude de données permet à l'apprenant de se familiariser avec les différentes variations langagières (Gadet, 2007) et de cette façon « contribue […] à une démystification du locuteur natif » (Debaisieux, 2009, p. 50).

L'apprenant, particulièrement dans les formes d'exposition forte aux corpus, passe alors d'un rôle plutôt passif à un rôle davantage actif dans son parcours d'apprentissage. Cette rencontre avec les corpus favorise l'agentivité de l'apprenant (Bernardini, 2004; Flowerdew, 2015; O'Keeffe et al., 2007), alors plus « réceptif aux défis » (Johns, 1994, p. 29) et plus enclin à découvrir les choses pour et par lui-même. Cela mène immanquablement à une individualisation des apprentissages, ce qui « favorise la motivation »[76] (Boulton & Tyne, 2013, p. 99). Par cette expérience centrée sur l'apprenant, comme préconisée par l'approche communicative, celui-ci va également gagner en autonomie (O'Keeffe, 2021a; Pérez-Paredes et al., 2018) et sera en mesure de transférer les compétences acquises grâce à l'exposition aux corpus à d'autres domaines (Boulton & Tyne, 2013). Cette autonomisation est selon Aston l'avantage « le plus attractif » (Aston, 2001, p. 41) et rend un apprentissage sur le long terme plus efficace.

Nous faisons la distinction entre « autonomie langagière », « autonomie d'apprentissage » et « autonomie générale ». Germain et Netten (2004, p. 3) définissent l'autonomie langagière comme « la capacité de l'apprenant à prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2. ». Elles reprennent la définition de Holec (1997) pour qui l'autonomie d'apprentissage consiste en « la capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue » et définissent enfin l'autonomie générale comme « la capacité de prendre des initiatives dans la vie, y compris en contexte scolaire » (Germain & Netten, 2004, p. 4). Dans

[75] "Data-driven learning is perhaps most appropriate in foreign language contexts for undergraduates as much as graduates, for intermediate levels as much as advanced, for general as much as specific/academic purposes, for local as much as large corpora, for hands-on concordancing as much as for paper-based exploration, for learning as much as reference, and particularly for vocabulary and lexicogrammar", nous traduisons.
[76] "foster[s] motivation", nous traduisons.

ce même article, Germain et Netten s'interrogent sur l'articulation entre ces trois types d'autonomie et concluent que, dans certaines conditions (un programme d'études centré sur les intérêts de l'élève, des stratégies d'enseignement axées sur l'interaction et la communication authentique, ainsi qu'un nombre minimal d'heures intensives), l'apprenant peut développer son autonomie d'apprentissage, « laquelle conduit à l'autonomie langagière et, par ricochet, à l'autonomie générale » (2004, p. 12). Plusieurs éléments contribuent à cette autonomisation, notamment la théorie du *noticing* développée par Schmidt (1990, 2001), que l'on peut traduire en français par « repérage », qui veut que l'apprenant repère les traits linguistiques de façon consciente, que ce repérage précède la compréhension de ces traits et que cette condition doit être remplie pour qu'il y ait acquisition. Ce repérage conscient peut être induit par l'apprenant lui-même ou bien un enseignant. Si l'enseignant est à l'origine du repérage, alors nous avons affaire à ce que Flowerdew appelle « *pedagogic mediation* » (Flowerdew, 2015, p. 20), un concept présenté par Johns (1991, 1997) et repris par Widdowson (2000) qui fait paraître l'enseignant comme un « guide » et qui entre en résonnance avec l'approche « inductive guidée »[77] de Johansson (2009, p. 42) dans laquelle activités inductives et déductives ne sont pas vues comme opposées mais plutôt comme constituant un continuum sur lequel se placer en fonction du niveau et des besoins des apprenants. Ces moments de repérage et l'attention portée par l'apprenant jouent un rôle pivot dans l'acquisition d'éléments linguistiques et dans l'autonomie de l'apprenant, sous l'influence de multiples facteurs externes comme la nature de l'*input* et sa complexité ou la nature des tâches communicatives et internes comme la motivation de l'apprenant, ses compétences en langue cible ou encore son style et ses stratégies d'apprentissage (André & Ciekanski, 2018). Gabrielatos a recours à une analogie pour rendre compte de l'importance de développer les stratégies de repérages des régularités pour favoriser l'autonomie des apprenants : « Pour employer une analogie populaire, en consultant un dictionnaire ou une grammaire, vous offrez du poisson à vos apprenants ; en participant activement au repérage de régularités, vous leur apprenez à pêcher. » (Gabrielatos, 2005, p. 20). Entraîner l'apprenant à repérer les régularités pour que cela devienne un réflexe développe donc son autonomie, réduit sa charge cognitive et lui permet ainsi de consacrer plus de temps à la construction du sens (Boulton & Cobb, 2017).

Comme nous l'avons discuté, le rôle de l'enseignant n'est pas pour autant totalement nié. Celui-ci est davantage un accompagnateur ou un facilitateur et se voit soulagé d'une certaine forme de responsabilité d'« expert de la langue » envers les apprenants et peut ainsi se reposer sur les

[77] "guided inductive", nous traduisons.

nombreux exemples d'utilisations authentiques plutôt que sur une liste d'exemples artificiels tirés de manuels (Römer, 2011). Ce soutien apporté par l'enseignant fait écho à la notion de *scaffolding* déjà abordée et faisait partie des concepts-clés de la théorie socioculturelle du développement cognitif de Vygotsky (1978). Cette théorie sous-tend les utilisations directes des corpus dans l'enseignement et fait état de trois piliers : le concept de la *zone proximale de développement*, celui du *more knowlegeable other* ou *personne plus experte* (Dias et al., 2016; Loisy & Aldon, 2021) et celui du *scaffolding* ou *étayage*. L'apprentissage est alors présenté comme un processus social, permis, en partie, par les interactions sociales et culturelles. Vygotsky défend un apprentissage collaboratif et un développement cognitif rendu possible notamment par l'influence d'une *personne plus experte*. L'*étayage*, défini par Wood *et al.* (1976, p. 90) comme un « processus qui permet à un enfant ou à un novice de résoudre un problème, d'accomplir une tâche ou d'atteindre un objectif qui dépasserait ses efforts sans assistance »[78], décrit les moyens grâce auxquels un adulte ou une *personne plus experte* vient en aide à quelqu'un pour l'amener à réaliser une tâche de manière autonome, ce qu'il n'arrivait pas à faire avant (Dias et al., 2016). Bruner (1983) avance que la *zone proximale de développement*, telle que définie par Vygotsky (1978, p. 86) comme « la distance entre le niveau de développement réel, déterminé par la résolution autonome de problèmes et le niveau de développement potentiel, déterminé par la résolution de problèmes sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents »[79], est intimement liée à la notion d'*étayage*, en ce sens que les activités cognitives que l'individu n'est pas encore en capacité d'accomplir deviennent accessibles grâce à l'assistance d'une *personne plus experte*. L'enseignant prend donc ce rôle d'une *personne plus experte* et amène ses apprenants, par un *étayage*, à étendre leur *zone proximale de développement*. Vygotsky accordait également beaucoup d'importance à la place du langage dans la structuration de la pensée. Notons qu'il peut s'agir de dialogues ou de soliloques, bien que ce dernier tende à disparaître à l'âge scolaire au fur et à mesure que l'individu intériorise ses pensées et peut avoir recours à un monologue interne. Swain (2006) nomme ce processus de construction de sens « *languaging* » et le présente comme partie intégrante du processus d'apprentissage. Flowerdew (2015) et Williams (2008) insistent sur le rôle du langage dans la construction de connaissances dans le cas d'un

[78] "process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts", nous traduisons.
[79] "distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers", nous traduisons.

apprentissage sur corpus, puisque l'on se place alors dans un paradigme socioculturel comme l'entend Vygotsky.

La théorie constructiviste envisage l'acquisition de compétences comme un processus dynamique au cours duquel l'apprenant est « aux commandes »[80] (Flowerdew, 2015, p. 18) et suppose que l'apprenant construise ses connaissances de manière active, essentiellement par le biais de processus inductifs. Collentine (2000) affirme qu'offrir à un apprenant plusieurs portes d'entrée vers les données (sources écrites, vidéos, sites internet) pour observer un phénomène particulier augmente les probabilités que le phénomène devienne saillant, argumentant que les caractéristiques qui manquent de saillance dans un contexte peuvent en avoir davantage dans un autre. Dans le cas d'apprentissage sur corpus, cette multiplicité de présentations est présente lorsque l'on propose un corpus multimodal aux apprenants : ces derniers peuvent prendre appui sur les vidéos, les transcriptions, les sous-titres, le verbal, le paraverbal ou le non-verbal et ce dans différents contextes de communication.

Cette démarche constructiviste n'est en revanche pas idéale pour tout apprenant. Comme le fait remarquer McGroarty (1998), certains apprenants peuvent opposer une résistance à cette façon d'apprendre, peut-être à cause de leur style d'apprentissage ou de leur expérience d'apprentissage passée. Une telle démarche risque également de surcharger cognitivement les apprenants (Cobb & Boulton, 2015; Kirschner et al., 2006), ce que peut tout de même déjouer le recours à l'*étayage*. Bien que nécessaire au début du parcours d'apprentissage, celui-ci peut cependant s'atténuer progressivement au fur et à mesure que les apprenants s'approprient les outils (Boulton & Pérez-Paredes, 2024).

D'autres critiques se font entendre à l'encontre de l'exposition aux corpus, la plus récurrente étant le besoin en matériel informatique qu'elle requiert (Conrad, 2000; Tyne, 2013). Si les expositions faibles ne demandent qu'à l'enseignant d'être équipé et formé, les expositions fortes, elles, exigent que les apprenants disposent eux aussi d'ordinateurs et de logiciels adaptés (Gabrielatos, 2005). Même en décidant de faire travailler les apprenants par groupes de deux ou trois, le nombre d'ordinateurs nécessaires reste conséquent et peut représenter un obstacle à la mise en place de telles activités. Nous pensons que cet obstacle matériel et financier explique en partie pourquoi l'apprentissage sur corpus a, pour le moment, principalement trouvé sa place dans des établissements d'enseignement supérieur (en plus de la présence de chercheurs qui facilite son implémentation). Bien que toutes les structures universitaires ne soient pas équipées

[80] "in the driving seat", nous traduisons.

de centres de ressources en langues pouvant accueillir des groupes d'apprenants dans des conditions convenables ou de salles informatiques en nombre suffisant, les conditions d'enseignement dans d'autres types de structures, comme les organismes de formations ou les associations, ne bénéficient pas toujours de moyens financiers permettant un accès informatique satisfaisant.

De plus, certains regrettent le caractère discontinu des lignes de concordances, qui n'offre pas suffisamment de contexte pour l'analyse (Widdowson, 2000), surtout lorsque le corpus « dépasse une certaine taille » (Cappeau & Gadet, 2007, p. 102). Chambers (2010, p. 14) nuance tout de même en disant que « dans un corpus limité où les textes appartiennent à un seul genre familier aux apprenants, le contexte n'est pas totalement absent » et ajoute l'exemple des corpus réalisés par l'apprenant ou le chercheur lui-même, qui en aura alors une connaissance beaucoup plus poussée.

Malgré leur potentiel « révolutionnaire » (Conrad, 2000, p. 549), Chambers (2019, p. 1) note toujours la résistance des enseignants à l'égard des corpus et appelle à « réduire l'écart entre la recherche et la pratique ». Vyatkina (2020) s'appuie sur Ballance (2017), Chambers (2019), Pérez-Paredes *et al.* (2018) et Wilson (2013) pour avancer trois arguments qui pourraient expliquer ce manque d'utilisations que nous reprenons puis commentons :

1. Plus de 90% des études sur l'apprentissage sur corpus visent des étudiants d'anglais langue étrangère à l'université d'un niveau intermédiaire à avancé. Le manque de représentation d'études mettant en scène d'autres profils d'apprenants (autre langue étrangère, autre niveau de langue, autre tranche d'âge) freine les enseignants qui souhaiteraient mener l'expérience avec un public différent.

Il existe en effet plusieurs méta-analyses attestant de cette prédominance de l'anglais. Celle de Boulton et Cobb (2017) compile 64 études datant de 1989 à 2014 et fait le constat d'une majorité d'études portant sur l'anglais écrit, avec une absence quasi-totale d'études sur la compétence de compréhension orale et une absence totale pour celle de production orale[81]. Le travail conséquent de Boulton et Vyatkina (2021) examine 489 publications traitant de l'apprentissage sur corpus entre 1989 et 2019 et arrive à la conclusion que 89% des études ont la langue anglaise comme objet d'étude. En 2024, le constat du manque de représentation du français et de la langue orale, reste le même (Boulton & Pérez-Paredes, 2024). En revanche, nous tenons à

[81] La méta-analyse de Boulton et Tyne (2014) orientait déjà vers des résultats similaires : sur 118 études analysées, 99 (soit 85%) portaient sur l'anglais, contre seulement 8 (soit 7%) sur le français.

nuancer ces résultats puisque les méta-analyses citées ne présentent que des études rédigées en anglais. Nous pouvons penser que d'autres études se sont intéressées au français en ayant été rédigées en français et n'ont donc pas pu figurer dans les travaux cités.

2. Beaucoup d'outils et de corpus utilisés dans les études ne sont ni gratuits ni ouvertement accessibles. Vyatkina (2020) donne l'exemple de Sketch Engine (Kilgarriff et al., 2004), un site internet très utilisé en lexicographie offrant plusieurs corpus et outils d'analyse, dont l'accès n'est gratuit que pour les chercheurs de certaines institutions.

3. La plupart des corpus ont été pensés par des linguistes de corpus pour des linguistes de corpus et présentent ainsi une interface trop technique et difficile d'utilisation pour des utilisateurs non-spécialistes. Vyatkina reprend les travaux de Braun (2007, p. 308), qui remarque que « plusieurs des corpus largement accessibles ont été créés en tant qu'outils de recherche linguistique et non dans un but pédagogique »[82]. Cela pose problème car les enseignants qui souhaiteraient utiliser les corpus dans leur salle de classe, doivent à la fois se confronter à une nouvelle démarche d'enseignement avec laquelle ils ne sont pas familiers et doivent en plus se former à des outils peu ergonomiques. Or, comme le souligne Vyatkina (2020), on ne peut pas attendre d'un enseignant qu'il consacre autant de temps à mener une recherche qu'un enseignant-chercheur pour qui il s'agit d'une des activités principales.

En effet, les études sur l'apprentissage sur corpus fournissent rarement suffisamment de détails sur leur déroulement pédagogique, ce qui les rend difficilement reproductibles. Notons la publication d'ouvrages présentant des séquences d'enseignement « clé en main » intégrant les corpus, ce qui amènera incontestablement davantage d'enseignants à recourir aux corpus en classe (voir Harrington & Ronan, 2023; Viana, 2023 pour l'enseignement de l'anglais). En revanche, les changements dus à l'exposition aux corpus sont, pour beaucoup, observables sur le long terme, ce qui les rend difficiles à évaluer compte tenu de la nature complexe de l'apprentissage d'une langue. Ainsi, l'apprentissage sur corpus souffre d'un manque d'études longitudinales, ce qui laisse à découvrir les effets sur les apprenants au-delà d'une période d'un semestre (Boulton & Pérez-Paredes, 2024).

[82] "many of the widely accessible corpora were created as tools for linguistic research and not with pedagogical goals in mind", nous traduisons.

2.2.6. Quelques résultats d'études

Bien que l'apprentissage sur corpus fonctionne pour l'enseignement d'un grand nombre de langues (Vyatkina, 2020), nous nous intéressons dans cette section à des résultats d'études sur l'enseignement du français. À ce jour, nous n'avons pas trouvé de méta-analyse concernant des études sur la langue française mais Jablonkai *et al.* (2020) proposent un aperçu de l'état actuel des recherches sur l'apprentissage sur corpus pour l'enseignement du français, de l'allemand, de l'italien et de l'espagnol. Ils citent Vyatkina (2020), qui remarque dans ses recherches que les utilisations de corpus dans l'enseignement du français sont principalement indirectes, par exemple pour décrire les difficultés rencontrées par les étudiants grâce à des corpus d'apprenants, notamment dans l'enseignement des règles du participe passé (Dubois et al., 2013, 2014) ou encore en envisageant les corpus comme base de création de matériel pédagogique (Di Vito, 2013). Ils font ensuite mention de quelques utilisations directes, dans le développement de compétences rédactionnelles au niveau académique (Jacques & Rinck, 2017) ou de français sur objectif spécifique (Rodgers et al., 2011). Enfin, ils présentent une étude qu'ils ont eux-mêmes menée auprès de 12 apprenants de FLE inscrits dans un cours de production écrite visant le niveau B2-C1, tous suivant le même cursus universitaire d'ingénierie. L'objectif était d'amener les apprenants à mieux comprendre leurs erreurs récurrentes à l'aide d'observations de données d'un corpus créé spécifiquement pour cette étude. Les résultats de l'étude démontrent le besoin d'une formation plus extensive à cette démarche, notamment pour présenter les aspects techniques des outils utilisés (dans ce cas, Sketch Engine). Grâce à deux questionnaires en ligne, ils ont également pu souligner la nécessité d'enseigner au préalable aux apprenants comment repérer les traits linguistiques pertinents et comment rendre compte de leurs observations et conclusions.

Nous ajoutons à la liste de Jablonkai *et al.* (2020) d'autres études. Tran *et al.* (2023) ont eu recours aux corpus pour amener leurs apprenants (de niveau A2 à B2) à mieux structurer leurs discours lors d'exposés oraux. Dans un premier temps, ils ont constitué un corpus d'apprenants en recueillant les productions orales des étudiants lors d'évaluations pendant leur formation. Ce corpus d'apprenants, défini par Granger (2004) comme un recueil électronique de productions orales ou écrites d'apprenants de langue seconde ou étrangère, a permis de relever les difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'élaboration d'un exposé. Dans un second temps, les apprenants ont analysé des données issues du sous-corpus Scientext-SHS[83], d'une taille de

[83] Ce sous-corpus a été constitué dans le cadre de deux projets ANR Scientext et TermiTh.

4 000 000 de mots. Ils se sont ainsi sensibilisés au discours universitaire, notamment par le travail de marqueurs discursifs polylexicaux, en suivant plusieurs activités. Par exemple, l'extrait d'un article leur était présenté et les apprenants devaient retrouver la place de l'extrait dans l'article en justifiant leur choix, relever les connecteurs logiques ou encore trouver en combien de parties le texte présenté pouvait être divisé. Les résultats de cette étude montrent que les exposés construits post-expérimentation sont plus structurés, contiennent davantage de marqueurs discursifs pour enrichir et organiser les idées de façon plus cohérente et plus variée. Les apprenants proposent également plus d'exemplifications et de reformulations.

Leray et Tyne (2016) ont décidé de travailler l'homophonie de la suite /sE/ avec 169 élèves francophones scolarisés du CE2 à la 6e, soit âgés de 7 à 12 ans, par l'exploitation d'un corpus « varié et équilibré » (Bilger, 2008, p. 277), c'est-à-dire un corpus ne se limitant pas à un seul type de données mais prenant en compte différentes situations de production (presse, littérature, interactions formelles, informelles, professionnelles, etc.) et dont l'équilibre assure sa représentativité. Dans le cas de l'étude de Lerey et Tyne (2016), le corpus de travail comportait deux sous-corpus écrits (articles de presse et extraits d'œuvres littéraires) et le Corpus de Référence du Français Parlé (DELIC, 2004). Les élèves se sont vus proposer des lignes de concordance recueillies grâce au concordancier Antconc (Anthony, 2005), pour les aider à « faire le bon choix graphique » (Leray & Tyne, 2016, p. 135) et pour transcrire orthographiquement la suite /sE/. Les élèves ont été évalués à l'aide de dictées pré- et post-expérimentation. Les résultats ne montrent pas de meilleurs résultats immédiats mais favorisent un terrain plus propice à l'assimilation de nouvelles compétences. En revanche, les résultats montrent que les enfants ayant travaillé avec les corpus présentent une meilleure rétention un mois après l'étude[84]. André (2020a) a également travaillé les homophones, dont la suite /sE/, avec un public adulte en situation d'illettrisme. L'autrice fait le constat de résultats encourageants et envisage l'ASC comme un appui qui permettrait aux apprenants de progresser par la suite en autonomie.

André et Ciekanski (2018) ont mené une étude auprès de 50 apprenants de FLE, en immersion en France depuis moins d'un an, de niveau A2 à B1. Cette étude « questionne le rôle que peuvent jouer les outils numériques dans l'accompagnement de l'autonomie langagière et l'autonomisation des étudiants » (André & Ciekanski, 2018, p. 1) et consiste à proposer aux

[84] La meilleure rétention a également été démontrée par Landure (2011) avec des apprenants d'anglais. Elle indique que l'exposition aux corpus leur a permis de mieux retenir les éléments linguistiques traités avec cette démarche et ont donc été plus facilement acquis qu'avec des recherches plus traditionnelles par exemple sur dictionnaire.

apprenants un ou plusieurs termes d'une liste préétablie[85] dans le concordancier associé au dispositif FLEURON pour développer leurs compétences interactionnelles. Par l'enregistrement de l'écran et des mouvements oculaires par un oculomètre, les autrices ont pu appréhender les stratégies d'utilisation des apprenants et les effets de ces dernières sur la conscientisation métalangagière de l'oral. Ces données ont été complétées par le recueil des notes prises lors de l'expérimentation et des entretiens à l'issue de l'étude. Les résultats mettent en lumière plusieurs éléments :

1. Les apprenants parviennent à s'interroger sur le fonctionnement de la langue en tant que système, sur le sens des pratiques langagières relevées, sur leurs contextes et cotextes d'apparition.
2. Les apprenants comprennent que toutes les pratiques langagières ne sont pas actualisables dans toutes les situations de communication (par exemple, le tutoiement et le vouvoiement, les formules d'adresse, etc.).
3. La multimodalité de la vidéo permet aux apprenants de prendre en compte le contexte d'apparition des pratiques langagières, grâce aux gestes et postures qui accompagnent les paroles, le déroulement de l'interaction, ses mécanismes et les phénomènes de co-construction du discours.
4. Le recours aux lignes de concordance met en exergue la variété des usages et des contextes d'utilisation.
5. La modalité texte du concordancier permet aux apprenants de confirmer ou infirmer plus facilement certaines hypothèses[86].
6. Les va-et-vient entre ressources vidéo et concordances soutiennent l'élaboration de règles de fonctionnement.

Thomas *et al.* (2016) ont examiné comment 22 apprenants de FLE interprètent des extraits d'interactions authentiques, issus du corpus CLAPI, tous présentant une forme de désaccord entre les locuteurs. Elles présentaient deux questions de recherche : « (1) Quel est le degré de relation entre le niveau de langue mesuré par un test de compréhension orale classique et la compréhension d'extraits d'interactions naturelles ?, (2) Quels indices conversationnels jouent un rôle pour la compréhension orale et la perception du contenu de l'interaction ? » (Thomas et al., 2016, p. 10). Les passations de chaque apprenant ont été enregistrées. Après présentation de l'extrait, l'apprenant le visionnait deux fois, puis répondait à plusieurs questions sur son

[85] La liste a été établie conjointement avec une enseignante du groupe et contenait *comme, sans, ai, juste, qui, quoi, en, voulait, chaque, pour, bien.*

[86] Notons que les points 4 et 5 rejoignent les travaux de Pincemin, pour qui la présentation verticale des concordance s'avère être « un outil heuristique extrêmement efficace » (Pincemin, 2006, p. 19).

contenu. Enfin, lors du troisième visionnage, il lui était demandé de mettre pause lorsque le thème de discussion identifié commençait. De cette façon, les autrices pouvaient noter si l'apprenant avait identifier les marqueurs d'accord et de désaccord qu'elles avaient relevées. Les résultats de l'étude montrent que « tous les extraits sont accessibles à tous les apprenants » (Thomas et al., 2016, p. 38) mais que le degré d'informations données relatives au contexte peut avoir une influence sur le niveau de compréhension.

En conclusion de ces divers résultats, les travaux de méta-analyse de Boulton et Cobb (2017) et ceux de Lee *et al.* (2019)[87] s'accordent sur le fait que l'exposition aux corpus, qu'elle soit de forme faible ou forte, mène à des bénéfices significatifs en termes d'apprentissage et s'avère plus efficace que les méthodes qui n'impliquent pas les corpus. Ces deux formes d'exposition montrent une efficacité de l'exploitation des corpus pour différentes langues, différentes composantes linguistiques (vocabulaire, grammaire, discours, lexico-grammaire), différents niveaux de compétences et différents contextes d'apprentissage (en milieux homo- ou hétéroglottes). Boulton et Cobb (2017) attribuent ces résultats à un certain nombre de principes pédagogiques et théoriques inhérents à l'apprentissage sur corpus et qui se sont montrés bénéfiques en acquisition des langues depuis longtemps :

1. *Input flood*, soit le « flot de données », qui offre un large nombre d'exemples de la langue en usage.
2. *Input enhancement*, soit l'« optimisation des données », qui propose des supports visuels pour mettre en valeur les régularités de la langue en usage.
3. *Inductive pattern learning*, soit l'« apprentissage des régularités par induction », qui renvoie à la façon d'explorer les données en suivant une démarche inductive.
4. *Deep processing*, soit le « traitement en profondeur », qui permet de traiter l'*input* de façon approfondie en combinant gestion du sens et repérage conscient des données.

Kerr souligne également le potentiel de l'apprentissage sur corpus dans l'apport de « bénéfices holistiques »[88] (2013, p. 19), tels que le développement de compétences analytiques, de repérage ou de résolution de problèmes, qui sont, selon elle, aussi importants que le développement de compétences linguistiques. Nous pouvons ajouter que l'apprentissage sur corpus favorise des processus cognitifs complexes comme le recours à des inférences ou l'élaboration d'hypothèses (Johansson, 2009; Lee et al., 2019; O'Sullivan, 2007), soit des « stratégies d'apprentissage » (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990, 2017) que nous

[87] Il est à noter que cette méta-analyse ne concerne que des études portant sur l'apprentissage du vocabulaire.
[88] "holistic benefits", nous traduisons.

présentons dans le chapitre 3. Nous reprendrons et affinerons ces différents résultats dans le chapitre 5 et le chapitre 6 qui présentent nos analyses.

2.3. Intégration didactique des corpus oraux : vers une approche située de l'oral

Depuis les années 1990, les corpus oraux de français parlé se sont progressivement imposés comme des ressources incontournables en linguistique mais aussi, de manière plus récente, en didactique du FLE. D'abord conçus dans une visée essentiellement descriptive et sociolinguistique, ces corpus se sont diversifiés et enrichis, ouvrant ainsi la voie à une exploitation didactique. La place des approches interactionnelles et la reconnaissance de la langue parlée en interaction comme objet d'enseignement à part entière ont favorisé leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Plusieurs projets et plateformes ont alors vu le jour, articulant données authentiques et propositions didactiques, afin de mieux outiller enseignants et apprenants dans le développement de la compétence interactionnelle. Cette section présente quelques-uns de ces dispositifs, qui constituent aujourd'hui des repères pour l'enseignement de l'oral en FLE.

2.3.1. Des dispositifs didactiques fondés sur les corpus

Nous présenterons dans cette section les dispositifs que nous jugeons utiles dans l'apprentissage de l'oral en classe de FLE : CLAPI-FLE issu de CLAPI, PFC-EF et IPFC issus de PFC et FLORALE. Ensuite, nous présenterons en détail le projet et le dispositif FLEURON, auquel nous avons eu recours pour nos travaux de recherche et sur lequel les participants à notre étude ont travaillé. Ces dispositifs sont complémentaires et peuvent être utilisés conjointement.

2.3.1.1. CLAPI-FLE

La plateforme CLAPI[89] (Corpus de LAngue Parlée en Interaction) a été développée par l'équipe LIS (Langues, Interactions, Situations) du laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations), à Lyon. Créée à la fin des années 1990, son but premier était d' « archiver et préserver les corpus qui étaient régulièrement faits dans le cadre des recherches sur l'interaction au laboratoire ICAR » (Baldauf-Quilliatre et al., 2016, p. 1). Présentée sur la page d'accueil du site correspondant comme une « banque de données multimédias », cette plateforme met à disposition une grande variété de situations sociales, allant de réunions de travail à des repas entre amis ou encore des achats dans des commerces. Ces données sont dites

[89] http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/

« naturelles » selon la définition donnée par Potter (2006, p. 191) pour qui de telles données sont des « forme[s] d'enregistrement des activités humaines qui ne sont ni sollicitées ni influencées par les actions des chercheurs en sciences sociales. »[90]. Le corpus offre 67h de données interrogeables et 194 transcriptions[91].

La plateforme CLAPI-FLE[92] (Etienne & Jouin-Chardon, 2019; Ravazzolo & Etienne, 2019) est, elle, dédiée à l'enseignement du FLE. Elle a vu le jour à la fin des années 2010 dans l'optique d'« apprendre à interagir en contexte » et ainsi utiliser certains extraits de corpus de la base CLAPI à des fins didactiques. Plusieurs ressources pédagogiques sont disponibles, « prêtes à l'emploi », à l'attention des formateurs d'enseignants, des enseignants et des apprenants de FLE. Elle compte 40 extraits d'interactions documentés et didactisés, des « collections d'attestations de faits langagiers spécifiques de l'oral », des fiches explicatives décrivant certaines spécificités de l'oral ou encore une rubrique « En pratique » qui met à disposition des fiches à utiliser en classe, incluant « des routines interactionnelles, des objectifs linguistiques et socioculturels, des activités, des exemples dans différents contextes ».

2.3.1.2. PFC-EF et IPFC

PFC[93] (Phonologie du Français Contemporain) est un projet international lancé en 1999, dont l'objectif principal est la création d'un corpus de français parlé pour « fournir une meilleure image du français parlé dans son unité et sa diversité par des locuteurs natifs » (Durand et al., 2001, p. 93). Le corpus contient plus de 50 enquêtes, rassemblant ainsi plus de 400 locuteurs[94] dans les espaces francophones du monde afin de mettre en lumière les variations diatopiques du français.

Le sous-projet PFC-EF[95] (Phonologie du Français Contemporain – Enseignement du Français), né en 2006, est consacré à l'exploitation pédagogique du corpus PFC (Detey et al., 2010). Mené par Sylvain Detey (Université Waseda de Tokyo), Chantal Lyche (Université d'Oslo), Dominique Nouveau (Université Radboud de Nimègue) et Elissa Pustka (Université de Vienne) (Detey et al., 2007, 2009), il se destine aux enseignants et apprenants de FLE mais aussi aux chercheurs et étudiants en linguistique française. Les ressources mises à disposition visent

[90] "The form of records of human activities that are neither elicited by nor affected by the actions of social researchers.", nous traduisons.
[91] Consultation en juin 2025.
[92] http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE
[93] https://www.projet-pfc.net/
[94] Consultation en juin 2025.
[95] https://www.projet-pfc.net/2008/11/18/accueil/

l'enseignement/apprentissage de l'oral, ainsi que celui des variétés de français dans le monde. Elles sont réparties en plusieurs rubriques : « le français illustré » qui aborde la diversité des variétés de français, « le français expliqué » pour comprendre le système du français oral, les « ressources linguistiques » qui s'adressent à des enseignants et apprenants avancés (elles contiennent un corpus thématique et un « moteur de recherche complet, utilisable comme concordancier avec données sonores ») et les « ressources didactiques » à vocation d'être utilisées en classe.

Le second sous-projet lancé en 2008, IPFC[96] (InterPhonologie du Français Contemporain), est défini sur la page d'accueil du site afférent comme « dédié à l'étude des systèmes phonético-phonologiques des locuteurs non-natifs du français, pour lesquels le français est une langue étrangère (FLE) ou seconde (FLS) ». Codirigé par Sylvain Detey, Isabelle Racine (Université de Genève), Yuji Kawaguchi (Université de Tokyo) et Jacques Durand (Université de Toulouse), ce projet cherche à documenter la phonologie du français en tant que langue étrangère grâce à plusieurs équipes internationales : aux deux équipes fondatrices, IPFC-japonais et IPFC-espagnol, se sont ajoutées les équipes d'IPFC-allemand, IPFC-anglais canadien, IPFC-grec chypriote, IPFC-italien, IPFC-néerlandais, IPFC-norvégien, IPFC-portugais brésilien et IPFC-turc. Cette volonté émane d'un manque de corpus multilingue dédié à l'interphonologie du français et d'un besoin de données diversifiées (Detey & Kawaguchi, 2008; Racine et al., 2012). Deux objectifs sont mis en avant : le premier, scientifique, s'adresse davantage aux chercheurs et étudiants qui souhaiteraient exploiter le corpus pour des travaux, par exemple, « sur la variation en L2 » ou encore sur « le rôle de la variation en L1 sur l'apprentissage d'une L2 » (Detey & Kawaguchi, 2008). Le second, pédagogique, concerne les enseignants et les apprenants et encourage l'observation et la familiarisation au « français langue internationale », avec des activités autour de la prononciation et de son apprentissage.

2.3.1.3. FLORALE

FLORALE[97] (Français Langue ORALE) est un corpus de « français parlé quotidien » comme décrit sur la page de présentation du site internet (Surcouf & Ausoni, 2018). Créé dans les années 2010 par Christian Surcouf et Alain Ausoni (Université de Lausanne), ce corpus rassemble des enregistrements audio d'émissions de radio suisses et françaises ainsi que leurs transcriptions. Il contient plus de 8 heures d'audio, soit 9000 extraits audio annotés et plus de

[96] https://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/
[97] https://florale.unil.ch/

40 locuteurs[98]. L'interface en ligne permet de travailler la compréhension orale en FLE, notamment à travers la catégorisation des extraits audio en 4 thèmes : prononciation, structures de phrases, outils de la conversation et mots et expressions. Ainsi, un apprenant de FLE peut se familiariser avec les phénomènes typiques du français parlé, ce qui est l'objectif premier des responsables du projet, dès le niveau A2 (Surcouf & Ausoni, 2018). Pour cela, ces derniers ont limité le recours au métalangage, en utilisant pour chaque phénomène « une question simple, formulée dans un vocabulaire voulu accessible tout en restant suffisamment clair » (Surcouf & Ausoni, 2018, p. 85), par exemple avec « Comment sont souvent prononcés les pronoms *je*, *tu*, *il(s)* et des fois *elle(s)* ? ».

2.3.2. FLEURON

Dans les années 2000 est né le projet de recherche FLEURON (Français Langue Étrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques), s'appuyant sur les résultats de recherche en compréhension orale, en autonomie, sur les documents authentiques, sur les nouvelles technologies et en FOU (Français sur Objectif Universitaire). Il s'est ensuite orienté vers le développement de la compétence interactionnelle, lorsque Virginie André a repris la coordination du projet en 2011. Le travail de ce groupe de recherche s'est concrétisé en 2016 avec la création d'un dispositif d'apprentissage en ligne gratuit et libre d'accès[99] du même nom à destination des étudiants étrangers souhaitant effectuer un séjour universitaire en France ou étant déjà en mobilité dans une université française (André, 2016). L'élaboration de ce dispositif a été motivée par une mobilité étudiante internationale grandissante, couplée à l'essor de l'utilisation de corpus dans l'enseignement-apprentissage des langues. Une première version expérimentale du site a vu le jour en 2011 mais la version à laquelle nous pouvons actuellement accéder est stabilisée depuis 2016. Le cœur de ce dispositif d'apprentissage consiste, d'une part, en un corpus de ressources multimédias de situations de communication authentiques, entre natifs ou non-natifs, typiques du quotidien d'un étudiant en France. D'autre part, FLEURON offre un concordancier intégré, « aligné texte-son-vidéo » (André, 2019a, p. 456), qui permet aux utilisateurs de naviguer dans les données du corpus en recherchant un ou plusieurs mots (ou une simple chaîne de caractères). Nous présenterons en détail ces deux éléments, le corpus et le concordancier, dans la section 2.3.2.2 et la section 2.3.2.3.

[98] Consultation en juin 2025, le site indique que les chiffres datent de mars 2024.
[99] https://fleuron.atilf.fr/

2.3.2.1. Cadre théorique du dispositif

À l'interface entre linguistique de corpus et didactique des langues, le dispositif FLEURON repose sur des recherches interrogeant l'utilisation de documents authentiques, l'autoformation, l'exploitation de corpus à des fins d'apprentissage et les interactions verbales (André, 2016). Le corpus du dispositif s'inscrit dans la volonté de présenter aux apprenants un oral spontané, de combler le manque de représentation de l'oral spontané et de données authentiques (André, 2016) et insiste sur l'importance incontestable de l'exposition qui conditionne l'acquisition (Boulton & Tyne, 2014). Il tente ainsi, à son échelle, de combler un manque important de documents authentiques oraux.

Les questions de l'autoformation et de l'autonomie ont participé aux réflexions qui animent le projet FLEURON car un de ses objectifs est de permettre ou d'accompagner l'autoformation des étudiants étrangers se préparant à un séjour en France. Les apprenants peuvent alors choisir de travailler les situations de communication qui les intéressent (par exemple se concentrer sur les interactions avec les services administratifs, dans des commerces ou encore les interactions dans des contextes plus informels en dehors du campus), ce qui participe aussi à l'individualisation de leur apprentissage. Plusieurs outils sont disponibles sur dans le dispositif FLEURON pour prendre des notes dans un bloc-notes virtuel, déposer des commentaires ou marquer certaines ressources comme « favorites ». D'abord pensé pour être utilisé en autonomie, le dispositif a ensuite été utilisé en classe.

L'exploitation de corpus à des fins d'enseignement-apprentissage est un des piliers du projet FLEURON, qui souhaite mettre en lumière les bénéfices apportés par les avancées technologiques et le développement de la linguistique outillée à la didactique des langues et l'observation de pratiques langagières (McEnery & Wilson, 1996). La confrontation à une multitude de données langagières permet l'exposition à la variation et à la variété des usages de la langue (Gadet, 2007). Cette question de l'observation de la variation est indispensable pour espérer développer les compétences sociolinguistiques des apprenants (Tyne, 2012) bien que peu présente dans les approches didactiques traditionnelles.

2.3.2.2. Un corpus multimédia

Le corpus FLEURON compte plus de 500 enregistrements, soit plus de 20 heures de données de deux natures différentes : des interactions écologiques recueillies *in situ* qui constituent 61%

du corpus et des interactions sollicitées qui composent les 39% restants[100]. Les interactions présentes dans le corpus se veulent le reflet de la vie d'un étudiant en France. Elles sont ainsi réparties en 12 catégories :

Figure 15 Catégories des ressources disponibles sur la plateforme FLEURON [101]



Chaque interaction comprise dans une catégorie est accompagnée d'un titre, d'une courte description indiquant les métadonnées, de sous-titres et d'une transcription :

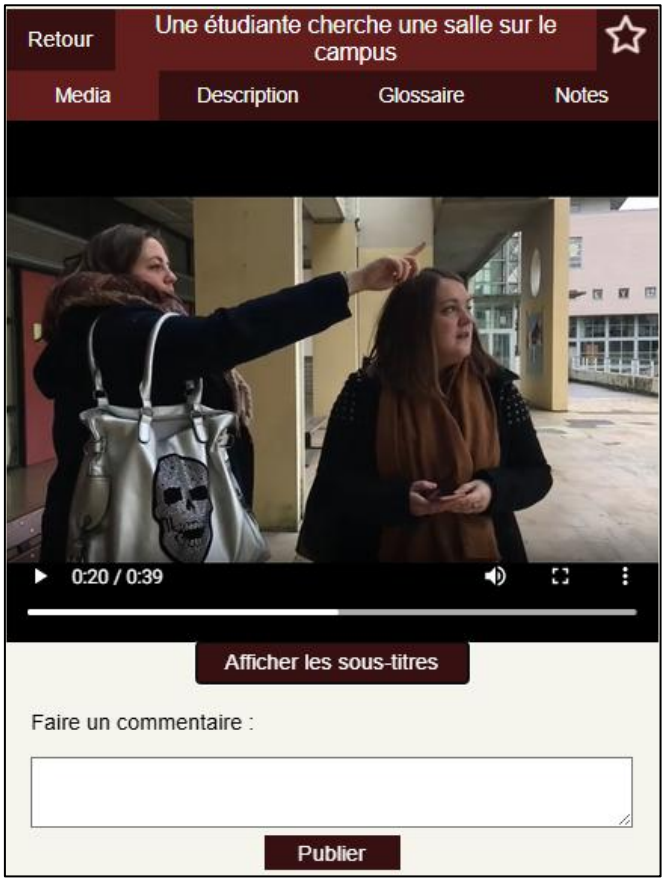
Figure 16 Page de la ressource « Arrivée chez une amie »



[100] Le corpus est sans cesse enrichi, ces chiffres sont en date du 30 novembre 2023 (André et al., 2024).
[101] Au moment de notre recherche, les catégories étaient différentes. La catégorie « démarches à la préfecture » a été supprimée, les vidéos ont rejoint la catégorie « démarches administratives ». Les catégories « questions pédagogiques » et « explications du système universitaire » ont fusionné pour devenir la nouvelle catégorie « système universitaire et questions pédagogiques ». La catégorie « vie quotidienne » s'appelait « vie en dehors du campus ». Enfin, la catégorie « au téléphone » n'existait pas.

Comme nous le voyons sur la Figure 16, il est possible d'afficher ou de masquer la transcription et les sous-titres, en fonction de l'objectif d'apprentissage de l'apprenant. En se créant un compte, l'apprenant bénéficie d'autres fonctionnalités :

Figure 17 Page de la ressource « Une étudiante cherche une salle sur le campus » (avec inscription)

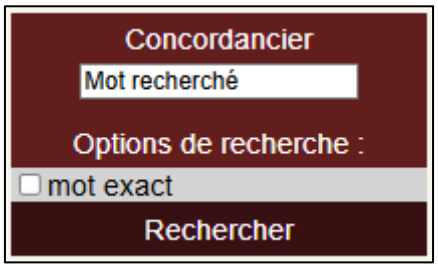


L'utilisateur voit ainsi apparaître une étoile à droite du titre, lui indiquant qu'il peut enregistrer cette ressource, qu'il retrouvera ensuite dans l'onglet « Favoris ». La ressource présente également un onglet « Glossaire » qui explicite certaines abréviations ou expressions entendues dans les ressources (par exemple les acronymes et abréviations « LANSAD », « ENT », « M1 » ou encore les expressions « ajourné(e) », « numéro de sécurité sociale », « carte vitale »). L'apprenant peut aussi décider d'utiliser l'onglet « Notes », qui lui permet d'écrire toute remarque ou interrogation formulée pendant le travail d'une ressource.

2.3.2.3. Un concordancier aligné texte-son-vidéo

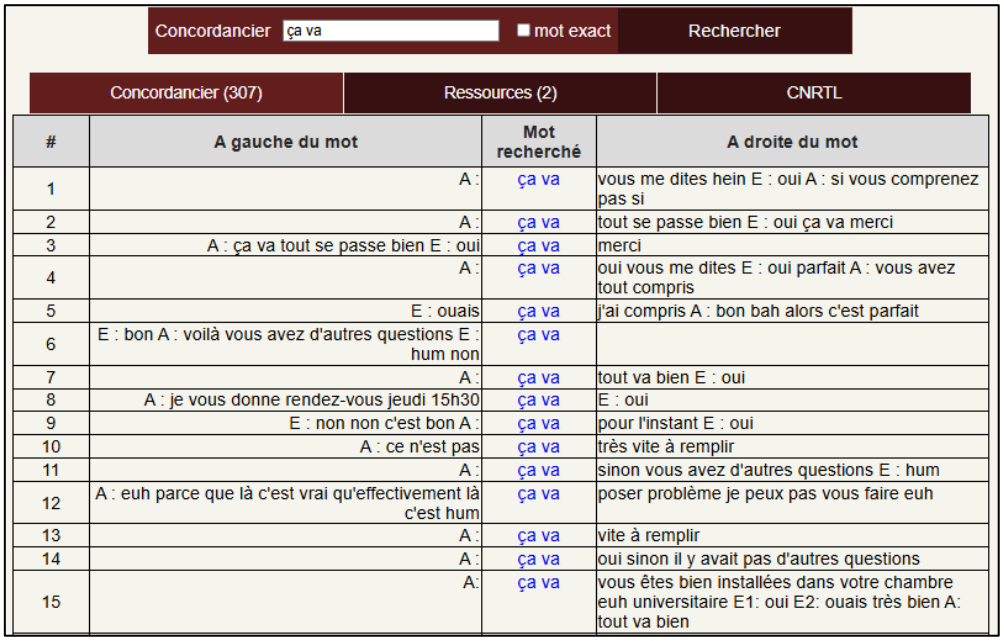
Un des éléments clés du dispositif FLEURON est son concordancier intégré, dont l'« alignement texte/son/vidéo » (André, 2019b, p. 15) rend possible l'apprentissage sur corpus présenté dans la section 2.2.4.

Figure 18 Concordancier du dispositif FLEURON



La boîte de dialogue présentée en Figure 18 permet la recherche d'un ou plusieurs mots ou d'une chaîne de caractères. Les résultats des recherches sont affichés de la façon suivante :

Figure 19 Extraits des résultats (15/307) de la recherche de « ça va » dans le concordancier du dispositif FLEURON



#	A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
1	A :	ça va	vous me dites hein E : oui A : si vous comprenez pas si
2	A :	ça va	tout se passe bien E : oui ça va merci
3	A : ça va tout se passe bien E : oui	ça va	merci
4	A :	ça va	oui vous me dites E : oui parfait A : vous avez tout compris
5	E : ouais	ça va	j'ai compris A : bon bah alors c'est parfait
6	E : bon A : voilà vous avez d'autres questions E : hum non	ça va	
7	A :	ça va	tout va bien E : oui
8	A : je vous donne rendez-vous jeudi 15h30	ça va	E : oui
9	E : non non c'est bon A :	ça va	pour l'instant E : oui
10	A : ce n'est pas	ça va	très vite à remplir
11	A :	ça va	sinon vous avez d'autres questions E : hum
12	A : euh parce que là c'est vrai qu'effectivement là c'est hum	ça va	poser problème je peux pas vous faire euh
13	A :	ça va	vite à remplir
14	A :	ça va	oui sinon il y avait pas d'autres questions
15	A:	ça va	vous êtes bien installées dans votre chambre euh universitaire E1: oui E2: ouais très bien A: tout va bien

Comme mentionné dans la section 2.2.4, la disposition verticale des résultats permet aux apprenants de créer des catégories de fonctionnement en comparant les lignes de concordance et les cotextes gauche et droit. Si besoin, ils peuvent visionner les ressources correspondant aux occurrences en cliquant sur les hyperliens qu'ils trouvent dans la colonne « Mot recherché ». Ils seront ainsi renvoyés à la page de la ressource afférente sur laquelle la vidéo est automatiquement réglée pour se lancer au moment où l'occurrence sélectionnée est prononcée. Cette dernière apparaîtra donc dans les sous-titres et en gras dans la transcription :

Figure 20 Page de la ressource « Poser la question « ça va? » »



Ces allers-retours entre les ressources et les résultats des recherches permettent une analyse plus fine du phénomène recherché ainsi que de ses utilisations en contexte.

2.4. Conclusion du chapitre

Ce chapitre a mis en évidence les tensions existantes au sein de l'enseignement de l'oral en FLE, entre la volonté affichée d'intégrer davantage d'authenticité et la persistance de pratiques centrées sur des dialogues artificiels et normés. L'analyse comparative entre deux interactions, d'un manuel et du corpus FLEURON (voir la section 2.1.2), montre combien la représentation de l'oral y est appauvrie dans le manuel, entre autres par l'absence de chevauchement, d'interruption, d'assimilation et des marqueurs discursifs peu variés. Comme le remarque André dans une analyse de trois interactions de trois manuels différents, « ces interactions sont représentatives des dialogues construits, scriptés et joués des manuels de langue » (2025, p. 264). Ces choix conduisent les apprenants à développer une compétence interactionnelle insuffisante pour affronter la complexité des interactions authentiques.

Nous avons également souligné que cette représentation incomplète du français parlé en interaction tient à un double facteur : d'une part, l'absence d'outils et de grammaires de référence pour l'oral, d'autre part, l'insécurité didactique ressentie par de nombreux enseignants. C'est précisément à cette interface qu'intervient la notion de didactique de l'interaction. Il s'agit de dépasser une approche centrée sur l'oral comme simple compétence phonétique ou pragmatique pour envisager l'enseignement et l'apprentissage de la langue à

travers ses dimensions interactionnelles : gestion des tours de parole, usage des marqueurs discursifs, co-construction ou encore multimodalité. L'exploitation des corpus rend possible cette didactique de l'interaction par la présentation des phénomènes interactionnels souvent absents des méthodes plus traditionnelles.

Nous nous intéressons maintenant aux pratiques des apprenants. En effet, la réussite de l'enseignement repose non seulement sur les supports ou les dispositifs proposés par l'enseignant mais aussi sur la manière dont les apprenants s'approprient les corpus. Cela implique de prendre en considération les stratégies d'apprentissage qu'ils mobilisent pour développer leurs compétences orales. Le chapitre suivant est ainsi consacré à l'étude de ces stratégies afin de mieux comprendre leur rôle dans le processus d'acquisition.

CHAPITRE 3

Les stratégies d’apprentissage des langues

Table des matières

3.1. Le modèle d'Oxford : une taxonomie des stratégies d'apprentissage 101
3.1.1 Présentation du modèle et fondement théorique 101
3.1.2 Les six groupes de stratégies selon Oxford 103
3.1.3 Analyse critique du modèle d'Oxford 109
3.2. Le modèle de O'Malley et Chamot 113
3.2.1. Présentation du modèle et fondement théorique 113
3.2.2. Les trois catégories de stratégies selon O’Malley et Chamot 114
3.2.3. Analyse critique du modèle de O'Malley et Chamot 115
3.3. Évaluation de l'efficacité des stratégies d'apprentissage 117
3.3.1. Les méthodes d'évaluation 117
3.3.2. Résultats de recherches empiriques 118
3.4. Perspectives pour la recherche et la formation en didactique du FLE 119
3.5. Conclusion du chapitre 120

Sous l'influence de la psychologie néo-vygotskienne et de l'apprentissage par tâches (Ellis, 2021; Harrache, 2022), l'apprenant est envisagé comme un « acteur social possédant une identité personnelle » (Valenzuela, 2010, p. 77). Ce changement de position de l'apprenant, autrefois considéré comme passif et simple récepteur des savoirs de son enseignant, met en lumière le recours à des *stratégies d'apprentissage*. Celles-ci sont révélatrices des processus par lesquels les apprenants organisent leur apprentissage. Pourtant, le terme de *stratégie* a fait, et fait toujours, l'objet d'un vif débat (Holtzer, 2000). Oxford, chercheuse pionnière dans le champ des stratégies d'apprentissage des langues, va jusqu'à qualifier la situation de « chaos » (2017, p. 7) tant le nombre de définitions différentes, parfois même contradictoires, est grand. Elle a mené une analyse de 33 définitions[102], faisant ainsi émerger des thèmes récurrents, par exemple la mention d'aspects *mentaux*, d'*observabilité*, d'*actions*, de *technique*, d'*outil*, d'*objectif*, de *conscient*, de *contextuel* ou encore de *comportement*. Sur la base de ces 33 définitions, Oxford propose la sienne, que nous adoptons dans notre recherche :

> Les stratégies d'apprentissage des L2[103] sont des pensées et des actions complexes et dynamiques, sélectionnées et utilisées par les apprenants avec un certain degré de conscience dans des contextes spécifiques afin de réguler de multiples aspects d'eux-mêmes (tels que cognitifs, émotionnels et sociaux) dans le but (a) d'accomplir des tâches linguistiques ; (b) d'améliorer la performance ou l'utilisation de la langue ; et/ou (c) d'améliorer la compétence à long terme. Les stratégies sont guidées mentalement mais peuvent également avoir des manifestations physiques et donc observables. Les apprenants utilisent souvent les stratégies de manière flexible et créative, les combinent de diverses manières, par exemple sous forme de groupes ou de chaînes de stratégies, et les orchestrent pour répondre aux besoins d'apprentissage. Les stratégies peuvent être enseignées. Les apprenants, dans leur contexte, décident des stratégies à utiliser. L'adéquation des stratégies dépend de multiples facteurs personnels et contextuels. (2017, p. 48)[104]

Nous adoptons également la définition complémentaire de Griffiths et Cansiz (2015, p. 475-476) sous forme de 6 points qu'ils jugent essentiels :

1. Les stratégies sont *actives* – Les stratégies renvoient à ce que les apprenants *font*, c'est pourquoi elles sont principalement évoquées sous forme de verbes. Cela permet de faire

[102] Dont 27 proviennent de travaux appartenant au champ de la didactique des langues. L'inclusion des 6 autres définitions dans son corpus permet un éclairage extérieur. Pour plus de détails sur la méthodologie de recueil, voir Oxford (2017, p. 12-13).

[103] Pour Oxford, le terme « L2 » ne renvoie pas nécessairement à la deuxième langue apprise par un locuteur mais simplement à une langue apprise, différente de la langue première.

[104] "L2 learning strategies are complex, dynamic thoughts and actions, selected and used by learners with some degree of consciousness in specific contexts in order to regulate multiple aspects of themselves (such as cognitive, emotional, and social) for the purpose of (a) accomplishing language tasks; (b) improving language performance or use; and/or (c) enhancing long-term proficiency. Strategies are mentally guided but may also have physical and therefore observable manifestations. Learners often use strategies flexibly and creatively; combine them in various ways, such as strategy clusters or strategy chains; and orchestrate them to meet learning needs. Strategies are teachable. Learners in their contexts decide which strategies to use. Appropriateness of strategies depends on multiple personal and contextual factors.", nous traduisons.

la distinction avec les *styles* d'apprentissage[105], souvent confondus avec les stratégies et marqués par des adjectifs.

2. La dimension de la *conscience* est problématique – Griffiths et Cansiz citent McLaughlin selon qui les termes *conscient* et *inconscient* « ont acquis trop de sens superflu et devraient être abandonnés au profit de concepts empiriques clairement définis » (1990, p. 617)[106]. Ils évoquent ensuite la distinction entre *délibéré* et *automatique*, faite par Wenden (1991), que nous rejoignons. En effet, un apprenant novice, qu'il s'agisse de l'apprentissage d'une langue ou de tout autre compétence, a besoin de réfléchir délibérément à chaque étape. Puis, plus il devient expert au fil de son apprentissage, ces étapes seront automatiques, à tel point que l'apprenant finira par ne plus en avoir conscience.

3. Les stratégies sont *choisies* – Une action imposée par l'enseignant ne sera pas qualifiée de stratégie et ne sera probablement pas utilisée au-delà de la tâche immédiate. À l'inverse, les « bons apprenants » (Griffiths & Cansiz, 2015, p. 475) sauront sélectionner les stratégies efficaces et adéquates parmi leur répertoire personnel.

4. Les stratégies sont *axées sur les objectifs* – Une action choisie au hasard sans objectif particulier ne peut être qualifiée de stratégie. La différence entre stratégie et compétence réside dans l'objectif fixé. Une compétence renvoie à la façon dont la langue est utilisée, bien que celle-ci puisse également être considérée comme une stratégie. Par exemple, comme le mentionnent Griffiths et Cansiz (2015), si un apprenant procède à une lecture dans le but d'élargir son répertoire lexical, alors la compétence de lecture est, dans ce cas, envisagée comme une stratégie d'apprentissage.

5. Le terme de *régulation* doit être précisé – Oxford utilise ce terme notamment dans le nom de son « modèle d'auto-régulation stratégique »[107] (2011), qui fait référence à la notion de contrôle, de gestion. Plus globalement, les stratégies régulatrices peuvent faire référence à ce qu'Oxford (2011) appelle *métastratégies* mais toutes les stratégies ne peuvent pas être qualifiées de « méta » comme le soulignent Griffiths et Cansiz. En réalité, la plupart des stratégies utilisées sont directes (selon la taxonomie d'Oxford) et non indirectes[108]. Il ne convient donc pas de qualifier toutes les stratégies de régulatrices.

6. Les stratégies d'apprentissage d'une langue permettent *l'apprentissage d'une langue* – Cela peut sembler évident et presque absurde de le préciser mais toute stratégie d'apprentissage a pour objectif initial un apprentissage quel qu'il soit. D'autres stratégies, par exemple communicatives ou d'enseignement, peuvent présenter aux apprenants des opportunités d'apprentissage, sans pour autant que ces derniers n'en retirent quelque chose. Griffiths et Cansiz prennent l'exemple d'une interaction entre

[105] Nous ne développons pas la question des styles d'apprentissage dans ce travail, nous utilisons ce terme car il s'agit de la traduction du terme utilisé par les auteurs.
[106] "they have acquired too much surplus meaning and should be abandoned in favor of clearly defined empirical concepts", nous traduisons.
[107] "Strategic Self-Regulation (S²R) Model", nous traduisons.
[108] Voir section 3.1.1 pour la distinction entre stratégies directes et indirectes.

> un client et un vendeur dans un magasin. Ce dialogue est, pour le client/l'apprenant, une occasion de pratiquer ou d'apprendre une langue. En revanche, il est possible que l'apprenant participe plusieurs fois à de telles activités sans rien en apprendre ou presque. Le client/l'apprenant doit faire l'effort de saisir cette opportunité d'apprentissage pour que ce dernier ait effectivement lieu.

L'évolution des recherches sur les stratégies d'apprentissage en langues reflète un changement de paradigme significatif dans la didactique des langues. Au début des années 1970, les chercheurs se concentraient principalement sur l'identification des stratégies utilisées par les « bons apprenants de langues ». Cette approche, initiée par les travaux pionniers de Rubin (1975) et Stern (1975), visait à comprendre ce qui distinguait les apprenants performants des autres. Cependant, cette perspective a été critiquée pour son approche trop simpliste et son manque de prise en compte des facteurs contextuels.

Cette perspective descriptive a ensuite évolué vers une approche plus interventionniste. Une volonté active d'enseigner ces stratégies et de les intégrer dans les programmes d'enseignement voit alors le jour (Cohen & Macaro, 2014). Cette évolution a conduit à l'élaboration de modèles théoriques plus sophistiqués et à l'exploration de méthodes d'enseignement explicite des stratégies.

Dans le domaine des sciences de l'éducation, la théorie socioculturelle de Vygotsky (1978) a également eu une influence importante sur la compréhension des stratégies d'apprentissage. Un aspect crucial de cette évolution est la reconnaissance croissante de l'importance du contexte socioculturel dans l'utilisation et l'efficacité des stratégies d'apprentissage. Cette nouvelle acceptation d'une influence socioculturelle met l'accent sur l'influence du choix (par les apprenants) et de l'efficacité des stratégies par les facteurs sociaux et culturels (Norton & Toohey, 2001), et par extension, leur influence sur l'efficacité de ces stratégies dans différents contextes d'apprentissage. Cette perspective socioculturelle a approfondi notre compréhension des stratégies d'apprentissage, les inscrivant dans un cadre plus large qui prend en compte les dimensions sociales de l'apprentissage des langues.

Enfin, nous souhaitons souligner que l'étude des stratégies d'apprentissage en FLE continue d'évoluer et de susciter de vifs débats parmi les didacticiens (Beuchat & Strahm-Girardet, 2024; Geron & Oger, 2018). Les avancées technologiques, les nouvelles approches pédagogiques et une meilleure compréhension des processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage des langues continuent de complexifier ce champ de recherche et renouvellent régulièrement les définitions et représentations des stratégies. Ainsi, l'étude des stratégies ne peut être dissociée

des débats théoriques plus larges sur l'acquisition des langues. C'est dans cette perspective que nous présentons les deux principaux modèles de stratégies, ceux d'Oxford (1990) et de O'Malley et Chamot (1990), qui ont chacun contribué à enrichir la compréhension des processus stratégiques. Nous expliquons notre choix et notre motivation à appliquer celui d'Oxford à nos données de recherche puis nous développons différentes façons d'évaluer l'efficacité de ces stratégies, avant de présenter quelques perspectives pour la recherche et la didactique du FLE.

3.1. Le modèle d'Oxford : une taxonomie des stratégies d'apprentissage

Parmi les différents cadres théoriques développés, le modèle proposé par Oxford (1990) occupe une place centrale. Avant d'en détailler la classification, nous allons tenter d'en comprendre les fondements théoriques ainsi que les principes qui la sous-tendent.

3.1.1 Présentation du modèle et fondement théorique

Le modèle élaboré par Oxford dans les années 1990 représente une étape clé dans la conceptualisation et la classification des stratégies d'apprentissage des langues. Ce modèle s'est rapidement imposé comme le modèle le plus utilisé dans le domaine de la didactique. Oxford l'a développé en s'appuyant sur une vaste revue de la littérature et sur ses propres recherches empiriques. Son objectif était de créer un cadre compréhensif qui pourrait englober la diversité des stratégies observées chez les apprenants de langues, tout en offrant une structure claire et applicable dans divers contextes d'enseignement.

Le modèle d'Oxford s'inscrit dans une perspective cognitiviste de l'apprentissage des langues, en intégrant des éléments de la théorie socioculturelle (Vygotsky, 2019/1934). Ses principes fondamentaux reposent sur plusieurs postulats-clés :

1. Les stratégies d'apprentissage sont des *actions spécifiques*, *observables* et *mesurables*, entreprises par l'apprenant. Cette définition opérationnelle permet une identification et une évaluation plus précises des stratégies utilisées notamment grâce à la catégorisation systématique, détaillée et structurée des stratégies.
2. Ces stratégies sont *flexibles* et *adaptables*. Oxford insiste sur le fait que les apprenants peuvent et doivent ajuster leurs stratégies en fonction du contexte, de la tâche et de leurs propres préférences d'apprentissage.
3. L'utilisation des stratégies est *consciente* et *intentionnelle*. Bien que certaines stratégies puissent devenir automatisées avec le temps, leur acquisition et leur mise en œuvre initiale impliquent un choix conscient de la part de l'apprenant.

4. Les stratégies visent à *faciliter* et *accélérer l'apprentissage*. Elles sont des outils que l'apprenant peut utiliser pour optimiser son processus d'acquisition linguistique.
5. L'efficacité des stratégies peut être *influencée par divers facteurs*, notamment le niveau de compétence de l'apprenant, la nature de la tâche, le contexte d'apprentissage et les différences individuelles.

Le modèle d'Oxford se distingue par sa structure hiérarchique et sa classification très détaillée des stratégies. Il propose une division initiale en deux classes : les stratégies directes et les stratégies indirectes. Les stratégies directes « impliquent directement la langue cible »[109] (Oxford, 1990, p. 37), tandis que les stratégies indirectes « soutiennent et gèrent l'apprentissage sans impliquer directement la langue cible »[110] (Oxford, 1990, p. 135). Chaque classe en contient elle-même trois, que nous présentons dans le Tableau 2 et que nous développons dans la section suivante.

Tableau 2 Classification des classes et des groupes de stratégies selon Oxford (1990)[111]

Stratégies directes	**Groupe I** – Stratégies de rappel
	Groupe II – Stratégies cognitives
	Groupe III – Stratégies de compensation
Stratégies indirectes	**Groupe I** – Stratégies métacognitives
	Groupe II – Stratégies affectives
	Groupe III – Stratégies sociales

Cette approche structurée a permis une meilleure compréhension de la complexité des processus d'apprentissage des langues. Elle a également facilité la recherche empirique en fournissant un cadre clair pour l'identification et l'analyse des stratégies utilisées par les apprenants.

L'influence du modèle d'Oxford sur la recherche en didactique des langues a été notable. Il a inspiré de nombreuses études visant à valider empiriquement sa structure et à explorer son applicabilité dans des contextes linguistiques et culturels formels[112]. Par exemple, l'étude

[109] "directly involved the target language", nous traduisons.
[110] "support and manage learning without directly involving the target language", nous traduisons.
[111] Nous avons traduit la taxonomie présentée dans les tableaux 1 à 7.
[112] Le contexte *formel* d'apprentissage désigne les situations institutionnalisées et encadrées par un dispositif pédagogique explicite (par exemple l'enseignement en classe, avec un enseignant, des objectifs d'apprentissage, un programme et des évaluations). À l'inverse, le contexte *informel* renvoie aux situations non institutionnelles dans lesquelles l'apprenant est exposé à la langue de manière spontanée ou autonome, sans cadre d'enseignement structuré (par exemple l'usage des médias, les échanges sur les réseaux sociaux ou l'usage de films et séries). Les deux contextes sont complémentaires et peuvent favoriser le développement de stratégies différentes (Benson, 2013; Sockett, 2014).

comparative de Hsiao et Oxford (2002) a examiné neuf modèles de stratégies d'apprentissage[113] et a conclu que la taxonomie d'Oxford offrait la meilleure représentation de la structure sous-jacente des stratégies utilisées par les apprenants.

Dans la section suivante, nous examinerons plus en détail les six groupes de stratégies proposées par Oxford, en explorant leur pertinence et leur application dans le contexte formel de l'apprentissage du FLE.

3.1.2 Les six groupes de stratégies selon Oxford

Le modèle d'Oxford propose une classification en six groupes de stratégies, chacun englobant un ensemble de stratégies spécifiques visant à améliorer différents aspects de l'apprentissage linguistique. Ces groupes sont : stratégies de rappel, stratégies cognitives, stratégies de compensation, stratégies métacognitives, stratégies affectives et stratégies sociales. Chaque groupe sera présenté à travers un tableau présentant les sous-catégories et les stratégies afférentes, au nombre total de 62. Nous commençons par les trois premiers groupes de stratégies, ceux des stratégies directes : de rappel, cognitives et de compensation.

Stratégies de rappel

Ces stratégies aident les apprenants à stocker et à récupérer de nouvelles informations linguistiques. Elles jouent un rôle important dans l'acquisition du vocabulaire ou encore de la grammaire et des expressions idiomatiques par exemple. Le Tableau 3 présentent les 10 stratégies réparties en 4 catégories (créer des liens mentaux, appliquer des images et des sons, réviser efficacement, agir physiquement). Par exemple, nous y trouvons la stratégie de « regrouper » (stratégie directe I.A.1[114]) qui consiste à « classer ou reclasser le matériel linguistique en unités de sens »[115] (Oxford, 1990, p. 40), « construire des cartes sémantiques » (stratégie directe I.B.2) qui permet à l'apprenant de « créer une image avec un concept clé au centre ou en haut et d'y relier des mots ou des concepts connexes au moyen de lignes ou de flèches »[116]. La catégorie C « réviser efficacement » renvoie à la révision régulière d'une nouvelle information linguistique, de façon à être retenue. Oxford préconise de commencer par réviser à intervalles courts, puis plus espacés (« 10 minutes après l'apprentissage initial, puis

[113] Ainsi que six modèles « orthogonaux » (Hsiao & Oxford, 2002, p. 374)
[114] Chaque mention d'une stratégie est accompagnée, entre parenthèses, de sa classe (directe ou indirecte), son groupe (chiffre romain), sa catégorie (lettre majuscule) et son numéro correspondant.
[115] "classifying or reclassifying language material into meaningful units", nous traduisons.
[116] "making an arrangement of words into a picture, which has a key concept at the center or at the top, and related words and concepts linked with the key concept by means of lines or arrows", nous traduisons.

20 minutes plus tard, puis une heure ou deux, puis un jour plus tard, puis deux, puis une semaine, etc. »[117]), pour que l'information devienne si familière qu'elle en soit naturelle et automatique. Enfin, la dernière catégorie traduite par « mettre en œuvre une action » regroupe deux stratégies qui emploient un mouvement physique de la part de l'apprenant : concernant la stratégie « utiliser une réponse physique ou des sensations » (stratégie directe I.D.1), Oxford propose par exemple de mimer une nouvelle expression (elle donne l'exemple d'« aller à la porte »).

Tableau 3 Stratégies directes - Groupe I, les stratégies de rappel

Groupe	Catégorie	Stratégie
I – Stratégies de rappel	A. Créer des liens mentaux	1. Regrouper
		2. Faire des associations
		3. Placer un nouveau mot en contexte
	B. Appliquer des images et des sons	1. Utiliser des images
		2. Construire des cartes sémantiques
		3. Utiliser des mots-clés
		4. Se représenter des sons
	C. Réviser efficacement	1. Réviser de façon structurée
	D. Mettre en œuvre une action	1. Utiliser une réponse physique ou des sensations
		2. Utiliser des techniques mécaniques

Stratégies cognitives

Illustrées dans le Tableau 4, elles impliquent la « manipulation ou transformation du matériel linguistique par l'apprenant »[118] (Oxford, 1990, p. 43). Elles sont nécessaires au développement d'une compréhension profonde du fonctionnement de la langue, allant au-delà de la simple mémorisation que permettent les stratégies présentées précédemment. On distingue quatre catégories de stratégies : s'entraîner, recevoir et envoyer de messages, analyser et raisonner, et créer une structure entrée/sortie. Ces quatre catégories recouvrent 15 catégories, dont par exemple « pratiquer de manière naturelle » (stratégie directe II.A.5), à savoir participer à une conversation, lire un livre ou un article ou encore écrire une lettre dans la langue cible. La stratégie « comprendre rapidement » (stratégie directe II.B.1) renvoie à l'apprenant qui recourt à la lecture globale ou sélective pour trouver les détails les plus pertinents qui l'amènent à saisir l'information entendue ou lue plus rapidement. La stratégie « analyser des expressions » (stratégie directe II.C.2) illustre le moment où l'apprenant « détermine le sens d'une nouvelle

[117] "10 minutes after the initial learning, then 20 minutes later, an hour or two later, a day later, 2 days later, a week later, and so on", nous traduisons.
[118] "manipulation or transformation of the target language by the learner", nous traduisons.

expression en la décomposant en plusieurs parties »[119]. La stratégie « mettre en lumière » (stratégie directe II.D.3) correspond à l'utilisation d'une variété de techniques comme souligner, surligner, entourer, marquer d'un astérisque, pour attirer l'attention sur une information importante.

Tableau 4 Stratégies directes - Groupe II, les stratégies cognitives

Groupe	Catégorie	Stratégie
II – Stratégies cognitives	A. S'entraîner	1. Répéter
		2. Pratiquer formellement les systèmes phonique et d'écriture
		3. Reconnaître et utiliser des formules et modèles
		4. Recombiner
		5. Pratiquer de manière naturelle
	B. Recevoir et envoyer des messages	1. Comprendre rapidement
		2. Utiliser des ressources
	C. Analyser et raisonner	1. Raisonner par déduction
		2. Analyser des expressions
		3. Comparer des langues
		4. Traduire
		5. Transférer
	D. Créer une structure entrée/sortie	1. Prendre des notes
		2. Résumer
		3. Mettre en lumière

Stratégies de compensation

Ces stratégies, au nombre de 10 et présentées dans le Tableau 5, « permettent aux apprenants d'utiliser la nouvelle langue que ce soit en compréhension ou en production, malgré des connaissances limitées »[120] (Oxford, 1990, p. 47). La première catégorie, « deviner intelligemment », mettent en œuvre un grand nombre d'indices linguistiques ou non, pour deviner le sens quand ce dernier échappe à l'apprenant. La deuxième catégorie, « surmonter les difficultés à s'exprimer à l'oral et à l'écrit », permettent à l'apprenant de combler un manque de vocabulaire mais aussi de grammaire. Ainsi, la stratégie « revenir à la langue maternelle » (stratégie directe III.B.1) intervient lorsque l'apprenant utilise par exemple un mot ou une expression dans sa langue première sans le traduire. La stratégie « ajuster ou approximer le message » (stratégie directe III.B.6) survient lorsque l'apprenant omet volontairement certaines

[119] "determining the meaning of a new expression by breaking it down into parts", nous traduisons.
[120] "enable learners to use the new language for either comprehension or production despite limitations in knowledge", nous traduisons.

informations, simplifie son idée ou l'exprime de façon plus vague, ou encore lorsqu'il utilise un terme légèrement différent de celui qu'il souhaite, comme utiliser « crayon » pour « stylo ».

Tableau 5 Stratégies directes - Groupe III, les stratégies de compensation

Groupe	Catégorie	Stratégie
III – Stratégies de compensation	A. Deviner intelligemment	1. Utiliser des indices linguistiques
		2. Utiliser d'autres indices
	B. Surmonter les difficultés à s'exprimer à l'oral et à l'écrit	1. Revenir à la langue maternelle
		2. Demander de l'aide
		3. Utiliser des mimes ou des gestes
		4. Éviter partiellement ou totalement la communication
		5. Choisir le sujet
		6. Ajuster ou approximer le message
		7. Inventer des mots
		8. Utiliser une circonlocution ou un synonyme

Nous présentons maintenant les trois catégories de stratégies indirectes : métacognitives, affectives et sociales.

Stratégies métacognitives

Ces 11 stratégies, présentées dans le Tableau 6, sont définies comme « des actions allant au-delà des dispositifs purement cognitifs et qui permettent aux apprenants de coordonner leur propre processus d'apprentissage »[121] (Oxford, 1990, p. 136). Elles impliquent la gestion globale et réfléchie de l'apprentissage, sa planification, son suivi et son évaluation. Ainsi, on y trouve des stratégies comme celle d'« avoir une vue d'ensemble et établir des liens avec du matériel déjà connu » (stratégie indirecte I.A.1), selon laquelle Oxford préconise de suivre trois étapes : apprendre l'intérêt de l'activité langagière en cours, construire le vocabulaire nécessaire pour y parvenir et faire les associations. La stratégie « s'organiser » (stratégie indirecte I.B.2), de la catégorie B « organiser et planifier son apprentissage », ne renvoie pas uniquement à l'organisation didactique de l'apprentissage mais aussi aux aspects pratiques tels que l'emploi du temps de l'apprenant ou encore son environnement physique (espace, température, bruits, éclairage). Enfin, les deux stratégies liées de la catégorie C « évaluer son

[121] "actions which go beyond purely cognitive devices, and which provide a way for learners to coordinate their own learning process", nous traduisons.

apprentissage », amènent toutes les deux l'apprenant à évaluer son apprentissage et sa performance langagière. La première, « s'auto-contrôler » (stratégie indirecte I.C.1) détermine quelles erreurs sont les plus importantes, tente de retracer la source de ces erreurs pour les éliminer ensuite, alors que la deuxième stratégie, « s'auto-évaluer » (stratégie indirecte I.C.2), évalue les progrès globaux de l'apprenant : est-ce que l'apprenant lit et comprend plus rapidement qu'auparavant ou est-ce que l'apprenant saisit une plus grande partie des interactions en langue cible.

Tableau 6 Stratégies indirectes - Groupe I, les stratégies métacognitives

Groupe	Catégorie	Stratégie
I – Stratégies métacognitives	A. Centrer son apprentissage	1. Avoir une vue d'ensemble et établir des liens avec du matériel déjà connu
		2. Faire attention
		3. Retarder la production de discours pour se concentrer sur l'écoute
	B. Organiser et planifier son apprentissage	1. S'informer sur l'apprentissage des langues
		2. S'organiser
		3. Se fixer des buts et des objectifs
		4. Identifier l'objectif d'une tâche langagière
		5. Planifier une tâche langagière
		6. Rechercher des opportunités de pratiquer
	C. Évaluer son apprentissage	1. S'auto-contrôler
		2. S'auto-évaluer

Stratégies affectives

Elles visent à gérer les aspects émotionnels de l'apprentissage et sont nécessaires selon Oxford parce que l'aspect affectif est « probablement l'une des plus grandes influences sur la réussite ou l'échec de l'apprentissage d'une langue »[122] PAGE. Le Tableau 7 détaille les 10 stratégies affectives, réparties en 3 catégories. La stratégie « utiliser de la musique » (stratégie indirecte II.A.2) propose par exemple d'écouter un concert de musique classique pour se détendre et favoriser son apprentissage, de la même façon que la stratégie « faire une déclaration positive » (stratégie indirecte II.B.1) permet d'avoir plus confiance en soi et en son apprentissage, à travers l'énonciation ou l'écriture d'affirmations positives. La stratégie « tenir un journal d'apprentissage des langues » (stratégie indirecte II.C.3) ne correspond pas uniquement au

[122] "one of the biggest influences on language learning success or failure", nous traduisons.

recensement des activités d'apprentissage mais également à celui de ses émotions et les événements notables tout au long de ces activités, permettant ainsi un retour réflexif sur son apprentissage.

Tableau 7 Stratégies indirectes - Groupe II, les stratégies affectives

Groupe	Catégorie	Stratégie
II – Stratégies affectives	A. Diminuer son anxiété	1. Utiliser la relaxation progressive, la respiration profonde ou la méditation
		2. Utiliser la musique
		3. Utiliser le rire
	B. S'encourager	1. Faire une déclaration positive
		2. Prendre des risques mesurés
		3. Se récompenser
	C. Prendre sa température émotionnelle	1. Écouter son corps
		2. Utiliser une liste
		3. Tenir un journal d'apprentissage des langues
		4. Discuter de ses sentiments avec quelqu'un d'autre

Stratégies sociales

Ces 6 stratégies impliquent des interactions sociales pour améliorer l'apprentissage. Le Tableau 8 présente les trois catégories de stratégies : poser des questions, coopérer avec les autres, faire preuve d'empathie à l'égard des autres. La stratégie « demander clarification ou vérification » (stratégie indirecte III.A.1) survient lorsque l'apprenant demande à son interlocuteur de répéter, paraphraser, expliquer, ralentir, donner des exemples ou encore lorsqu'il lui demande si un énoncé spécifique est correct ou non. La stratégie « coopérer avec ses pairs » (stratégie indirecte III.B.1) implique le recours à un binôme ou un petit groupe d'apprenants. Enfin, la stratégie « développer une compréhension culturelle » (stratégie indirecte III.C.1) correspond à « essayer d'éprouver de l'empathie d'une autre personne en s'informant sur sa culture et en essayant de comprendre la relation de l'autre personne avec cette culture »[123] (Oxford, 1990, p. 145).

[123] "trying to empathize with another person through learning about the culture and trying to understand the other person's relation to that culture", nous traduisons.

Tableau 8 Stratégies indirectes - Groupe III, les stratégies sociales

Groupe	Catégorie	Stratégie
III – Stratégies sociales	A. Poser des questions	1. Demander clarification ou vérification
		2. Demander correction
	B. Coopérer avec les autres	1. Coopérer avec ses pairs
		2. Coopérer avec des utilisateurs compétents de la langue nouvelle
	C. Faire preuve d'empathie à l'égard des autres	1. Développer une compréhension culturelle
		2. Prendre conscience des pensées et des sentiments des autres

Le recours à ces stratégies dans l'apprentissage du FLE doit être adapté aux besoins spécifiques de chaque apprenant et au contexte d'apprentissage. Nous précisons que ces groupes ne sont pas mutuellement exclusifs et que les apprenants les plus performants utilisent souvent une combinaison de stratégies appartenant à différents groupes. De plus, l'efficacité de ces stratégies peut varier selon notamment le niveau de compétence de l'apprenant, son style d'apprentissage et la nature spécifique de la tâche linguistique et didactique. Si cette classification offre une vision structurée, elle n'est pas exempte de limites. C'est ce que nous développons dans la section suivante.

3.1.3 Analyse critique du modèle d'Oxford

Le modèle d'Oxford, bien qu'il soit largement reconnu et utilisé dans le domaine de la didactique des langues, peut faire l'objet d'une analyse critique. Ce modèle présente en premier lieu de nombreuses forces :

1. **Exhaustivité** – L'une des principales forces du modèle d'Oxford réside dans son exhaustivité. Il couvre un large éventail de stratégies, offrant ainsi une vision globale des processus impliqués dans l'apprentissage des langues. Cette exhaustivité a été empiriquement validée par plusieurs études, notamment celles de Hsiao et Oxford (2002) ou d'Anggarista et Wahyudin (2022), qui ont démontré la capacité du modèle à capturer la diversité des stratégies utilisées par les apprenants de langues.
2. **Flexibilité et adaptabilité** – Le modèle est suffisamment flexible pour être adapté à différents contextes d'apprentissage, y compris pour le FLE. Cette adaptabilité a permis son application dans divers environnements culturels et éducatifs[124]. C'est également le cas dans le cadre de notre recherche. Nous avons utilisé les six groupes tout en les adaptant à nos données, notamment par la modification ou l'ajout de stratégies (voir le point 2 « Manque d'adaptation aux nouvelles technologies » ci-dessous).

[124] Les études proviennent majoritairement de l'Europe, de l'Amérique du Nord et de l'Asie.

3. **Ancrage empirique rigoureux** – Le modèle s'appuie sur un ensemble de recherches empiriques substantiel, ce qui renforce sa crédibilité et son utilité dans la pratique pédagogique.

Cependant, nous pouvons identifier certaines limites :

1. **Rigidité potentielle** – Là où certains préfèrent envisager cet élément comme une force (voir le point 2 « flexibilité et adaptabilité » ci-dessus), la classification en six groupes peut parfois être perçue comme trop rigide. Elle pourrait ne pas refléter adéquatement la nature dynamique et interconnectée des processus d'apprentissage des langues.
2. **Manque d'adaptation aux nouvelles technologies** – Le modèle d'Oxford, développé dans les années 1990, ne prend pas en compte l'impact des technologies numériques sur l'apprentissage des langues. Cela limite son applicabilité dans les contextes d'apprentissage contemporains, où les outils numériques jouent un rôle croissant. L'apparition des applications mobiles, de l'intelligence artificielle et des environnements d'apprentissage en ligne a transformé la manière dont les apprenants abordent l'apprentissage des langues. Par exemple, l'utilisation d'outils de traduction en ligne ou d'assistants virtuels pour l'apprentissage de la langue nécessite des compétences qui ne s'intègrent pas aisément dans les groupes existants du modèle d'Oxford. Ce point particulier nous a conduite à devoir réorganiser les groupes de stratégies présentées dans l'introduction de la partie 2 et à insérer de nouvelles stratégies émanant de l'analyse des données de notre étude.
3. **Évolution des approches pédagogiques** – Depuis la création du modèle d'Oxford, les approches pédagogiques en FLE ont considérablement évolué. Alors que le modèle initial s'inscrivait principalement dans une perspective cognitiviste, les recherches actuelles se situent davantage dans une théorie socioculturelle de l'apprentissage héritée de Vygotsky (1978) et prolongée par des auteurs tels que Lantolf et Thorne (2009). Cette perspective a conduit à un renouveau des pratiques pédagogiques, notamment à travers la perspective actionnelle et l'approche par les tâches (Ellis, 2021). Le modèle d'Oxford, bien que toujours pertinent, ne reflète pas pleinement ce tournant socioculturel.
4. **Apprentissage informel et autonome** – Les possibilités accrues d'apprentissage informel et autonome du FLE, notamment via les réseaux sociaux, les plateformes de streaming et les échanges linguistiques en ligne, ne sont pas suffisamment prises en compte dans le modèle original.
5. **Multilinguisme et transfert de compétences** – Dans un monde de plus en plus multilingue, les stratégies liées au transfert de compétences entre langues et à la gestion du répertoire linguistique plurilingue ne sont pas explicitement abordées dans le modèle d'Oxford.

En 2011, Oxford met à jour ce modèle en procédant à plusieurs modifications :

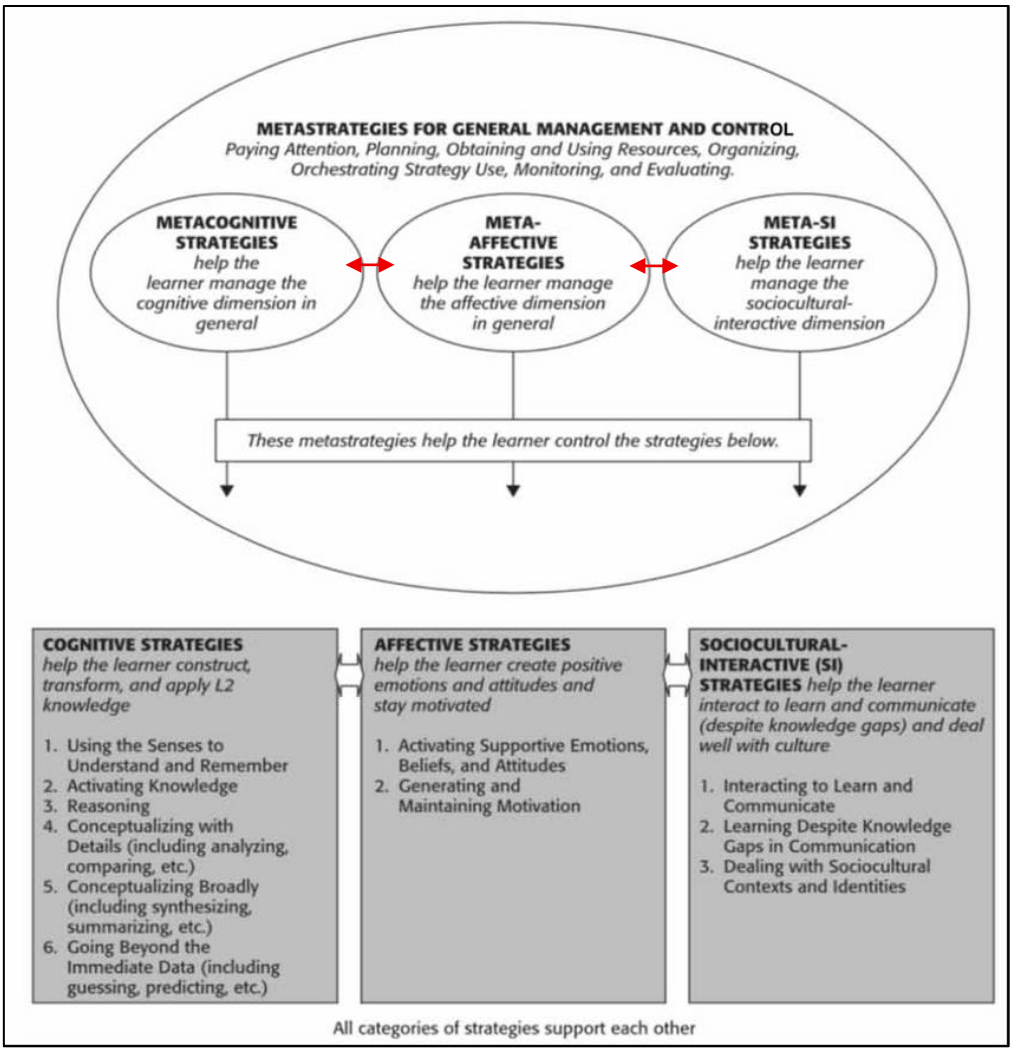
1. **Réorganisation des groupes** – Oxford abandonne les groupes de stratégies mnémoniques, de compensation et sociales. À la place, l'autrice propose un groupe

intitulé « socioculturelle-interactive » qui reconnaît l'importance croissante des aspects sociaux et culturels dans l'apprentissage des langues, moins développée dans le modèle de 1990.

2. **Mise en avant des métastratégies** – Ce nouveau modèle met en lumière le rôle des métastratégies, pour chaque groupe de stratégies (cognitives, affectives et socioculturelles-interactives). Cela rejoint la discussion que nous avons mentionnée *via* les recherches de Griffiths et Cansiz (2015) sur le terme de *régulation*. Bien que la qualification de « méta » puisse laisser penser qu'il ne s'agit que de stratégies indirectes, la question n'est plus d'actualité avec ce nouveau modèle puisqu'Oxford a décidé de ne plus faire la distinction entre les stratégies directes et indirectes, reflétant ainsi la réalité plus complexe et poreuse de l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Oxford inclut ainsi 7 métastratégies pour la gestion générale de l'apprentissage et son contrôle : être attentif, planifier, obtenir et utiliser des ressources, organiser, orchestrer l'utilisation de stratégies, contrôler et évaluer. En plus de ces 7 métastratégies, Oxford ajoute des métastratégies cognitives, affectives et socioculturelles-interactives, qui aident l'apprenant à contrôler les stratégies de chaque groupe. La Figure 21 illustre ce modèle et la nouvelle importance accordée aux métastratégies.

3. **Importance accordée à la flexibilité** – Dans cette version revisitée présentée en Figure 21, Oxford reconnaît le dynamisme des stratégies d'apprentissage, qui ne sont plus considérées comme des outils rigides mais comme des ressources que les apprenants peuvent adapter en fonction de leurs besoins, de leurs objectifs et de leur environnement d'apprentissage.

Figure 21 Représentation du S²R Model d'Oxford (2011)[125]



En conclusion, nous avons décidé d'adopter le premier modèle d'Oxford (1990) dans nos travaux de recherche. Nous reconnaissons le caractère évolutif de ce modèle, notamment à travers la mise à jour de 2011 mais apprécions cependant la catégorisation très détaillée de ce modèle, certes parfois jugée trop rigide, qui nous a permis de classer les moments émergents d'apprentissage relevés dans nos données, en fonction de ces 6 groupes et en continuant de faire la distinction entre stratégies directes et indirectes. Nous comprenons la volonté d'Oxford de supprimer cette distinction dans son modèle de 2011, cependant nous la jugeons nécessaire dans le traitement et l'analyse de nos données. Nous présentons dans l'introduction de la partie 2 les ajustements que nous avons effectués pour analyser nos données en fonction de ce modèle, notamment avec l'ajout de plusieurs stratégies.

[125] Nous considérons ce schéma comme un système dynamique complexe (Lowie & Verspoor, 2022). Ainsi, nous avons ajouté des doubles-flèches rouges entre les stratégies métacognitives, méta-affectives et méta-socioculturelles interactives.

Pour mieux comprendre la diversité des approches, nous allons confronter cette taxonomie à un autre modèle de référence : celui de O'Malley et Chamot, que nous développons dans la section suivante.

3.2. Le modèle de O'Malley et Chamot

En complément de la taxonomie proposée par Oxford (1990), O'Malley et Chamot (1990) ont développé un autre modèle de référence. Leur démarche met l'accent sur les processus mentaux et sur la manière dont les apprenants traitent, organisent et contrôlent l'information. Pour mieux comprendre cette approche, nous allons tout d'abord présenter ses bases théoriques avant de présenter les catégories de stratégies et une analyse critique du modèle.

3.2.1. Présentation du modèle et fondement théorique

Le modèle développé par O'Malley et Chamot dans les années 1980 et 1990 suit une approche cognitive des stratégies d'apprentissage des langues. Ce modèle s'appuie sur les théories du traitement de l'information et de la psychologie cognitive pour expliquer comment les apprenants acquièrent et utilisent les stratégies d'apprentissage.

O'Malley et Chamot ont basé leur modèle sur la théorie du traitement de l'information d'Anderson (1994, 2013) qui distingue trois types de mémoire : sensorielle, à court terme et à long terme. Cette théorie postule que l'apprentissage implique un processus actif de traitement des informations à travers différentes formes de mémoire. La mémoire sensorielle permet la perception initiale des stimuli externes, tandis que la mémoire à court terme facilite la manipulation temporaire des informations. Enfin, la mémoire à long terme est responsable du stockage des informations pour une utilisation future. Dans ce cadre, les stratégies d'apprentissage aident les apprenants à transférer efficacement les informations de la mémoire à court terme vers la mémoire à long terme en utilisant des processus tels que la répétition, l'organisation et l'élaboration. O'Malley et Chamot soulignent que ces stratégies permettent aux apprenants de structurer leur apprentissage et d'optimiser leur compréhension.

Un autre fondement théorique central du modèle est la métacognition, qui désigne la connaissance et le contrôle des processus cognitifs. O'Malley et Chamot définissent les stratégies métacognitives comme celles qui permettent aux apprenants de planifier, surveiller et évaluer leur propre apprentissage. Cela inclut la capacité à réfléchir sur ses propres méthodes d'apprentissage, à ajuster ses approches en fonction des résultats obtenus et à prendre conscience de ses forces et faiblesses en tant qu'apprenant. Cette dimension métacognitive est

essentielle pour développer l'autonomie des apprenants, leur permettant ainsi de devenir plus efficaces dans leur approche de l'apprentissage des langues.

Le modèle s'inscrit également dans le cadre de l'approche communicative en didactique des langues, qui met l'accent sur l'importance de l'interaction sociale dans le processus d'apprentissage. Les stratégies socio-affectives identifiées par O'Malley et Chamot reconnaissent que l'apprentissage d'une langue ne se fait pas seul mais plutôt dans un contexte social où les interactions avec d'autres apprenants ou locuteurs natifs peuvent enrichir l'expérience d'apprentissage. Ces stratégies aident les apprenants à gérer leurs émotions, à collaborer avec leurs pairs et à tirer parti des interactions sociales pour améliorer leur maîtrise de la langue.

Enfin, le modèle s'appuie sur les principes de la psychologie cognitive, qui étudie comment les individus acquièrent, traitent et retiennent l'information. O'Malley et Chamot intègrent des concepts issus de cette discipline pour expliquer comment les stratégies d'apprentissage peuvent être utilisées pour améliorer la compréhension et la production linguistique. Par exemple, ils mettent en avant la distinction entre connaissances déclaratives (savoirs verbalisables) et connaissances procédurales (savoir-faire), ce qui permet de comprendre comment les apprenants utilisent différentes stratégies en fonction du type d'information qu'ils traitent.

En somme, le modèle de O'Malley et Chamot est ancré dans une combinaison de théories psychologiques qui éclairent le fonctionnement cognitif durant le processus d'apprentissage des langues. En intégrant la théorie du traitement de l'information, la métacognition, l'approche communicative et les principes de la psychologie cognitive, ce modèle offre un cadre riche pour comprendre comment les apprenants peuvent optimiser leur expérience d'apprentissage grâce à des stratégies adaptées.

3.2.2. Les trois catégories de stratégies selon O'Malley et Chamot

Le modèle de O'Malley et Chamot propose trois catégories principales de stratégies d'apprentissage :

1. **Stratégies métacognitives –** Les stratégies métacognitives concernent la réflexion sur le processus d'apprentissage lui-même. Elles impliquent une conscience et un contrôle délibéré de l'apprentissage par l'apprenant. Ces stratégies permettent aux apprenants de planifier leur apprentissage, de surveiller leur compréhension et leur production et d'évaluer leurs progrès. Elles jouent un rôle crucial dans l'autorégulation de

l'apprentissage et aident les apprenants à devenir plus autonomes et efficaces dans leur approche de l'apprentissage des langues.

2. **Stratégies cognitives –** Les stratégies cognitives impliquent une interaction directe avec le matériel d'apprentissage. Elles concernent la manipulation mentale ou physique de la langue cible ou l'application de techniques spécifiques pour accomplir une tâche d'apprentissage. Ces stratégies sont plus directement liées à des tâches d'apprentissage individuelles et impliquent le traitement, la transformation et l'application des informations. Elles aident les apprenants à développer des liens internes forts entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils apprennent, facilitant ainsi la compréhension et la rétention.

3. **Stratégies socio-affectives –** Les stratégies socio-affectives prennent en compte les aspects sociaux et émotionnels de l'apprentissage. Elles impliquent l'interaction avec d'autres personnes pour améliorer l'apprentissage des langues et le contrôle des facteurs affectifs personnels qui influencent l'apprentissage. Ces stratégies reconnaissent que l'apprentissage ne se fait pas seul mais dans un contexte social et que les émotions jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage. Ces stratégies aident également les apprenants à gérer leurs émotions, à réduire l'anxiété, à augmenter la motivation et à tirer parti des interactions sociales pour améliorer leur apprentissage.

Le modèle de O'Malley et Chamot offre donc une approche structurée pour comprendre comment les apprenants utilisent différentes stratégies pour optimiser leur apprentissage des langues. Les groupes de stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives interagissent pour créer un cadre dynamique qui soutient le développement langagier et favorise l'autonomie des apprenants. Comme pour le modèle d'Oxford, cette proposition mérite d'être évaluée de manière critique afin d'en cerner les apports et les limites, comme nous le faisons dans la section suivante.

3.2.3. Analyse critique du modèle de O'Malley et Chamot

Le modèle de O'Malley et Chamot, bien qu'il ait apporté une contribution significative à la compréhension des stratégies d'apprentissage des langues, peut faire l'objet d'une analyse critique. Les forces de ce modèle sont multiples :

1. **Ancrage empirique rigoureux –** Comme le modèle d'Oxford, celui de O'Malley et Chamot repose sur des recherches empiriques conséquentes, qui soutiennent son efficacité. Plusieurs études ont prouvé que les apprenants qui utilisent activement ces

stratégies obtiennent de meilleurs résultats en termes d'acquisition linguistique (Atlan, 2003).

2. **Simplicité et clarté –** La classification en trois catégories principales est simple à suivre et appliquer, ce qui facilite son utilisation en recherche et en pratique pédagogique.
3. **Accent sur la métacognition –** Le modèle met en avant l'importance des stratégies métacognitives, ce qui favorise entre autres l'autonomisation de l'apprenant.

Nous pouvons toutefois noter quelques limites à ce modèle, qui font écho à celles relevées pour le modèle d'Oxford :

1. **Simplification excessive –** Bien que la simplicité du modèle soit une force, elle peut aussi être considérée comme une faiblesse. Les processus sont souvent interconnectés et dynamiques, ce qui peut rendre difficile une classification statique des stratégies.
2. **Manque d'intégration des technologies contemporaines –** Comme pour le modèle développé par Oxford, le modèle de O'Malley et Chamot ne prend pas suffisamment en compte l'influence des nouvelles technologies sur l'apprentissage des langues. Avec l'essor des outils numériques, tels que les applications mobiles et les plateformes d'apprentissage en ligne, il est nécessaire de réévaluer comment ces outils peuvent être intégrés dans les stratégies d'apprentissage existantes.
3. **Évolution des approches pédagogiques –** Comme pour le modèle d'Oxford, les approches pédagogiques ont évolué depuis la publication du modèle O'Malley et Chamot. L'accent sur la perspective actionnelle et les tâches communicatives nécessite une réévaluation des stratégies proposées pour s'assurer qu'elles répondent aux besoins actuels des apprenants.
4. **Apprentissage informel et autonome** – Le modèle ne tient pas suffisamment compte des nouvelles formes d'apprentissage informel, telles que celles facilitées par les réseaux sociaux ou les échanges linguistiques en ligne. Ces modalités modernes d'apprentissage sont devenues répandues dans le contexte actuel.
5. **Multilinguisme** – Dans un monde où le multilinguisme est de plus en plus courant, le modèle ne traite pas explicitement des stratégies liées au transfert de compétences entre différentes langues ou à la gestion d'un répertoire linguistique plurilingue.

Bien que le modèle de stratégies d'apprentissage développé par O'Malley et Chamot offre un cadre utile pour comprendre et enseigner les stratégies d'apprentissage des langues, il nécessite également une adaptation pour répondre aux défis contemporains rencontrés par les apprenants de FLE. Cette adaptation devrait intégrer les avancées technologiques, refléter les évolutions pédagogiques récentes et tenir compte de la diversité croissante des contextes d'apprentissage linguistique.

La comparaison entre ces deux modèles permet de mieux appréhender la complexité des stratégies d'apprentissage. Cependant, nous allons nous interroger sur l'évaluation de leur efficacité. Nous proposons dans la section suivante des éléments de réponse.

3.3. Évaluation de l'efficacité des stratégies d'apprentissage

Dans cette section, nous présentons dans un premier temps les méthodes d'évaluation de l'efficacité des stratégies d'apprentissage avant de présenter des résultats d'études empiriques.

3.3.1. Les méthodes d'évaluation

L'évaluation de l'utilisation et de l'efficacité des stratégies d'apprentissage en FLE permet de valider leur pertinence et de guider leur mise en œuvre dans les programmes d'enseignement. Cette évaluation peut se faire à travers diverses méthodes, chacune apportant des perspectives complémentaires sur l'utilisation et l'impact des stratégies.

1. **Questionnaires et inventaires de stratégies** – Le *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) développé par Oxford (1990) est l'un des outils les plus largement utilisés pour évaluer l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Bien que conçu initialement pour l'anglais langue étrangère, il est adaptable aux contextes d'apprentissage d'autres langues (voir Lapaque et Freytag-Lauer (2023) pour le cas du FLE). Ce questionnaire permet de recueillir des données quantitatives sur la fréquence et les types de stratégies utilisées par les apprenants. Cependant, ils présentent certaines limites (Amerstorfer, 2018), notamment l'utilisation d'échelles de Likert, critiquée par Dörnyei (2015) et Woodrow (2005) car elles rendraient impossible une mise au jour de tendance générale sur la fréquence d'utilisation des stratégies. Le SILL nécessiterait d'être adapté à des contextes spécifiques et aux exigences actuelles, qui demanderaient d'inclure des stratégies en lien avec les nouvelles technologies.
2. **Observations en classe** (accompagnées ou non d'autoconfrontations) – L'observation directe des élèves lors des activités d'apprentissage peut fournir des informations qualitatives sur la mise en œuvre des stratégies. Les enseignants peuvent noter comment les élèves interagissent avec le matériel didactique et entre eux. Les autoconfrontations[126], si réalisables, permettent de recueillir davantage de données en interrogeant directement les apprenants sur leurs pratiques.
3. **Entretiens** – Les entretiens semi-structurés fournissent des données qualitatives sur les processus cognitifs des apprenants lors de l'utilisation des stratégies (Jangard, 2022).
4. **Journaux d'apprentissage** – L'utilisation de journaux d'apprentissage, où les apprenants notent régulièrement leurs réflexions sur leur processus d'apprentissage et leur utilisation des stratégies, peut fournir des données longitudinales.

[126] Nous développons cet aspect dans la section 4.3.3.3.2.

5. **Analyse des tâches** – L'analyse détaillée des performances des apprenants sur des tâches spécifiques en FLE peut révéler l'utilisation de stratégies particulières (par exemple, la réalisation de stratégies de planification lors d'une tâche de production écrite ou de compensation lors d'une production orale).

Après avoir examiné les outils et méthodes qui permettent de rendre compte de l'efficacité des stratégies d'apprentissage, nous allons présenter ce que plusieurs recherches révèlent de leur utilisation en contexte d'enseignement.

3.3.2. Résultats de recherches empiriques

Les recherches empiriques sur l'efficacité des stratégies d'apprentissage en FLE ont produit des résultats variés et nuancés sur différents aspects :

1. **Lien entre compétences langagières et utilisation de stratégies** – Le travail de thèse de Gahungu (2007) s'appuie sur une étude menée auprès de 37 étudiants de FLE à l'Université de Chicago, d'un niveau de langue intermédiaire. Par le recours à une version adaptée du SILL, cette étude a révélé une corrélation entre l'utilisation de stratégies d'apprentissage et leur performance langagière mais aussi un lien entre le recours aux stratégies, le sentiment d'autoefficacité éprouvé par les apprenants et leurs compétences langagières.
2. **Utilisation fréquente des stratégies compensatoires** – Peguret a mené une étude auprès de 37 étudiants de français langue seconde[127] et a eu recours à une version « raccourcie et légèrement modifiée » (2015, p. 588) du SILL. Cette étude a alors mis en lumière un recours plus fréquent aux stratégies compensatoires par les participants et un important sentiment d'autoefficacité chez les apprenants provenant d'un programme d'immersion précoce.
3. **Nécessité de formation des enseignants aux stratégies d'apprentissage** – Le travail de thèse de Jangard (2022) repose sur une étude menée auprès de 41 apprenants de FLE de niveau intermédiaire, âgés entre 15 et 17 ans, étudiant le français depuis au moins trois ans. Jangard a croisé les données recueillies à l'aide d'un questionnaire SILL proposé aux apprenants avec celles récoltées à la suite d'un entretien avec l'enseignante de la classe à propos des stratégies qu'elle pense être utilisées par ses apprenants. Les résultats veulent que, comme démontré par Peguret, les stratégies de compensation soient les plus fréquemment employées et celles que l'enseignante pensait aussi les plus présentes. En revanche, Jangard note l'absence de mention de certaines stratégies par l'enseignante, alors que ces dernières sont très fréquentes chez les apprenants (notamment celle consistant à chercher des récurrences). Cela souligne la nécessité de formation des enseignants et des apprenants aux stratégies d'apprentissage.

[127] Les apprenants, répartis en deux groupes, ont suivi un programme d'immersion de 4 à 8 ans ou ont suivi leur scolarité dans une école francophone.

En conclusion, les résultats de ces recherches empiriques soulignent l'importance des stratégies d'apprentissage dans l'acquisition du FLE, tout en mettant en évidence la complexité de leur mise en œuvre et de leur évaluation. Ces résultats suggèrent que l'enseignement des stratégies devrait être adapté aux besoins spécifiques des apprenants, intégré dans le curriculum et constamment réévalué à la lumière des évolutions dans les méthodes d'enseignement et les technologies éducatives. C'est ce que nous présentons dans la section suivante.

3.4. Perspectives pour la recherche et la formation en didactique du FLE

L'étude des stratégies d'apprentissage dans le contexte du FLE a connu des avancées significatives au cours des dernières décennies, grâce notamment aux contributions de modèles comme ceux d'Oxford et de O'Malley et Chamot. Ces approches ont permis une meilleure compréhension des processus cognitifs et métacognitifs impliqués dans l'acquisition du français, offrant ainsi des outils précieux pour les apprenants et les enseignants.

Cependant, l'évolution rapide du paysage éducatif et technologique, ainsi que les nouvelles perspectives en sciences cognitives et en didactique des langues, appellent à un renouvellement constant de l'approche des stratégies d'apprentissage en FLE. Plusieurs pistes de réflexion et de recherche se dessinent pour l'avenir, que nous avons commencé à suivre dans nos pratiques pédagogiques :

1. **Intégration des technologies numériques –** Les technologies de l'information et de la communication (TIC) présentent de nouvelles opportunités pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Leur intégration peut favoriser le développement de capacités de réflexion et de résolution de problèmes, en plus du développement de compétences linguistiques. Ainsi, les futures recherches gagneraient à explorer comment les outils numériques, les plateformes d'apprentissage virtuelles ou les ressources en ligne pourraient nourrir et faire émerger des stratégies d'apprentissage, déjà cataloguées ou non.
2. **Approche socioculturelle**[128] **–** Une prise en compte plus importante des facteurs socioculturels dans l'étude des stratégies d'apprentissage en FLE semble nécessaire. L'influence du contexte culturel sur les préférences en matière de stratégies d'apprentissage pourrait par exemple faire l'objet d'une analyse et la dimension interculturelle de l'enseignement du FLE pourrait être explorée à travers l'approche par tâches-problèmes, comme le suggèrent les recherches sur le CECR (Auger & Louis, 2009).

[128] Sous-jacente à Oxford (2017).

3. **Neurosciences et apprentissage des langues –** Les avancées en neurosciences cognitives ouvrent de nouvelles perspectives pour comprendre les mécanismes cérébraux impliqués dans l'apprentissage du français. Par exemple, ces connaissances peuvent donner des informations sur le développement de stratégies d'enseignement plus efficaces, notamment en ce qui concerne les difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'apprentissage de l'orthographe ou de la lecture (Półtorak, 2022).
4. **Personnalisation des stratégies –** Les recherches futures devraient se concentrer sur la personnalisation des stratégies d'apprentissage en fonction des profils individuels des apprenants de FLE. Cela pourrait concerner la prise en compte des intérêts de l'élève (Germain & Netten, 2004).
5. **Évaluation dynamique des stratégies –** Il est nécessaire de développer des méthodes d'évaluation plus dynamiques et contextualisées des stratégies d'apprentissage en FLE, ce qui favoriserait l'engagement cognitif des apprenants.

En conclusion, les futurs développements dans ce domaine devront adopter une approche interdisciplinaire, intégrant les apports de la psychologie cognitive, des neurosciences, de la sociologie et de la technologie éducative. Cette approche plus globale permettra non seulement d'améliorer la compréhension théorique des stratégies d'apprentissage mais aussi de développer des pratiques pédagogiques plus efficaces et adaptées aux réalités de l'apprentissage du français au XXIe siècle.

3.5. Conclusion du chapitre

L'étude des stratégies d'apprentissage dans le contexte du FLE se révèle être un domaine riche et complexe, aux implications significatives pour la didactique des langues. Grâce aux résultats issus des travaux de recherche antérieurs, plusieurs points émergent et mettent au jour l'importance des stratégies d'apprentissage dans la didactique du FLE.

Premièrement, le modèle d'Oxford, malgré ses limites, reste un cadre de référence précieux pour comprendre et classifier les stratégies d'apprentissage en FLE. Sa taxonomie détaillée offre une base solide pour l'identification et l'enseignement des stratégies. Cependant, comme nous l'avons vu, ce modèle nécessite des ajustements pour répondre aux réalités contemporaines de l'apprentissage des langues, notamment en ce qui concerne l'intégration des technologies numériques et la prise en compte des contextes d'apprentissage de plus en plus diversifiés. C'est pourquoi nous présentons dans l'introduction de la partie 2 les schémas tels que présentés dans la section 3.1.2, ajustés et mis à jour en fonction de l'analyse de données.

Deuxièmement, l'application des stratégies d'apprentissage au FLE requiert une approche nuancée et contextualisée. L'efficacité de ces stratégies varie selon les profils des apprenants,

leurs niveaux de compétence, les aptitudes travaillées et les objectifs d'apprentissage, soulignant l'importance d'une approche différenciée dans l'enseignement des stratégies.

Troisièmement, les recherches empiriques ont démontré l'impact positif de l'utilisation consciente des stratégies sur la performance en FLE. Quelles que soient les aptitudes travaillées et les tâches données, les stratégies d'apprentissage jouent un rôle central dans le développement des compétences langagières. Cependant, ces recherches ont également mis en lumière la complexité de l'évaluation de l'efficacité des stratégies, soulignant la nécessité d'approches méthodologiques variées et rigoureuses.

Quatrièmement, l'évolution rapide des technologies éducatives ouvre de nouvelles perspectives pour l'étude et l'application des stratégies d'apprentissage. L'émergence d'environnements d'apprentissage numériques, d'applications mobiles et d'outils d'intelligence artificielle transforme non seulement la manière dont les langues sont enseignées et acquises mais aussi la nature même des stratégies employées par les apprenants[129]. Cette évolution technologique soulève de nouvelles questions de recherche et appelle à une redéfinition constante des stratégies d'apprentissage dans l'ère numérique.

Cinquièmement, les implications pour la formation des enseignants de langue sont conséquentes. La sensibilisation aux stratégies d'apprentissage et le développement de compétences pour les enseigner efficacement doivent devenir des composantes essentielles des programmes de formation des enseignants de façon à guider les apprenants de langue de manière plus efficace, les amenant ainsi à être plus actifs et autonomes dans leur apprentissage. Cela implique non seulement une connaissance théorique des stratégies mais aussi des compétences pratiques pour les intégrer de manière significative dans l'enseignement quotidien du FLE.

En perspective, plusieurs pistes de recherche s'ouvrent pour approfondir la compréhension des stratégies d'apprentissage en FLE. Des études longitudinales sur l'évolution de l'utilisation des stratégies, des recherches sur l'interaction entre les stratégies et les facteurs individuels et l'exploration de nouvelles approches des neurosciences permettraient d'enrichir considérablement ce domaine.

En conclusion, les stratégies d'apprentissage demeurent un élément central en didactique des langues, jouant un rôle important dans le développement de l'autonomie des apprenants et

[129] C'est le cas avec le dispositif FLEURON, au cœur de notre recherche. Voir notamment André et Ciekanski pour les effets des stratégies d'apprentissage sur la « conscientisation métalangagière de l'oral » (2018, p. 8)

l'optimisation de leur apprentissage. L'avenir de la recherche et de la pratique dans ce domaine réside dans une approche globale et intégrative qui reconnaît la complexité de l'apprentissage des langues, prend en compte les nouvelles technologies de manière réfléchie et reste sensible aux besoins diversifiés des apprenants de FLE dans un monde de plus en plus interconnecté et multilingue. En continuant à explorer, à innover et à adapter nos approches des stratégies d'apprentissage, nous pouvons espérer non seulement améliorer l'efficacité de l'enseignement des langues, dans notre cas celui du FLE mais aussi enrichir l'expérience d'apprentissage des apprenants, les dotant des outils nécessaires pour devenir des utilisateurs compétents de la langue.

L’analyse des stratégies d’apprentissage a permis de dégager des pistes intéressantes pour comprendre les dynamiques d’appropriation de l’oral. Pour approfondir ces réflexions, nous allons présenter, dans le chapitre suivant, la méthodologie de recherche et d’enquête que nous avons mise en place en détaillant les choix opérés et le déroulé de l’étude, ainsi que la démarche didactique adoptée pour répondre à nos questions de recherche.

CHAPITRE 4

Méthodologie d'enquête et choix didactiques

Table des matières

4.1. Présentation du terrain d'étude 125
4.1.1. Une offre de formation ouverte, modulaire et flexible 125
4.1.2. Un public hétérogène 126
4.1.3. Une visée autonomisante, ancrée dans une ingénierie complexe 127
4.2. De la pré-enquête à l'étude principale 127
4.3. Pré-enquête 127
4.3.1. Objectifs et processus de la pré-enquête 127
4.3.2. Étape 1 : enquête auprès de chercheurs et enseignants de FLE 128
4.3.2.1. Protocole de l'étape 1 128
4.3.2.2. Résultats et choix d'un premier phénomène 128
4.3.3. Étape 2 : enquête auprès d'apprenants de FLE 130
4.3.3.1. Constitution du sous-corpus 1 : interactions entre apprenants allophones 130
4.3.3.2. Constitution du sous-corpus 2 : interactions entre apprenant allophone et locuteurs natifs 131
4.3.3.3. Analyse des sous-corpus 1 et 2 132
4.3.4. Résultats de la pré-enquête : de l'accord et désaccord au récit 137
4.4. Analyse de récits en interaction : constitution d'un corpus 138
4.4.1. Sous-corpus 3 : récits interactionnels entre apprenant allophone et locuteurs natifs 138
4.4.2. Sous-corpus 4 : récits entre locutrices natives 139
4.5. Ajustement de la méthodologie à travers des séances d'ASC 141
4.6. Déroulement de l'étude 144
4.6.1. Questions de recherche et protocole 144
4.6.2. Présentation des participants 146
4.6.3. Déroulement de l'étude : groupe A1 147
4.6.3.1. Séance 1 : recueil des récits 147
4.6.3.2. Séance 2 : présentation de l'étude et sensibilisation à l'AAC 148
4.6.3.3. Séance 3 : analyse AAC, début du récit 1 150
4.6.3.4. Séance 4 : analyse conjointe récit 1 AAC, mise en commun des résultats 151

4.6.3.5. Séance 5 : sensibilisation à l'ASC 153
4.6.3.6. Séance 6 : restitution collective des résultats de la séance d'ASC 155
4.6.3.7. Séance 7 : débat 155
4.6.3.8. Séance 8 : parcours libre sur FLEURON 157
4.6.3.9. Séance 9 : restitution collective de la séance de parcours libre 157
4.6.3.10. Séance 10 : retour d'expérience 158
4.6.4. Déroulement de l'étude : groupe M1 158
4.6.4.1. Séance 1 : recueil des récits 159
4.6.4.2. Séance 2 : présentation de l'étude et sensibilisation à l'AAC 159
4.6.4.3. Séance 3 : analyse AAC, début du récit 1 160
4.6.4.4. Séance 4 : sensibilisation à l'ASC 161
4.6.4.5. Séance 5 : restitution collective de la séance de sensibilisation à l'ASC sur *contact* 162
4.6.4.6. Séance 6 : restitution collective de la séance de sensibilisation à l'ASC sur *depuis* et *pendant* 164
4.6.4.7. Séance 7 : Activité « demander un renseignement » (1) 165
4.6.4.8. Séance 8 : Activité « demander un renseignement » (2) 167
4.6.4.9. Séance 9 : Activité « demander un renseignement » (3) 168
4.6.4.10. Séance 10 : retour d'expérience 169
4.7. Considérations éthiques et protection des données 169
4.8. Quelles données recueillies ? 170
4.9. Méthodologie d'analyse 171
4.10. Conclusion du chapitre 173

Ce chapitre est consacré à la présentation de la méthodologie d'enquête et de la méthodologie didactique de notre recherche. Nous avons choisi de présenter ces méthodologies dans un seul et même chapitre même si elles abordent des objets différents. Nous retraçons ici notre cheminement, des points de vue à la fois des approches didactiques et des techniques d'enquête. Par ailleurs, ces méthodologies sont parfois entremêlées dans la mesure où les choix didactiques que nous avons effectués influencent souvent le recueil et le traitement des données. Après avoir décrit le terrain d'étude (section 1), nous revenons sur les étapes préliminaires à notre étude qui nous ont permis de construire notre méthodologie (section 2) : une pré-enquête en deux étapes (section 3), la constitution de corpus de récits en interaction (section 4), les ajustements (section 5) qui ont mené à notre étude (section 6). Enfin, nous revenons sur les considérations éthiques qui ont guidé notre recherche (section 7), avant de recenser les données recueillies (section 8) et de présenter la méthodologie que nous avons suivie pour analyser ces dernières (section 9).

4.1. Présentation du terrain d'étude

L'étude que nous avons menée s'est déroulée au Département de Français Langue Étrangère (DéFLE), une structure intégrée à l'Université de Lorraine, plus précisément à l'UFR LANSAD (LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines). Présent sur les sites universitaires de Nancy et de Metz, le DéFLE assure, coordonne et développe les formations en FLE[130]. Il accueille chaque année plusieurs centaines d'apprenants dans une perspective de formation linguistique, à visée universitaire, professionnelle ou personnelle.

Historiquement, les cours de français pour allophones existent à Nancy depuis l'entre-deux-guerres[131]. La structure se développe en 1970 dans une volonté de collaboration avec d'autres universités étrangères (Suisse, Pologne, Brésil, etc.). En 2003, elle devient le DéFLE et ne cesse d'évoluer pour s'adapter à une demande croissante et diversifiée. Le DéFLE s'inscrit aujourd'hui dans une dynamique d'innovation pédagogique et de professionnalisation reconnue par le label Qualité FLE, attribué par France Éducation International[132].

4.1.1. Une offre de formation ouverte, modulaire et flexible

Le DéFLE propose une offre de formation plurielle qui se distingue par sa flexibilité et sa centration sur l'autonomie de l'apprenant. L'enseignement y est structuré autour d'un dispositif de formation en présentiel pensé pour favoriser la construction de parcours individualisés. Ce

[130] https://lansad.univ-lorraine.fr/nos-departements/departement-francais-langue-etrangere/
[131] Les cours se déroulaient à l'Université de Nancy, devenue depuis l'Université de Lorraine.
[132] http://www.qualitefle.fr/

dispositif repose sur une organisation modulaire comprenant plusieurs composantes complémentaires :

1. un tronc commun qui regroupe les cours fondamentaux de langue française (les aptitudes sont séparées par des cours spécifiques à chacune d'entre elles) ;
2. des cours à choix permettant aux étudiants d'orienter leur formation selon leurs besoins spécifiques (préparation aux examens, atelier d'écriture, français sur objectifs universitaires, initiation à la radio, etc.)[133] ;
3. des entretiens de conseils individualisés qui accompagnent les apprenants dans la construction de leur apprentissage, le développement de leur autonomie et l'appropriation des ressources à leur disposition ;
4. un travail en autonomie guidée au sein d'un centre de ressources en langues avec des conseillers pédagogiques ;
5. des ateliers de conversation qui favorisent les interactions avec des locuteurs francophones natifs.

Ce dispositif se décline en plusieurs formats : cours intensifs (20 à 22 heures par semaine), cours du soir, cours spécifiques à un public Erasmus et cours spécifiques aux doctorants internationaux. Un Diplôme Universitaire Passerelle a également vu le jour en 2023, à destination de demandeurs d'asile, bénéficiaires de la protection subsidiaire ou temporaire, réfugiés et apatrides[134] qui souhaiteraient commencer ou reprendre des études universitaires en France. Enfin, le DéFLE est centre d'examens DELF[135] et DALF[136].

4.1.2. Un public hétérogène

Le public accueilli au DéFLE est extrêmement diversifié tant du point de vue de la nationalité, de la langue première, du niveau de français, que du parcours ou du projet personnel. Il comprend des étudiants internationaux, des demandeurs d'asile, des chercheurs, des professionnels, des étudiants Erasmus ou encore des personnes inscrites dans un projet de reprise d'études. Cette hétérogénéité constitue une richesse pédagogique mais impose également une individualisation de l'accompagnement.

[133] Au moment de notre étude, ces cours à choix étaient ouverts mais cette option n'est plus disponible depuis janvier 2025 pour privilégier une approche par projets dans les cours fondamentaux.
[134] https://defle.univ-lorraine.fr/fr/formations/du-passerelle
[135] https://www.france-education-international.fr/diplome/delf-tout-public
[136] https://www.france-education-international.fr/diplome/dalf

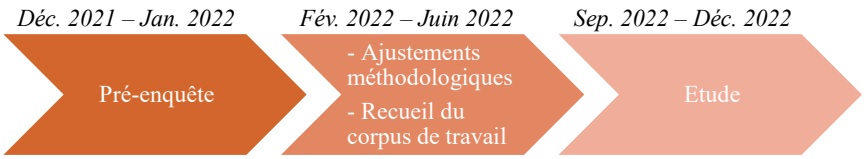
4.1.3. Une visée autonomisante, ancrée dans une ingénierie complexe

Le fonctionnement du dispositif repose sur une ingénierie où « les enseignants cumulent à la fois des fonctions d'ingénieurs de formation, didactiques et pédagogiques mais aussi de référents culturels, linguistiques voire administratifs » (Ismaïl, 2012, p. 27). L'objectif central est de développer chez les apprenants, en parallèle de leurs compétences langagières, une compétence d'apprentissage leur permettant de poursuivre leur formation de façon autonome. Le DéFLE s'inscrit dans une approche constructiviste et socioconstructiviste qui articule des situations complémentaires hétérodirigées et autodirigées (Ismaïl, 2012).

4.2. De la pré-enquête à l'étude principale

Avant de mettre en place l'étude principale, plusieurs étapes de réflexion, d'essais et d'ajustements ont été nécessaires afin de déterminer les phénomènes interactionnels à étudier, les populations cibles et la méthodologie d'enquête la plus adaptée. Ces étapes sont schématisées dans la Figure 22. Ainsi, nous avons réalisé dans un premier temps une pré-enquête, de décembre 2021 à janvier 2022, pour déterminer quels faits interactionnels posaient le plus de difficulté aux apprenants. Ensuite, nous avons expérimenté une première méthodologie de recueil de données avant de recueillir notre corpus de travail auprès de locuteurs francophones. Une série d'expérimentations préliminaires nous a ensuite permis d'ajuster la méthodologie de notre étude principale.

Figure 22 Différentes étapes menant à la réalisation de l'étude principale



4.3. Pré-enquête

4.3.1. Objectifs et processus de la pré-enquête

Notre recherche vise à proposer une méthodologie d'apprentissage pour développer la compétence interactionnelle d'apprenants de FLE. La première étape consistait à identifier les phénomènes interactionnels problématiques afin de déterminer lesquels seraient les plus pertinents à analyser et à travailler avec le dispositif FLEURON. Pour atteindre cet objectif, nous avons adopté une approche mixte, combinant des méthodes qualitatives et quantitatives (Creswell & Plano Clark, 2017). Cette approche mixte permet une compréhension plus

complète et nuancée des phénomènes étudiés, en croisant les données issues de différentes sources.

Nous avons procédé en deux temps. Premièrement, nous avons mené des entretiens auprès de 20 chercheurs en didactique des langues et enseignants de FLE, recueillant leurs témoignages sur les difficultés interactionnelles des apprenants. Ces entretiens ont permis de classer les phénomènes en 5 catégories.

Deuxièmement, nous avons constitué un corpus d'interactions d'apprenants de FLE dans deux situations différentes : entre apprenants allophones (sous-corpus 1), ainsi qu'entre apprenants allophones et locuteurs natifs (sous-corpus 2). Ce corpus nous a permis de vérifier si les difficultés mentionnées par les chercheurs et les enseignants se manifestaient dans les interactions des groupes observés, et de sélectionner certains phénomènes à travailler en priorité.

4.3.2. Étape 1 : enquête auprès de chercheurs et enseignants de FLE

4.3.2.1. Protocole de l'étape 1

Pour cette première phase, nous avons adopté une approche qualitative basée sur des entretiens semi-directifs (Kaufmann, 2016). Nous avons choisi cette méthode car elle permet d'obtenir des données riches et détaillées tout en laissant une certaine liberté aux participants pour exprimer leurs points de vue (Brinkmann, 2014). Nous avons interrogé 6 chercheurs d'universités françaises (Rennes et Paris 8), suisses (Fribourg, Lausanne, et Genève), et japonaise (Waseda), ainsi que 14 enseignants de FLE exerçant en France, Espagne et Angleterre à des apprenants adultes de niveau B1-B2 selon le CECR. La diversité géographique et institutionnelle de notre échantillon visait à obtenir un aperçu plus large et varié des difficultés interactionnelles des apprenants de FLE (Paillé & Mucchielli, 2021). Le but de ces entretiens était de lister les difficultés interactionnelles des apprenants que les enquêtés avaient pu relever eux-mêmes ou dont les apprenants leur avaient fait part. Nous voulions recueillir les difficultés de tout type, qu'elles soient grammaticales, syntaxiques, lexicales, liées à la gestion de l'interaction, et qu'elles concernent la production ou la compréhension.

4.3.2.2. Résultats et choix d'un premier phénomène

Nous avons recueilli 32 phénomènes posant problème aux apprenants, que nous avons classés en 5 catégories étiquetées « syntaxe », « lexique », « pragmatique », « phonétique », « gestion

de l'interaction ». Le tableau suivant présente ces résultats tels qu'ils ont été énoncés par les participants :

Tableau 9 Liste des difficultés interactionnelles relevées par 20 chercheurs et enseignants de FLE

Syntaxe	Alternance imparfait/passé composé
	Futur proche à valeur d'actuel
	Dislocations à gauche
	Dislocations à droite
	y -vs- *en*
	Conditionnel et alternance conditionnel/présent de l'indicatif
	Subjonctif
	Double pronominalisation
Lexique	Connecteurs logiques
	Là -vs- *maintenant*
	Là -vs- *ici*
Pragmatique	Accord et désaccord : *c'est clair, ça me va, tu vois ce que je veux dire, ok on fait comme ça, pas de souci, pas de problème, laisse tomber*
	Registres
	Vouvoiement -vs- tutoiement
	Formes réduites *je suis, je suis pas, je sais, je sais pas*
	Marqueurs discursifs : *après* -vs- *maintenant, de fait* -vs- *en effet* -vs- *en fait, du coup, genre, oh là là, quoi, tant pis, tout de même, tu sais, tu vois, voilà.* Marqueurs dont le sens est différent à l'écrit et à l'oral
Phonétique	Liaisons
	Reconnaître une interrogation
	Chute du /ə/
	Chute du /l/
	Différentes réalisations de <e>
	Homophones
Gestion de l'interaction	Prise de tour : quand et comment (*euh, moi je, oui mais*)
	Utiliser les marqueurs discursifs
	S'insérer dans une interaction
	Répétiteurs/continueurs
	Gestion des silences
	Répétitions
	Suivre une interaction à plusieurs locuteurs
	Peur de gêner son interlocuteur le temps de la réflexion
	Maintenir l'attention de son interlocuteur
	Gestion des faces
	Chevauchements

Les difficultés les plus souvent évoquées étaient les marqueurs discursifs (15 entretiens sur 20), l'alternance imparfait et passé composé (11 entretiens sur 20), le futur proche (11 entretiens sur 20), la concordance des temps (11 entretiens sur 20), et la gestion de l'interaction (11 entretiens sur 20), notamment notifier son accord ou son désaccord. C'est ce dernier phénomène que nous avons décidé, dans un premier temps, de retenir pour notre étude principale. Ce choix s'appuie

sur l'importance de l'expression de l'accord et du désaccord dans la compétence interactionnelle, comme souligné par Pekarek Doehler (2018).

4.3.3. Étape 2 : enquête auprès d'apprenants de FLE

Les entretiens nous ont offert une vision plus précise des difficultés interactionnelles récurrentes chez les apprenants. L'étape suivante était de vérifier la présence effective de ces difficultés au sein du public qui constituera plus tard notre étude principale, tout en cherchant à observer plus particulièrement comment se manifestaient l'accord et le désaccord en interaction. Nous avons ainsi constitué deux sous-corpus : un premier d'interactions entre apprenants allophones et un second entre apprenants allophones et locuteurs francophones natifs. Nous avons recueilli 19 enregistrements vidéo[137] d'une durée moyenne de 15 minutes chacun, soit un total de presque 5 heures. Les interactions ont eu lieu au DéFLE de l'Université de Lorraine (voir la section 4.1 pour sa présentation) sur une période de deux mois.

4.3.3.1. Constitution du sous-corpus 1 : interactions entre apprenants allophones

Ce premier sous-corpus d'interactions a été réalisé au mois de février 2021 auprès de 13 apprenants du groupe M2[138] d'un niveau A2-B1 et 11 apprenants du groupe A1 d'un niveau B2-C1. Tous étaient répartis en six groupes de trois, un groupe de deux, et un groupe de quatre[139]. Nous avons ainsi obtenu 4 enregistrements du groupe M2, et 4 du groupe A1, d'une durée totale d'1h30. Les détails des enregistrements sont récapitulés dans le tableau suivant :

Tableau 10 Enregistrements composant le sous-corpus 1

Groupe	L1	L2	L3	L4	Durée (minutes)	Date
A1	LOR	AZA	ADO		12	02.02.2021
	SIM	CLE	WIL		12	02.02.2021
	BRI	MAP	CAT		13	02.02.2021
	PHI	MIC	BOU		8	02.02.2021
M2	JUL	ROM	STE		15	01.02.2021
	ANG	EMI	PAU		15	01.02.2021
	ELI	MAR	JEP		10	01.02.2021
	ROS	EDG	LEO	ALO	14	01.02.2021

[137] Chaque participant a signé un formulaire d'autorisation d'enregistrement (voir la section 4.7).
[138] Au DéFLE, les apprenants sont répartis par niveaux « débutant », « moyen » et « avancé », contenant chacun plusieurs groupes. Ainsi, nous mentionnons dans notre étude des apprenants des groupes M1 (moyen 1), M2 (moyen 2) et A1 (avancé 1). Le titre « A1 » est donc à distinguer du niveau utilisé dans le CECR.
[139] Les apprenants ont constitué les groupes eux-mêmes, par affinité. Nous motivons ce choix par la nécessité de déclencher plus facilement la parole. Les groupes d'apprenants ayant participé à nos travaux de recherche de la pré-enquête à l'étude principale sont représentatifs du public accueilli au DéFLE (âges, nationalités, niveaux de langue, niveaux d'études).

Chaque groupe était extrait du groupe-classe le temps de l'enregistrement. Par conséquent, nous avons convenu, avec la professeure référente, d'un thème en lien avec l'objet d'étude de la semaine. À ce moment du semestre, les apprenants abordaient les sujets de l'arrivée en France, de l'apprentissage du français en milieu homoglotte et du système universitaire français. Nous avons alors choisi deux consignes différentes pour respecter au mieux la progression mise en place par les professeurs du groupe. Ainsi, nous avons proposé aux trinômes du groupe M2 de discuter de l'énoncé suivant : « C'est plus facile d'apprendre le français quand on est en France, c'est même la meilleure façon d'apprendre. » et, à ceux du groupe A1, l'énoncé : « Quand on quitte un pays, on quitte aussi sa culture. ». Notre volonté était de susciter des échanges spontanés tout en étant consciente des limites et des biais imposés par l'exercice, le contexte universitaire et l'enregistrement. Pour ce faire, notre présence en tant que chercheuse se limitait à l'annonce du thème et, uniquement lorsque cela était réellement nécessaire, à donner aux apprenants d'autres pistes de réflexion pour entretenir ou relancer la discussion. Cette approche s'inspire des principes de l'observation participante modérée (Spradley, 2016), qui permet de maintenir un équilibre entre l'implication du chercheur et la préservation de l'authenticité des interactions.

Comme nous l'avons mentionné, nous avons dans un premier temps donné priorité à des interactions entre allophones uniquement. Ce choix de modalité s'explique par notre curiosité de noter, ou non, des différences en fonction de la présence ou de l'absence de locuteurs natifs.

4.3.3.2. Constitution du sous-corpus 2 : interactions entre apprenant allophone et locuteurs natifs

Le second sous-corpus, constitué d'interactions entre apprenants allophones et locuteurs natifs, a été réalisé au mois de mars 2021 auprès de 12 apprenants du groupe A1. Il s'agissait à nouveau de trinômes, mais cette fois composés d'un apprenant et de deux locuteurs natifs, stagiaires au sein du DéFLE dans le cadre de leur première ou seconde année de master FLE. Les 12 interactions recueillies totalisent 3h15 d'enregistrement. Comme pour le sous-corpus 1, nous avons défini un thème en fonction de celui du cours dispensé par la professeure référente en parallèle de notre enquête. En revanche, nous avons décidé, pour ce nouveau recueil de données, de modifier la façon d'entrer dans l'interaction et de ne pas partir d'un énoncé mais d'un document iconographique. Ce changement de modalité visait à stimuler différents types d'interactions et à observer comment les apprenants négocient le sens à partir d'un support

visuel, conformément aux recommandations de Kalaja et Pitkänen-Huhta (2018) sur l'utilisation de documents authentiques en classe de langue. Ainsi, lors d'une première séance, 5 trinômes ont discuté des droits des femmes en France et dans leur pays d'origine et, lors de la seconde séance, les 7 trinômes restants ont traité le thème de l'environnement, plus précisément du problème de la fast-fashion.

Le tableau suivant présente ces différents enregistrements :

Tableau 11 Enregistrements composant le sous-corpus 2

Groupe	L1	L2	L3	Durée (minutes)	Date
A1	MEL	FAT	LOR	22	11.03.2021
	MEL	FAT	SIM	14	11.03.2021
	MEL	FAT	PHI	13	11.03.2021
	MEL	FAT	CLE	15	11.03.2021
	MEL	FAT	CAT	15	11.03.2021
	MEL	FAT	ADO	6	18.03.2021
	MEL	FAT	BRI	14	18.03.2021
	MEL	FAT	MAP	8	18.03.2021
	MEL	FAT	AZA	9	18.03.2021
	MEL	FAT	PAL	11	18.03.2021
	MEL	FAT	WIL	19	18.03.2021
	MEL	FAT	MIC	15	18.03.2021

Les apprenants présents dans le sous-corpus 2 sont les mêmes que ceux présents dans le sous-corpus 1, à l'exception de PAL qui n'était pas présente lors des enregistrements du sous-corpus 1. Les contraintes du terrain, notamment les cours passés en modalité hybride présentiel/distanciel, ne nous ont pas permis de constituer un corpus équivalent avec le groupe M2.

4.3.3.3. Analyse des sous-corpus 1 et 2

Pour exploiter ces sous-corpus, nous avons opté pour une double analyse. Dans un premier temps, nous avons analysé les interactions à l'aide d'une grille constituée au fil de nos visionnages, que nous détaillons dans la section 4.3.3.3.1. En complément, nous avons mené des autoconfrontations quelques jours après les enregistrements, que nous présentons dans la section 4.3.3.3.2.

4.3.3.3.1. Analyse par grille multidimensionnelle

Notre grille d'analyse est multidimensionnelle. Elle a été créée en adaptant les huit dimensions mentionnées par Quignard *et al*. (2016)[140] : la multimodalité, l'interactivité, les « bruits-sons », les marques d'accord et de désaccord, les marques de personnes, la macrosyntaxe, les unités de construction de tour, et les répétitions. La version finale est la suivante :

Tableau 12 Grille d'analyse des sous-corpus 1 et 2

	Enregistrement
Multimodal Vocal : qualité de la voix ; intonation ; prosodie Regards Gestuelle Manipulation d'objets	
Tours de parole Changement de locuteur Chevauchements Interruptions Enchaînements immédiats Pauses	
Phonétique et phonologie Assimilations Réductions Chute du schwa Liaisons	
Bruits et sons Rires Interjections primaires Onomatopées	
Marques d'accord et de désaccord Donner son avis	
Marques de personnes	
Autres marqueurs	
Macrosyntaxe Constructions syntaxiques particulières	
Répétitions	
Discours rapporté	
Lexique	
Autres	

Nous avons ajusté cette grille en suivant celle utilisée dans les travaux de recherche du projet FLEURON lors d'analyses d'interactions. Ainsi nous y avons ajouté plusieurs dimensions : les

[140] Nous utilisons cette grille d'analyse dans le cadre du projet de recherche FLEURON (https://projet-fleuron.atilf.fr/), coordonné par Virginie André. Nous l'avons adaptée pour rendre compte des spécificités de nos données.

autres marqueurs discursifs, le discours rapporté, le lexique, ainsi qu'une ligne « autre » nous permettant de faire figurer nos remarques ou interrogations. Ces ajouts s'inspirent notamment des travaux de Traverso (2016) sur l'analyse des interactions verbales, permettant une analyse plus fine et complète des phénomènes interactionnels.

4.3.3.3.2. Analyse grâce aux autoconfrontations simples

Afin de compléter notre première analyse, nous avons décidé de mener des autoconfrontations simples[141]. Ce type d'entretiens empruntés à l'analyse clinique de l'activité consiste à présenter aux personnes observées les traces les plus nombreuses possibles de leur comportement et à leur demander de les commenter (Theureau, 1997, 2010). Ces entretiens étaient menés en français. Nos motivations à conduire des autoconfrontations étaient multiples. Nous craignions en premier lieu que les données seules des enregistrements soient insuffisantes et nous amènent à manquer certains éléments importants. En effet, notre but étant de mettre au jour les difficultés interactionnelles des apprenants, nous n'étions pas en mesure de savoir, par exemple, quand un apprenant recourait à des stratégies d'évitement en utilisant un synonyme ou simplement en refusant d'utiliser un phénomène langagier. Il fallait pour cela que l'apprenant nous en fasse part lui-même en utilisant la langue comme outil pour partager sa propre perspective, son ressenti, ses pensées (Paulhan, 1929). Une autre raison à ces confrontations réside dans notre volonté d'impliquer les apprenants dans l'analyse des données (Boubée, 2010). Nous voulions participer, dans une certaine mesure, au développement de leur conscience langagière par une co-analyse observeur-observé. Les apprenants n'étaient alors plus simplement envisagés comme « sujets d'étude » mais bien comme parties intégrantes de la recherche. Wilson (1994) insiste sur le fait que tout n'est pas conscient, ni facilement exprimable. Ces entretiens nous ont permis d'analyser nos données de façon beaucoup plus précise que si nous avions uniquement conduit la première analyse séquentielle à l'aide de notre grille.

Ces autoconfrontations ont été filmées. Elles sont au nombre de 11 pour une durée totale de 2h51 d'enregistrement. Dans le tableau suivant, nous mettons en parallèle les enregistrements des sous-corpus 1 et 2 avec les autoconfrontations correspondantes :

[141] Nous avons choisi une autoconfrontation simple plutôt que croisée pour plusieurs raisons, notamment pour respecter la pudeur des apprenants qui pourraient être gênés à l'idée de critiquer la production d'un camarade, mais aussi pour leur permettre d'envisager ce travail comme un exercice de réflexion sur sa propre production.

Tableau 13 Autoconfrontations des sous-corpus 1 et 2

	Enregistrements						Autoconfrontations					
Groupe	**L1**	**L2**	**L3**	**L4**	**Durée**	**Date**	**L1**	**L2**	**L3**	**L4**	**Durée**	**Date**
Sous-corpus 1 : interactions entre apprenants allophones												
A1	LOR	AZA	ADO	/	12	02.02	CLA[142]	LOR	AZA	/	16	16.02
	SIM	CLE	WIL	/	12	02.02	CLA	SIM	CLE	WIL	17	16.02
	BRI	MAP	CAT	/	13	02.02	CLA	BRI	MAP	CAT	21	16.02
	PHI	MIC	BOU	/	8	02.02	CLA	PHI	/	/	9	16.02
M2	JUL	ROM	STE	/	15	01.02	CLA	JUL	ROM	STE	11	08.02
	ANG	EMI	PAU	/	15	01.02	CLA	ANG	EMI	PAU	14	08.02
	ELI	MAR	JEP	/	10	01.02	CLA	ELI	MAR	JEP	10	08.02
	ROS	EDG	LEO	ALO	14	01.02	CLA	ROS	/	/	7	08.02
Sous-corpus 2 : interactions entre un apprenant allophone et deux locuteurs natifs												
A1	MEL	FAT	LOR		22	11.03	CLA	LOR	/	/	15	25.03
	MEL	FAT	BRI		14	18.03	CLA	BRI	/	/	13	25.03
	MEL	FAT	PAL		11	18.03	CLA	PAL	/	/	13	25.03
	MEL	FAT	WIL		19	18.03	CLA	WIL	/	/	12	25.03

Les interactions du sous-corpus 1 ont systématiquement été suivies d'autoconfrontations simples. En revanche certaines interactions du sous-corpus 2 n'ont pas pu en bénéficier. En effet, la pandémie de Covid-19 ayant contraint l'Université de Lorraine à adopter un rythme de cours hybrides, certains apprenants n'avaient pas toujours accès à une connexion internet suffisante pour suivre les cours à distance et n'étaient donc pas disponibles pour mener ces entretiens. La Figure 23 présente un extrait de l'autoconfrontation du trinôme LOR, AZA et ADO, à laquelle seuls LOR et ADO avaient pu participer. Nous avons partagé notre écran de façon à rediffuser l'enregistrement de l'interaction, et nous pouvons observer en bas de la fenêtre les participants connectés :

[142] Nous-même.

Figure 23 Extrait de l'enregistrement de l'autoconfrontation du groupe LOR, AZA et ADO[143]



En amont des sessions d'autoconfrontations, nous avons sélectionné plusieurs extraits de l'enregistrement initial qui nous semblaient pertinents à commenter avec les participants. Par exemple, concernant le groupe présenté dans la Figure 23, nous avions noté une intonation descendante à la fin d'un tour de parole de ADO couplée à une répétition et une pause, pendant laquelle LOR s'insère après s'être redressé sur sa chaise et s'être éclairci la gorge. Nous souhaitions faire remarquer cette façon de faire aux participants, pour ensuite susciter une discussion sur les différentes façons de prendre son tour dans une interaction. LOR a expliqué que ce temps de préparation (se redresser, s'éclaircir la gorge) lui était nécessaire pour « s'échauffer » et remarque qu'il a « gagné du temps » avec l'éclaircissement de gorge, pour « prendre de la confiance » avant de s'exprimer. ADO reprend ses propos et partage sa propre expérience, en disant qu'elle a besoin de « regarder ailleurs » pour se concentrer avant de prendre son tour de parole. Nous avons rapproché cet exemple d'autres moments de l'interaction, pour montrer que plusieurs façons de faire existent pour prendre son tour de parole, notamment avec LOR qui utilise le marqueur « en fait », plus tard dans l'interaction. Ces autoconfrontations ont également permis de mettre au jour des éléments relatifs à la multimodalité. La Transcription 4 propose un extrait de l'autoconfrontation du groupe LOR, AZA et ADO :

[143] Toutes les captations à distance ont été effectuées via le logiciel Teams.

Transcription 4 Extrait de la transcription de l'autoconfrontation du groupe LOR, AZA et ADO

1	CLA	et vous avez vu que vous vous servez beaucoup des mains aussi
2	ADO	(rires)
3	CLA	vous avez vu ça↑
4	ADO	(rires) les mains elles veulent nous b- nous aider à:: (rires)
5	CLA	à quoi alors↑
6	ADO	à exprimer avec les gestes
7	LOR	pour compléter comp- compléter les phrases que:: je peux pas dire
8	ADO	maintenant euh franchement moi j'ai remarqué ça chez moi oui oui (rires)
9	CLA	oui hein alors vous v- ça sert à quoi les mains vous avez dit ça sert à:: euh à::
10	ADO	parfois on arrive pas à exprimer trouver le mot exact on essaie de faire les gestes
11	CLA	oui donc ce que vous arrivez pas à dire vous le faites avec les mains
12	ADO	oui tout à fait
13	CLA	c'est ça

Dans cet extrait, nous pouvons observer comment les apprenants commentent leurs propres gestes et expressions faciales, ce qui enrichit considérablement notre compréhension de la dimension non-verbale de leur interaction. Cette prise en compte de la multimodalité s'inscrit dans les approches contemporaines de l'analyse des interactions, comme le soulignent Mondada (2016) et Streeck *et al.* (2013). Nous avons attiré l'attention des participants sur la gestuelle, notamment les mouvements des mains. L'autoconfrontation nous a permis de savoir si ces gestes étaient utilisés pour compléter ou appuyer leurs propos, ou bien s'ils étaient la manifestation de stratégies de compensation ou d'évitement. Il s'agissait ici davantage de combler le manque de lexique (l.7 et l.10), ce dont ADO semble prendre conscience, l.8, en précisant : « j'ai remarqué ça chez moi ». L'autoconfrontation a ainsi servi à rendre visible l'invisible et combler les manques de notre première analyse.

4.3.4. Résultats de la pré-enquête : de l'accord et désaccord au récit

L'analyse des sous-corpus 1 et 2, combinée aux autoconfrontations, nous a permis d'identifier plusieurs phénomènes interactionnels récurrents et problématiques pour les apprenants. Parmi ces phénomènes, nous avons notamment relevé :

1. La gestion des tours de parole, notamment les difficultés à prendre la parole de manière fluide et à gérer les chevauchements.
2. L'utilisation des marqueurs discursifs, en particulier pour structurer le discours et exprimer des nuances.
3. La formulation de l'accord et du désaccord, qui s'est avérée plus complexe que prévu, impliquant des stratégies linguistiques et pragmatiques variées.
4. La construction collaborative du récit, notamment dans la manière de co-construire une narration à plusieurs voix.

5. L'adaptation au contexte et à l'interlocuteur ou aux interlocuteurs.

Ces résultats s'alignent avec les travaux de Pekarek Doehler (2018), sur la compétence interactionnelle en langue seconde, qui souligne l'importance de ces aspects dans la construction d'une interaction réussie.

À la lumière de ces résultats, nous avons décidé de nous concentrer sur la construction collaborative du récit en interaction pour notre étude principale. Ce choix s'est imposé pour plusieurs raisons :

1. La complexité de l'activité, qui englobe plusieurs aspects de la compétence interactionnelle (gestion des tours de parole, utilisation de marqueurs discursifs, adaptation à l'interlocuteur, etc.).
2. Le recours à de nombreuses difficultés interactionnelles relevées lors de notre pré-enquête (alternance entre imparfait et passé composé, marqueurs discursifs, gestion de l'interaction, etc.).
3. Le potentiel pédagogique de cette activité pour développer la compétence interactionnelle des apprenants de FLE.
4. La richesse des données que cette activité peut générer pour l'analyse et l'exploitation didactique.
5. Son importance dans les interactions quotidiennes, le récit étant une forme discursive omniprésente dans la communication humaine (Labov & Waletzky, 1967) et requise à tout niveau de langue (Ticca *et al.* (2020) prennent l'exemple d'un migrant à qui l'on demande de raconter son parcours lors de démarches administratives à travers un récit d'asile).

4.4. Analyse de récits en interaction : constitution d'un corpus

Pour mieux appréhender les compétences nécessaires à la production d'un récit interactionnel, nous avons décidé de constituer un corpus de récits composé de deux sous-corpus. Le premier rassemble cinq interactions entre un locuteur natif et au minimum un apprenant allophone. Le second consiste en quatre récits entre deux locutrices natives, différentes pour chaque enregistrement.

4.4.1. Sous-corpus 3 : récits interactionnels entre apprenant allophone et locuteurs natifs

Ce sous-corpus de récits est constitué de cinq interactions, totalisant près d'1h15 d'enregistrement, recueillies en mars 2022 auprès de huit apprenants allophones de niveau B1-

B2 et trois locuteurs natifs. Le tableau suivant présente les différentes interactions, ses participants, et la durée de chaque enregistrement :

Tableau 14 Interactions composant le sous-corpus 3

	Participant	**Statut**	**Durée de l'enregistrement**
Récit 1	ALS	Apprenante allophone	10 minutes
	LEA	Etudiante en M2 FLE	
Récit 2	ALE	Apprenant allophone	17 minutes
	LEA	Etudiante en M2 FLE	
Récit 3	JAR	Apprenante allophone	15 minutes
	SHE	Apprenante allophone	
	LOI	Etudiant en M1 FLE	
Récit 4	COR	Apprenante allophone	17 minutes
	LOU	Apprenante allophone	
	KEN	Etudiante en M1 FLE	
Récit 5	PAR	Apprenante allophone	13 minutes
	HAA	Apprenante allophone	
	KEN	Etudiante en M1 FLE	

La consigne à suivre était la suivante : « Racontez-vous mutuellement comment s'est passée votre arrivée à Nancy. Vous pouvez discuter des difficultés que vous avez rencontrées, d'un fait marquant, d'une anecdote, de la différence entre ce que vous avez vécu et comment vous aviez imaginé votre arrivée, ou toute autre idée qui vous vient. ». Nous avons tenu à présenter cette activité non pas comme une évaluation mais comme une occasion de communiquer avec un locuteur natif. Lors des enregistrements, nous étions présente mais ne participions pas aux interactions. Cette étape nous a permis d'expérimenter la méthodologie de recueil (deux apprenants allophones et un locuteur natif) choisie pour le recueil des récits des participants de notre étude (voir les sections 4.6.3.1 et 4.6.4.1).

4.4.2. Sous-corpus 4 : récits entre locutrices natives

Pour le recueil des récits de ce sous-corpus[144], uniquement entre locutrices natives, nous étions présente pour préparer le matériel et donner la thématique, mais nous ne sommes pas intervenue durant les interactions. Notre présence se limitait à l'écoute et la prise de notes d'indices qui nous permettraient une meilleure analyse des données par la suite. La consigne donnée aux binômes faisait volontairement écho à celle donnée lors des interactions précédentes, pour comparer plus efficacement les productions : « Racontez-vous mutuellement comment s'est

[144] Que nous appelons également « corpus de travail » car il s'agit des interactions que nous avons présenté aux participants de notre étude principale.

passée votre transition entre la période du lycée et votre arrivée à l'université. Vous pouvez discuter des difficultés que vous avez rencontrées, du processus pour trouver un appartement, des cours que vous suivez, votre expérience dans le supérieur, et toute autre idée qui vous vient. ». Le Tableau 15 présente les binômes de locutrices natives et la durée des quatre interactions, totalisant près d'une heure d'enregistrement :

Tableau 15 Interactions composant le sous-corpus 4

	Participant	**Statut**	**Durée de l'enregistrement**
Récit 1	MEL	Etudiante en M2 FLE	12 minutes
	LIS	Etudiante en M2 FLE	
Récit 2	CHE	Etudiante en M2 FLE	13 minutes
	CAM	Etudiante en M2 FLE	
Récit 3	LUC	Etudiante en M2 FLE	14 minutes
	SOP	Etudiante en M2 FLE	
Récit 4	TIN	Etudiante en M1 FLE	16 minutes
	ELS	Etudiante en L3 SDL	

Chaque récit a été transcrit en utilisant le logiciel TRJS[145] en prenant soin de noter les phénomènes verbaux, paraverbaux et non-verbaux. Les vidéos et les transcriptions ont ensuite été déposées dans le corpus du dispositif FLEURON de façon à être exploitables en classe[146].

Une analyse préliminaire du corpus a permis de mettre en évidence plusieurs phénomènes récurrents dans la construction collaborative des récits :

1. **Les stratégies d'étayage** utilisées par les locuteurs natifs pour aider les apprenants à construire leur récit.
2. **Les procédés de co-narration**, notamment la manière dont les participants se relaient pour faire avancer le récit.
3. **L'utilisation de ressources multimodales** (gestes, regards, postures) pour structurer le récit et maintenir l'attention des interlocuteurs.
4. **Les négociations de sens** autour de certains éléments du récit, révélant les processus de co-construction du sens en interaction.

[145] Développé par Christophe Parisse (https://ct3.ortolang.fr/trjs/)
[146] Récit 1 : https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=368 ;
Récit 2 : https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=373 ;
Récit 3 : https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=374 ;
Récit 4 : https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=375.

5. **Les adaptations linguistiques** opérées par les apprenants en fonction des réactions de leurs interlocuteurs.

Ces observations préliminaires s'alignent avec les travaux de Goodwin (2017) sur la construction collaborative du sens dans les interactions.

Nous avons aussi souvent trouvé plusieurs micro-récits composant un macro-récit. Cela nous a permis de rendre compte de l'organisation des tours de parole, de la structure d'un récit en interaction, en retrouvant, parfois partiellement, les différentes phases présentées par Adam (1996) pour le récit à l'écrit, Bres (1999), Mandelbaum (2012) ou encore Liddicoat (2021) pour l'oral. Nous avons décidé de nous intéresser à trois composantes clés du récit interactionnel : son introduction, sa clôture et l'implication des interlocuteurs.

4.5. Ajustement de la méthodologie à travers des séances d'ASC

Avant de commencer notre étude principale, nous avons procédé à des expérimentations préliminaires. Les objectifs étaient multiples :

1. Evaluer la faisabilité de l'utilisation de corpus de récits interactionnels en classe de FLE
2. Tester différentes activités pédagogiques basées sur l'analyse des interactions
3. Recueillir les retours des apprenants sur l'approche proposée
4. Identifier les éventuels ajustements nécessaires avant le lancement de l'étude principale

Pour cela, nous avons effectué plusieurs tests à travers des sessions d'ASC. Nous avons alors réalisé 4 enregistrements, d'une durée moyenne de 20 minutes, de binômes d'apprenants du DéFLE et de niveau B1-B2. Les binômes ont travaillé en autonomie soit sur *après* en tant que marqueurs, soit sur *pourquoi*, en utilisant le concordancier du dispositif FLEURON. Il leur était demandé de relever les différentes utilisations en interaction du marqueur, tout en faisant part de toutes les remarques qu'ils pouvaient ou voulaient faire. Nous les avons guidés notamment en leur conseillant de s'intéresser à la place du marqueur dans l'énoncé, à son sens, aux possibles collocations, au type d'énoncé dans lequel il apparaît, pour ensuite créer des catégories de fonctionnement. En d'autres termes, nous leur avons demandé de mettre en œuvre la démarche d'apprentissage sur corpus développée dans la section 2.2.4.

Pour le recueil de ces données, nous avons eu recours à une caméra dite « 360° ». Celle-ci permet de rendre compte de la façon dont les individus s'approprient l'espace (Thiburce et al., 2021), puisque ses différentes lentilles capturent tout ce qui est visible en une seule prise. Si les vidéos 360° sont aujourd'hui souvent utilisées dans la formation, notamment des enseignants

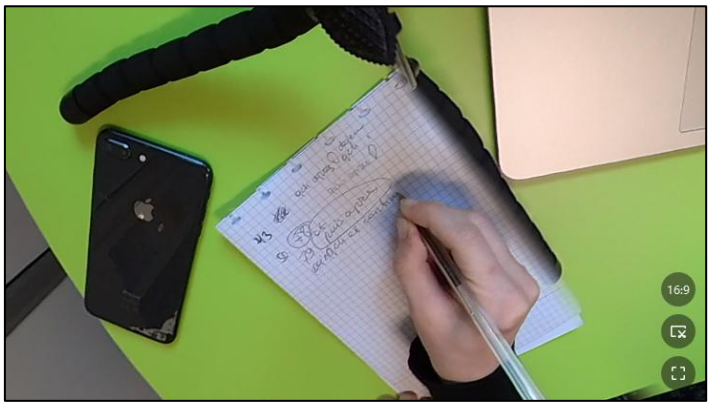
(Roche & Rolland, 2020), nous les utilisons dans nos recherches pour analyser des pratiques d'apprenants. Nous avons ainsi pu explorer les données sous différents angles en ayant recours à une caméra unique, quand nous devions auparavant utiliser plusieurs caméras pour capter les apprenants et l'écran d'ordinateur (Cousinard, 2022), puis procéder à un travail de post-édition pour synchroniser les différentes pistes vidéo et audio. Avec la caméra 360°, nous avons recueilli davantage de données, notamment la construction des notes personnelles prises lors de l'expérimentation par les apprenants. Jusqu'alors, une caméra cadrée sur les apprenants couplée à une caméra tournée vers l'écran ne permettaient pas de suivre la formalisation de leurs traces écrites, car le plan final avec les pistes synchronisées était le suivant :

Figure 24 Extrait de l'enregistrement d'une séance d'ASC



Nous devinons les traces écrites des participants et relevons les moments où ces derniers ajoutent des notes, sans pour autant être en mesure de lire ce qu'ils écrivent. Par une réflexion *a posteriori*, il était possible de reconstituer partiellement la construction des notes en se basant sur les gestes des participants, mais cela ne restait que des hypothèses. De plus, ce dispositif pouvait sembler lourd et intrusif pour les participants et risquait de les inhiber. À l'inverse, la prise de vue que permet la caméra 360 offre la possibilité de zoomer et de suivre l'évolution des notes plus minutieusement, comme l'illustre la figure suivante :

Figure 25 Extrait de l'enregistrement du binôme SHE et DIA en prise de vue 360°



Ces données nous ont permis de reconstituer le parcours d'apprentissage des binômes, en suivant leur cheminement depuis la consigne jusqu'à la formalisation de leurs réflexions. Nous avons ainsi pu observer comment ils naviguaient dans le dispositif FLEURON, comment ils choisissaient les ressources à analyser, comment ils négociaient, comment ils dégageaient des règles de fonctionnement du phénomène recherché et comment ils s'appropriaient ces règles à travers la formalisation.

Un des objectifs de ces premières expérimentations était de mettre les apprenants en situation d'ASC en exploitant le dispositif FLEURON. Nous avons ainsi pu tester plusieurs modalités de prise de vue, de passation des consignes et de prise de notes des étudiants (libre ou guidée).

A l'issue de ces expérimentations, nous avons pu ajuster notre méthodologie d'un point de vue didactique à trois niveaux. En premier lieu, lors de ces séances, nous donnions la consigne à l'oral en début d'exercice, sans hésiter à répéter, clarifier, et s'assurer de sa bonne compréhension. Pour la suite, nous avons décidé de créer des « feuilles de route », sur lesquelles figure la consigne, à distribuer aux participants lors de l'étude principale. Les apprenants pourront ainsi s'y référer tout au long de l'exercice sans avoir à se souvenir de chaque élément auquel ils doivent faire attention, dans une volonté de réduire leur charge cognitive.

Dans un deuxième temps, nous avons pris conscience de la nécessité, selon nous, d'une médiation avec un enseignant. Ainsi, nous avons décidé que nous serons présente et nous interviendrons auprès de chaque binôme de façon régulière lors de notre étude principale.

Enfin, nous avons réalisé l'importance d'intégrer les sessions d'ASC au curriculum du groupe-classe. En effet, lors de nos séances tests, les apprenants étaient extraits du cours pour venir travailler de manière un peu inattendue sur un tout autre exercice que ce qu'ils étaient en train de faire en classe. Bien que notre intention d'inclure les sessions d'ASC à la progression de

l'enseignante référente était déjà présente, ces séances tests n'ont fait que renforcer cette décision.

Concernant les aspects techniques de prise de vue, nous avons évidemment réalisé le potentiel de la captation 360° et nous regrettons de ne pas avoir pu l'utiliser lors de notre étude principale. Nous ne disposions que de deux caméras 360° et il nous était trop coûteux d'acheter ou de louer plusieurs caméras pour une période de dix semaines, alors nous avons dû adapter la méthodologie en fonction de ces contraintes matérielles. Il n'était pas pertinent de n'enregistrer que deux binômes à la fois, notamment en raison des cours que les participants suivaient en parallèle, car cela aurait perturbé le bon déroulé du cours. Nous avons ainsi dû revoir l'organisation de nos enregistrements, en cherchant à recueillir autant de données que nous auraient permis les caméras 360°[147]. Par exemple, puisqu'il nous était précieux de suivre l'évolution de la prise de notes, nous avons décidé de prendre en photo les traces écrites de chaque participant à la fin de chaque séance. En ce qui concerne l'enregistrement des apprenants, nous avons décidé d'utiliser le logiciel OBS[148]. Ce dernier permet la captation vidéo et sonore de chaque séance. Ainsi, un même fichier comporte l'écran d'ordinateur tel que le voient les apprenants, eux-mêmes filmés grâce à une webcam. Nous avons également décidé d'ajouter une piste audio des sons entrants et sortants, de façon à entendre les échanges entre les participants mais aussi les ressources analysées.

4.6. Déroulement de l'étude

La dernière partie de notre méthodologie de travail consiste en une étude se déroulant sur un semestre. Nous présentons dans cette partie les questions de recherche, le protocole général de notre étude puis le protocole tel qu'il s'est déployé au sein des groupes de niveau différent.

4.6.1. Questions de recherche et protocole

L'analyse des données recueillies présentées dans le chapitre 5 et le chapitre 6 s'articule autour de quatre questions recherche :

[147] Nous notons également que le poids très conséquent de chaque fichier et leur extension spécifique en .insv rendaient leur traitement difficile. Ce dernier nécessitait le logiciel Insta360 Studio (https://www.insta360.com/fr/) pour profiter de l'angle 360°. Les vidéos sont lisibles sur le logiciel VLC, mais sans possibilité de naviguer dans les images. Il n'est pas possible non plus de les exploiter dans le logiciel ELAN que nous utilisons pour transcrire.
[148] https://obsproject.com/

Q1. Comment les apprenants manipulent-ils les données de corpus ?

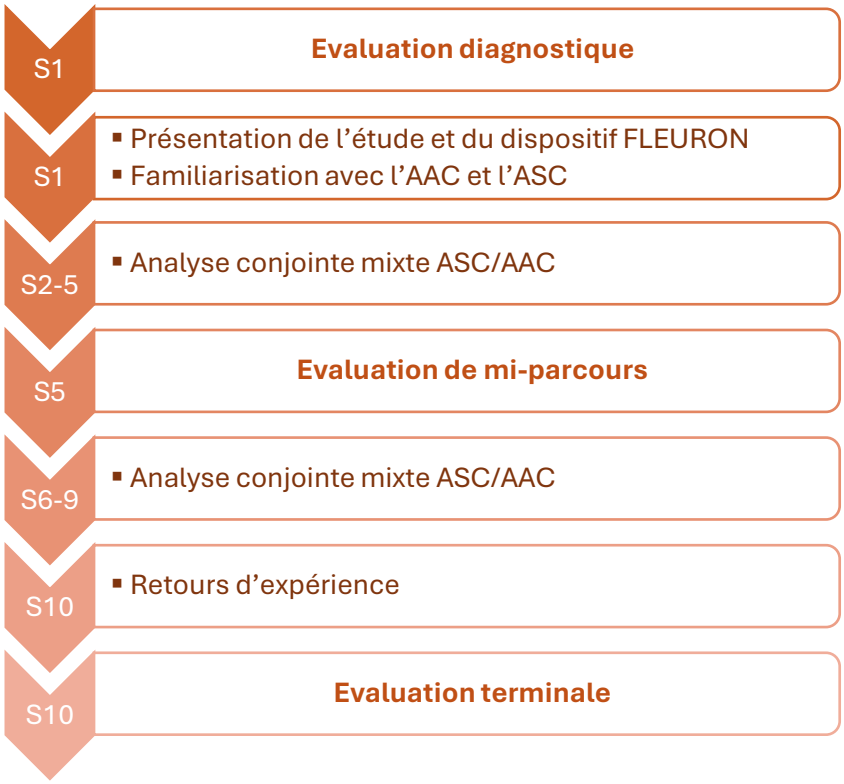
Q2. Quelles composantes de la compétence interactionnelle les apprenants travaillent-ils ?

Q3. Quelles sont les stratégies d'apprentissage mises en œuvre lors de cette manipulation des données de corpus ?

Q4. Y a-t-il corrélation entre les stratégies d'apprentissage mises en œuvre et le développement de la compétence interactionnelle ?

Pour cela, nous avons mené une étude de septembre à décembre 2022, soit 10 semaines, auprès de 28 participants de deux classes d'apprenants de FLE. La première, désormais appelé « groupe A1 », comporte 13 apprenants de niveau B2-C1 et la deuxième, « groupe M1 », compte 14 apprenants de niveau A2-B1. Nous souhaitions articuler des séances d'ASC et des séances d'AAC pour travailler la compétence narrative interactionnelle. Nous voulions travailler individuellement les quatre récits, en alternant ASC et AAC. Le protocole général est le suivant :

Figure 26 Protocole général de l'étude (« S » signifie « semaine »)



Les séances d'analyse conjointe mixte mêlent une analyse avec et sur corpus, et s'étendent sur neuf semaines, de la S2 à la S5 et de la S6 à la S9. En amont de ces séances, en S1, nous prenons le temps de présenter l'étude à laquelle participent les apprenants, ainsi que le dispositif

FLEURON, qu'ils sont amenés à utiliser chaque semaine. À la fin de l'étude, en S10, les retours d'expérience nous donnent accès à plusieurs données sur le ressenti des apprenants concernant les séances d'analyse conjointe mixte, le dispositif FLEURON ou encore leur propre travail. Enfin, les évaluations, nécessaires pour rendre compte d'un potentiel développement des compétences interactionnelles des apprenants, ont lieu en S1, S5, et S10.

4.6.2. Présentation des participants

Notre étude compte 28 participants au total. Le Tableau 16 présente les 13 participants du groupe A1 selon plusieurs informations : leur pays d'origine, leur tranche d'âge, leur niveau de langue, et le temps passé en France au moment des enregistrements.

Tableau 16 Présentation des participants du groupe A1

Participant	Pays d'origine	Âge	Niveau de langue	Temps passé en France
ALI	Ukraine	18-25 ans	B2-C1	6 mois – 1 an
ANA	Colombie	16-18 ans	B2-C1	6 mois – 1 an
ARM	Albanie	25-35 ans	B2-C1	0 mois – 6 mois
CHR	Colombie	18-25 ans	B2-C1	0 mois – 6 mois
EST	Mexique	18-25 ans	B2-C1	1 an – 2 ans
JOA	Nouvelle-Zélande	35-45 ans	B2-C1	5 ans et plus
JUL	Brésil	18-25 ans	B2-C1	0 mois – 6 mois
KOK	Botswana	25-35 ans	B2-C1	4 ans – 5 ans
NAO	Indonésie	18-25 ans	B2-C1	4 ans – 5 ans
NIC	Colombie	18-25 ans	B2-C1	1 an – 2 ans
OLE	Ukraine	35-45 ans	B2-C1	3 ans – 4 ans
SAN	Colombie	18-25 ans	B2-C1	0 mois – 6 mois
SHE	Indonésie	18-25 ans	B2-C1	0 mois – 6 mois

Le Tableau 17 présente les 15 participants du groupe M1.

Tableau 17 Présentation des participants du groupe M1

Participant	Pays d'origine	Âge	Niveau de langue	Temps passé en France
ALE	Russie	25-35 ans	A2-B1	6 mois – 1 an
AMJ	Emirats Arabes Unis	35-45 ans	A2-B1	2 ans – 3 ans
ANI	Iran	18-25 ans	A2-B1	0 mois – 6 mois
ANY	Iran	18-25 ans	A2-B1	0 mois – 6 mois
CHL	Chine	18-25 ans	A2-B1	0 mois – 6 mois
FAT	Syrie	18-25 ans	A2-B1	3 ans – 4 ans
GAM	Turquie	18-25 ans	A2-B1	3 ans – 4 ans
HAW	Syrie	35-45 ans	A2-B1	2 ans – 3 ans
KAN	Japon	18-25 ans	A2-B1	4 ans – 5 ans
MIL	Bulgarie	25-35 ans	A2-B1	0 mois – 6 mois
MOR	Iran	25-35 ans	A2-B1	0 mois – 6 mois
SEN	Turquie	35-45 ans	A2-B1	20 ans – 25 ans
SOP	Allemagne	18-25 ans	A2-B1	0 mois – 6 mois
YUI	Japon	18-25 ans	A2-B1	0 mois – 6 mois
YUL	Ukraine	18-25 ans	A2-B1	0 mois – 6 mois

L'annexe 1 recense la présence des apprenants selon chaque séance.

4.6.3. Déroulement de l'étude : groupe A1

Nous avons légèrement ajusté chaque étape du protocole présenté précédemment, que nous avons volontairement voulu adaptable, en fonction de nos observations durant chaque séance. Ainsi, le

Tableau 18 suivant récapitule les séances de travail du groupe A1, que nous détaillons ensuite :

Tableau 18 Protocole du groupe A1

Séance	Contenu de la séance	Données recueillies
S1 – 23 et 27.09.2022	Recueils des récits des apprenants	5 enregistrements
S2 – 28.09.2022	Présentation de l'étude Sensibilisation à l'AAC	Enregistrement vidéo
S3 – 05.10.2022	Analyse en binômes AAC : début récit 1 MEL/LIS	6 enregistrements OBS 8 « feuilles de route »
S4 – 12.10.2022	Analyse conjointe récit 1 AAC, mise en commun des résultats	Transcription enrichie
S5 – 19.10.2022	Sensibilisation à l'ASC avec « tout à l'heure » et « marche »	Notes collectives
	ASC en binômes : phénomène au choix	3 enregistrements OBS 4 notes individuelles
S6 – 26.10.2022	Restitution collective des résultats séance ASC en binômes	Enregistrement vidéo
S7 – 09.11.2022	Débat « L'argent fait le bonheur. Vrai ou faux ? »	Enregistrement vidéo
S8 – 16.11.2022	Parcours libre sur FLEURON	5 enregistrements OBS 6 notes individuelles
S9 – 23.11.2022	Retour sur parcours libres	Enregistrement vidéo
S10 – 30.11.2022	Retours d'expérience : discussion collective	Enregistrement audio

Nous illustrons les descriptions de quelques exemples pour rendre compte du travail effectué par les apprenants (voir les chapitre 5 et 6 pour les extraits analysés en détail).

4.6.3.1. Séance 1 : recueil des récits

Le premier recueil de récits a été pensé sous forme d'interactions entre un locuteur natif, nous-même, et deux apprenants. Nous nous sommes appuyée sur les modalités de recueil des interactions du sous-corpus 3 de notre pré-enquête. La plupart des participants venait d'arriver en France pour suivre des cours au DéFLE, donc nous avons décidé d'en faire le sujet de notre interaction : comment ont-ils vécu leur arrivée ? Ont-ils eu de bonnes surprises ? Des difficultés particulières ? Des chocs culturels ? Notre rôle en tant que locutrice native se limitait à nourrir l'interaction de notre expérience personnelle, qui peut faire écho à celle des apprenants, tout en entretenant la conversation et en gardant à l'esprit la nécessité de déclencher un récit. Nous

avons ainsi recueilli 5 enregistrements d'une moyenne de 15 minutes. Chaque interaction a été transcrite à l'aide du logiciel ELAN[149] (Wittenburg et al., 2006).

4.6.3.2. Séance 2 : présentation de l'étude et sensibilisation à l'AAC

La première séance en classe a été consacrée à la présentation de l'étude et de ses objectifs, puis à celle de la démarche d'AAC, qui ne fait pas partie des pratiques habituelles de notre public. Nous souhaitions tout d'abord sensibiliser les apprenants aux spécificités de l'oral et à l'intérêt des documents authentiques. Pour cela, nous leur avons fait visionner une vidéo issue d'un manuel de FLE[150], mettant en scène deux amies qui discutent, assises sur les marches de la basilique du Sacré-Cœur, à Paris[151]. À l'issue du visionnage, nous leur avons diffusé la ressource intitulée « Demander à sa voisine de réceptionner un colis » [152] disponible sur la plateforme FLEURON (voir la section 2.1.2 pour son analyse interactionnelle).

A la suite à cette première comparaison uniquement basée sur les ressources vidéo, nous avons distribué aux apprenants la transcription de l'interaction issue de FLEURON et la première feuille de route qui les guidera tout au long de l'AAC[153]. Ce document est constitué de quatre cadres. Les trois premiers ciblent les étapes clés du récit sur lesquelles nous nous concentrons et amènent les apprenants à repérer les éléments qui les réalisent, par les questions suivantes : « Comment est-ce que chaque récit commence ? », « Comment est-ce que les filles montrent qu'elles écoutent, comprennent et prennent en compte l'autre ? » et « Comment est-ce que chaque récit se termine ? ». Le dernier cadre intitulé « Remarques ? Petits mots à chercher ? Expressions ? » permet aux participants de relever des phénomènes qu'ils souhaiteraient étudier plus en détail ultérieurement à l'aide du concordancier.

Nous avons ensuite laissé les apprenants dégager l'introduction du récit et s'approprier la feuille de route. Lors de la mise en commun, nous leur avons demandé d'expliquer pourquoi, selon eux, le récit commençait à la ligne choisie et de mentionner les indices qui leur ont permis de faire un choix. Nous avons repris la transcription et analysé le récit dans sa séquentialité avec eux, en nous arrêtant sur les phénomènes que nous jugions pertinents. Par exemple, nous avons relevé l'imparfait de politesse dans la demande de CAM. Pour compléter la catégorie

[149] https://archive.mpi.nl/tla/elan, Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive, Nijmegen, The Netherlands
[150] https://www.cle-international.com/adolescents/zenith-1-niveau-a1-livre-de-l-eleve-dvd-rom-9782090386325.html
[151] https://youtu.be/9xGmrIQilHU?si=ZSU9MS_Zi6tBgWGm (00:15-01:27)
[152] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=284
[153] Voir l'annexe 2.

« Comment les filles montrent qu'elles écoutent, comprennent, et prennent en compte l'autre ? », les participants ont relevé les continuateurs « ouais », « ok », « hein », « hm », mais aussi la multimodalité, les répétitions et les reformulations.

Dans un second temps, nous avons distribué la deuxième feuille de route, axée sur la démarche d'ASC[154]. Celle-ci reprend les trois phases d'observation, de catégorisation, puis de généralisation (Johns, 1991), détaillée dans la section 2.2.4. Les apprenants sont invités ici à suivre ce cheminement pour un phénomène relevé précédemment dans la feuille de route d'AAC (cadre 4 « Remarques ? Petits mots à chercher ? Expressions ? »). Comme pour la première feuille de route, celle-ci contient aussi un cadre « Remarques » qui laisse la possibilité aux apprenants d'y inscrire leurs interrogations ou leurs envies de future exploration. Pour accompagner les apprenants dans leurs analyses, nous leur avons proposé un document intitulé « Avec quoi remplir ma feuille de route ? »[155] qui leur propose des idées de phénomènes à repérer (marqueurs discursifs, prosodie, multimodalité, etc.).

Pour présenter les interactions qui feront l'objet de leurs séances de travail, il nous a été nécessaire de familiariser les apprenants à la plateforme FLEURON. Nous leur avons détaillé les différentes catégories de ressources et les thématiques qu'elles recouvrent. Par la suite, nous avons initié les participants au concordancier intégré en y recherchant *tout à l'heure*. De cette façon, nous leur avons expliqué comment lire les lignes de concordances et comment utiliser les différentes fonctionnalités, comme les hyperliens qui renvoient aux ressources afférentes à chaque occurrence, mettant ainsi en lumière le caractère aligné texte-son-vidéo du concordancier. Nous nous sommes intéressé à la place de *tout à l'heure* dans l'énoncé, son sens et la situation de communication dans laquelle il apparaît. Nous leur avons indiqué comment remplir leur feuille de route en fonction des observations faites en commun.

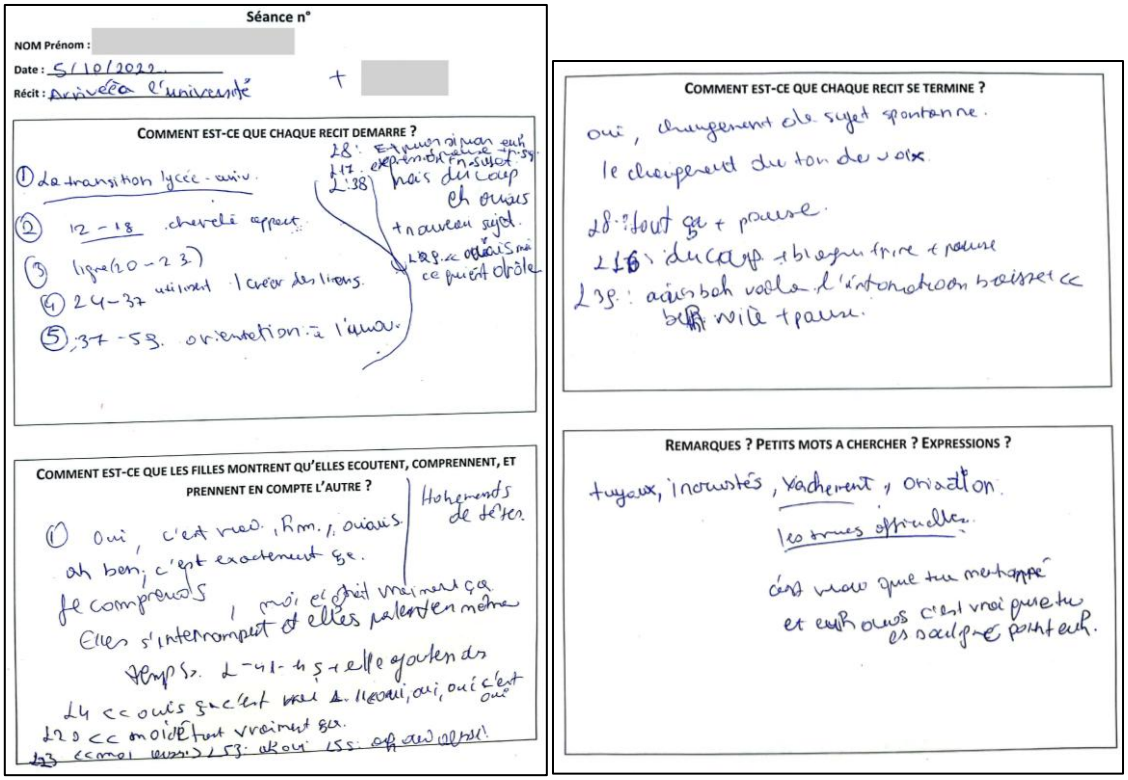
Cette séance-test est l'occasion de tester et d'ajuster les feuilles de route, si nécessaire, en fonction de leur réception. Elle offre aussi aux étudiants la possibilité de se familiariser avec les attendus des séances suivantes pour ne pas avoir à découvrir en même temps que produire, réduisant ainsi le risque de surcharge cognitive.

[154] Voir l'annexe 3.
[155] Voir l'annexe 4.

4.6.3.3. Séance 3 : analyse AAC, début du récit 1

Les récits de notre corpus de travail étant trop longs pour être travaillés en une seule séance chacun, nous avons décidé de les diviser en deux. La séance 3 de notre étude consiste alors en l'exploitation de la première partie du récit de MEL et CHE. Dans un premier temps, nous avons présenté le récit aux apprenants en rappelant la situation de communication, à savoir deux étudiantes et amies qui se racontent mutuellement leur arrivée à l'université. Après avoir répondu à quelques questions portant sur le lexique et après nous être assurée de la bonne compréhension des participants, nous avons réparti les apprenants dans le centre de langues[156] avec un ordinateur par binôme, où chacun a complété la feuille de route AAC. Sauf exception, les binômes étaient composés d'apprenants de L1 différentes, de façon à ce que leurs interactions et leur travail d'analyse soient en français et que nous puissions analyser les séances. La figure suivante présente le travail du binôme ARM et KOK :

Figure 27 Feuille de route AAC du binôme ARM et KOK – pages 1 et 2



Dans le premier encadré, nous notons le découpage de chaque micro-récit effectué par ARM et KOK. Elles ont cherché à donner un titre à chaque récit (« transition lycée-univ », « cherché appart », « créer des liens », « orientation à l'univ » et un sans-titre), comme nous l'avions fait

[156] Situé à côté de la salle de classe, le centre de langue accueille les participants lorsque les séances nécessitent un travail en binôme sur un poste d'ordinateur.

la semaine précédente lors de la séance test. Ainsi, elles ont abouti à cinq micro-récits, pour lesquels elles ont noté les lignes de début et de fin. Les participantes ont pris leurs notes en deux temps, comme nous le devinons par exemple avec la séparation des notes à gauche et à droite dans le premier encadré. Cela s'explique par le rôle que nous avons joué dans ces séances, à savoir passer dans les binômes pour relancer leurs observations et affiner leurs explications. ARM et KOK se contentaient de nommer chaque récit en en donnant les lignes de début et de fin, sans répondre réellement à la consigne sur la façon dont les récits sont introduits. Elles ont ensuite pris le temps de reprendre chaque énoncé pour dégager les différentes pratiques langagières utilisées. Dans le deuxième encadré consacré aux différents procédés mis en œuvre pour montrer que les locutrices s'écoutent et prennent en compte le discours de chacune, le binôme a relevé divers phénomènes. De façon générale, les apprenants ont fréquemment relevé les marqueurs discursifs, comme l'ont fait ARM et KOK. Ces dernières ont également noté la multimodalité avec les hochements de tête. Enfin, elles ont remarqué les interruptions et les chevauchements, notifiés par « elles s'interrompent et elles parlent en même temps ». Concernant la troisième catégorie à propos des fins de chaque récit, ARM et KOK ont noté plusieurs fois les pauses, combinées à « tout ça », « du coup » ou encore « bref voilà » accompagné d'une baisse de l'intonation.

Enfin, nous constatons que le binôme s'est approprié la catégorie « remarques » dans laquelle elles font figurer divers phénomènes qui leur sont inconnus et qu'elles voudraient analyser dans les séances d'ASC.

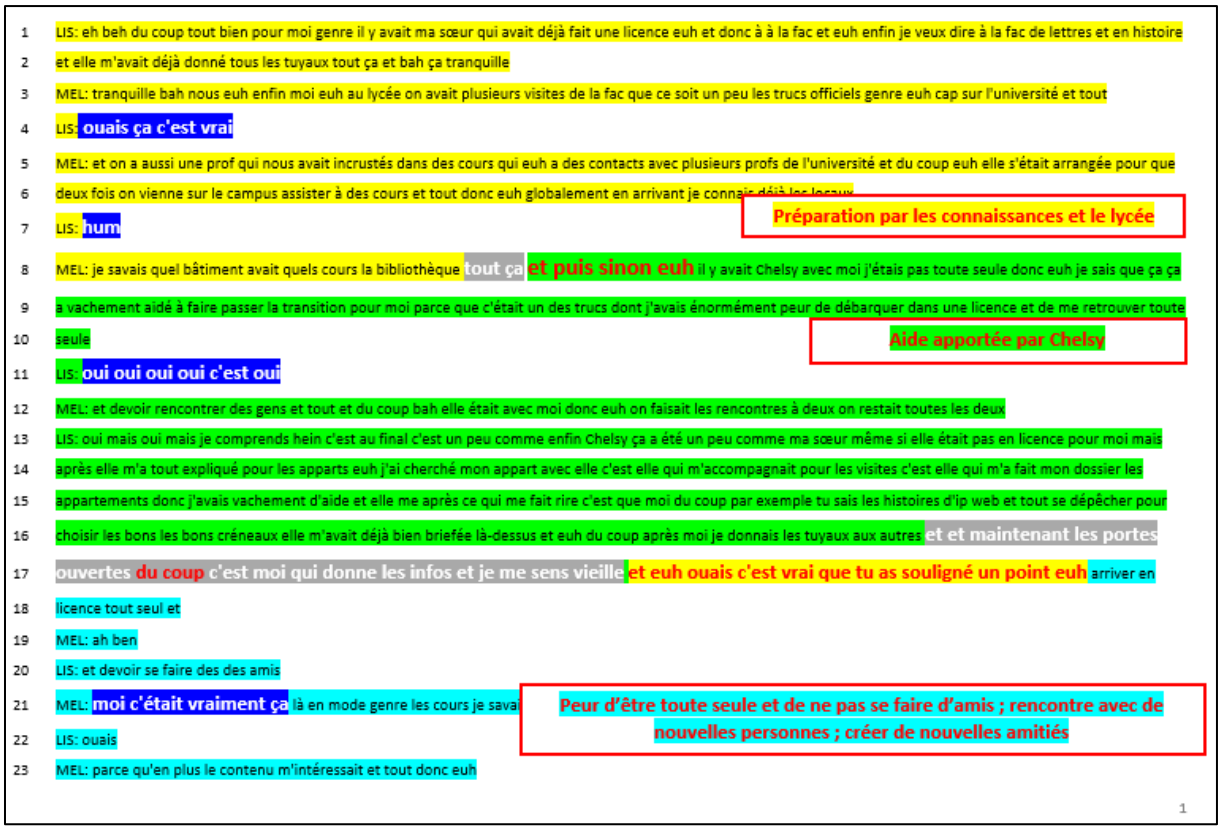
Nos observations lors de cette première séance couplées aux contraintes du terrain (changement de salle, installation des binômes, lancement des enregistrements, récupération des données) nous ont fait réévaluer le contenu de nos séances. Par exemple, il aurait été possible de procéder à la mise en commun en fin de séance mais celle-ci n'aurait pas été aussi approfondie que nous l'aurions souhaité, par manque de temps. Ainsi, nous avons décidé de la mener en début de séance suivante pour laisser le temps aux binômes de travailler sur ordinateur sans les interrompre.

4.6.3.4. Séance 4 : analyse conjointe récit 1 AAC, mise en commun des résultats

La séance 4 s'est déroulée uniquement en classe. Nous avons distribué aux participants leurs feuilles de route AAC ainsi que les transcriptions sur lesquelles ils avaient commencé à travailler lors de la séance 3. Ensuite, nous avons affiché la transcription au tableau, que nous

avons enrichie ensemble en fonction des observations faites la semaine précédente. Nous avons ainsi abouti à la transcription suivante :

Figure 28 Extrait de la transcription enrichie du récit MEL et LIS



Nous analysons en détail cette séance dans la section 6.1.3.

Cette séance nous a fait prendre conscience de plusieurs éléments qui ont nécessité un ajustement des séances suivantes afin de mieux répondre aux besoins des apprenants. Le principal obstacle rencontré avec le groupe A1 a résidé dans le fait que les apprenants se considéraient comme suffisamment compétents en interaction pour ne pas avoir besoin de séances telles que celles d'AAC. En effet, certains apprenants de ce groupe étaient titulaires du DELF B2[157] et/ou avaient pour projet de passer le DALF C1[158]. Le niveau B1 est donc censé être atteint, ce qui signifie que les apprenants devaient être en mesure, selon le volet « discours » de l'inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL (North, 2015, p. 59), d'engager et/ou terminer une conversation, d'indiquer qu'ils veulent prendre la parole, de s'assurer que l'interlocuteur a bien compris, de lancer et terminer une discussion, de prendre/reprendre la parole, d'aborder un nouveau sujet, d'introduire une idée, de répéter ce

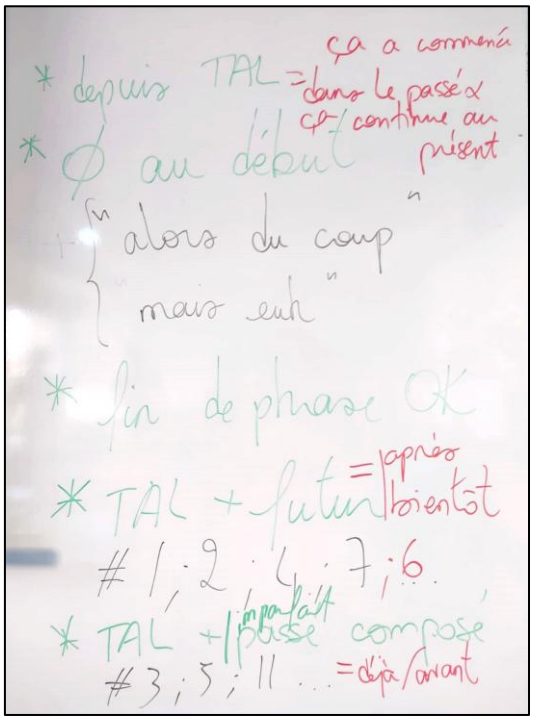
[157] https://www.france-education-international.fr/diplome/delf-tout-public/niveau-b2
[158] https://www.france-education-international.fr/article/dalf-c1

que quelqu'un a dit pour s'assurer de la compréhension, d'introduire un thème, de recourir à des références anaphoriques et de conclure. Cependant, lors de l'analyse des interactions recueillies lors de la semaine 1, nous avons constaté l'absence ou la non-maitrise de plusieurs de ces descripteurs (« indiquer qu'ils veulent prendre la parole », « prendre/reprendre la parole », « aborder un nouveau sujet », « introduire une idée ») mise au jour par le recours à un nombre limité de formulations ou de marqueurs discursifs. Les apprenants n'avaient en effet pas un éventail très large de façons de dire et faisaient souvent appels aux mêmes constructions. D'un point de vue pragmatique, leur bagage lexical était suffisant pour l'intercompréhension, mais reflétait tout de même un manque de variété. Nous formulons deux hypothèses : soit les apprenants n'étaient pas freinés par ce manque, qu'il soit conscientisé ou non, du moment que la compréhension était établie, soit ils étaient conscients du manque mais n'avaient pas de moyen à leur disposition pour y remédier. Après l'observation et l'analyse des interactions des participants, nous avons remarqué que les deux cas de figure étaient présents dans le groupe. Certains n'avaient pas conscience de cette gamme de formulations limitée jusqu'à ce que nous attirions leur attention dessus en séance mais répondaient ne pas en être gênés puisqu'ils estimaient la communication réussie, là où d'autres possédaient les outils métalinguistiques nécessaires pour reconnaître ce manque de variété. Nous discutons de ces problématiques plus en détail dans le chapitre 7.

4.6.3.5. Séance 5 : sensibilisation à l'ASC

Nous avons décidé, au terme de la séance 4, de consacrer la séance 5 à l'ASC. Nous avons alors repris la présentation du concordancier, que nous avions amorcée en séance 2, plus en détail. Nous avons alors proposé aux apprenants d'analyser un phénomène collectivement pour les sensibiliser davantage à l'ASC : *tout à l'heure*. La figure suivante présente les notes prises lors de ce travail :

Figure 29 Notes collectives lors de la séance 5, ASC sur « tout à l'heure »



Comme nous l'avions fait lors de la séance 2, nous nous sommes concentrés sur la place du phénomène recherché dans l'énoncé, son sens et la situation de communication dans laquelle il se trouve. Nous avons également relevé les collocations.

Une fois que les apprenants étaient suffisamment familiers avec la démarche, nous les avons répartis en binômes au centre de langues. Nous avons laissé aux participants le choix du phénomène à rechercher en fonction de leurs envies et leurs besoins. Nous avions préparé une liste de phénomènes à analyser en amont, que nous n'avions l'intention d'utiliser que si les binômes ne savaient pas quoi travailler[159]. Le tableau suivant reprend chaque binôme et les phénomènes travaillés :

Tableau 19 Phénomènes travaillés selon chaque binôme lors de la séance 5

Binôme	**Phénomène(s) travaillé(s)**
JOA/SAN	*grave*, *tuyaux*, *crème*, *contact*
ANA/NIC	*par* vs. *pour*
JUL/KOK	Phonème [e] vs. phonème [ɛ]

Les résultats de cette séance seront développés dans le chapitre 5.

[159] Nous l'avons utilisée uniquement pour le binôme ANA et NIC dans le travail de comparaison entre *par* et *pour*.

4.6.3.6. Séance 6 : restitution collective des résultats de la séance d'ASC

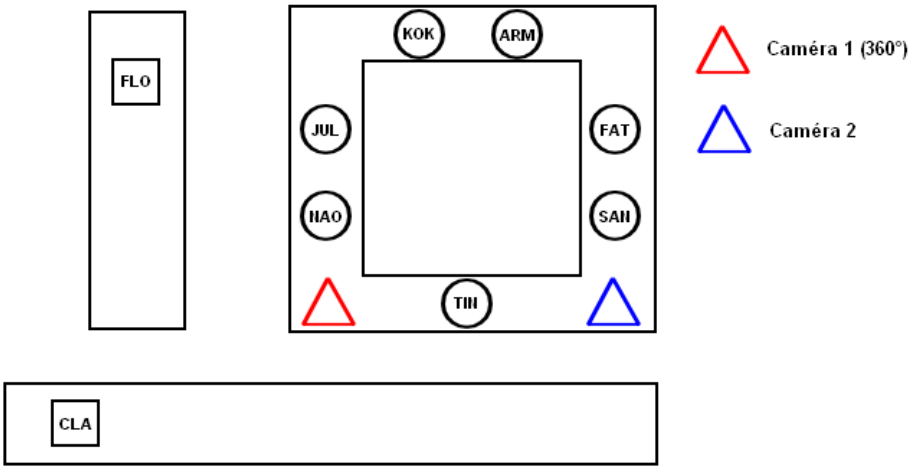
Lors de la séance 6, nous avons demandé aux binômes de présenter leurs résultats au reste de la classe. Cela permet ainsi de formaliser les observations et de mettre en commun les différentes pratiques. Ainsi, SAN a présenté seul (sa binôme JOA étant absente ce jour-là) les résultats du binôme sur les recherches autour de *tuyaux*, *grave*, *crème* et *contact*. Les participantes JUL et KOK, qui avaient travaillé sur la correspondance graphie-phonie et la discrimination des phonèmes [e] et [ɛ], ont partagé leurs astuces personnelles respectives. Enfin, le binôme NIC et ANA, qui avait travaillé sur la distinction entre *par* et *pour*, a présenté ses analyses. Les deux participants ont décidé de prolonger le travail commencé au centre de langues chez eux pour compléter leurs analyses. En revanche, ils ont choisi des ressources extérieures au dispositif FLEURON pour le faire, notamment des grammaires en ligne.

4.6.3.7. Séance 7 : débat

La séance 7 a consisté en un débat en classe entière pour contextualiser et mettre en pratique les apprentissages des séances précédentes. Nous nous sommes alors interrogée sur la façon de déclencher la production d'un récit. Lors d'un débat, tout locuteur doit être en mesure d'argumenter, en justifiant ses dires et en les illustrant d'exemples. Ce genre de discours nous a donc paru un choix pertinent pour amener les participants à produire des récits en interaction, notamment par la consigne qui leur était donnée en début de séance : « Argumente en te basant sur ton expérience personnelle. ». Comme lors de la séance 1, les participants ont interagi entre locuteurs étrangers et natifs. Nous avons ainsi demandé à TIN, étudiante en Master FLE et FAT, étudiant en Licence Sciences du Langage de participer à cette séance. Plusieurs participants étaient absents, donc TIN et FAT n'ont débattu qu'avec cinq apprenants : ARM, KOK, JUL, NAO et SAN. Nous étions présente dans la salle pour donner la consigne, lancer l'enregistrement et prendre des notes. Ce choix d'observation non-participante tente d'atténuer les effets du paradoxe de l'observateur tel que décrit par Labov (1972). Norimatsu et Cazenave-Tapie (2017) présentent deux situations possibles en fonction des conditions matérielles ou de l'objectif de recherche : avec ou sans la présence de l'observateur. La présence non interventionniste de l'observateur, tout en restant visible aux yeux des participants, est possible, selon Norimatsu et Cazenave-Tapie (2017), si les personnes observées ont été préalablement habituées à la présence de l'observateur. Cette condition est remplie par les six premières séances de notre étude. De plus, la nécessité d'enregistrer les interactions, cette fois à l'aide d'une caméra 360° dont les avantages ont été décrits dans la section 4.5, n'était pas nouvelle pour les participants. Nous espérons avoir ainsi réduit au maximum les effets de notre présence,

en la prenant tout de même en compte lors de notre analyse. La disposition de la salle et des personnes présentes était la suivante :

Figure 30 Disposition de la salle lors de la séance 7 du groupe A1[160]



Nous avons utilisé deux caméras. La disposition des participants se prêtait tout à fait à l'utilisation de la caméra 360° plutôt qu'une caméra à lentille fixe, afin de pouvoir observer tous les participants sur le même plan. Nous avons également doublé l'enregistrement par une deuxième caméra, à lentille fixe, habituellement utilisée pour filmer nos séances.

Les participants n'étaient pas prévenus du contenu de la séance en amont afin que le discours produit soit le plus authentique et spontané possible. Nous avons voulu le thème du débat vaste et souvent traité, de façon là aussi à déclencher la parole plus facilement. Ainsi, nous avons choisi la question : « L'argent fait-il le bonheur ? ». Pour présenter cette thématique, nous avons diffusé la vidéo d'un micro-trottoir[161], document authentique d'une durée de 2min30 dans lequel un enquêteur questionne plusieurs personnes dans la rue. Chaque personne donne son avis et argumente en illustrant ses propos. Il ne s'agit pas d'un débat mais ce document prépare les apprenants à donner leur avis.

Nous avons ainsi recueilli une heure d'enregistrement, que nous avons transcrite à l'aide du logiciel ELAN. En retrait des participants, nous avons pris des notes tout au long de la séance dans notre carnet de bord. Ces notes nous ont permis, conjointement avec plusieurs visionnages de l'enregistrement, d'analyser cette interaction et de relever plusieurs pratiques langagières utilisées par les apprenants dans le cadre du récit.

[160] FLO est l'enseignante référente du groupe A1.
[161] https://www.youtube.com/watch?v=oBxnLyrvOhw

4.6.3.8. Séance 8 : parcours libre sur FLEURON

Après sept séances, nous souhaitions observer la façon dont les étudiants s'étaient approprié le dispositif FLEURON : comment l'utilisent-ils ? Quelles recherches mènent-ils dans le concordancier ? Comment négocient-ils leurs choix ? Ces données nous permettent de répondre à notre question de recherche 1 : « Comment les apprenants manipulent-ils les données de corpus ? ». Pour cela, nous les avons répartis en binômes au centre de langues avec pour seule consigne de faire ce qu'ils souhaitaient : chercher une vidéo qui les intéresse ou un phénomène langagier inconnu. Nous avons ainsi filmé, *via* le logiciel OBS, le travail de 5 binômes (ALI et OLE, JOA et KOK, JUL et ARM, SAN et ANA, SHE et NAO) et recueilli les notes prises par les apprenants au cours de la séance. Par la suite, nous avons recoupé ces données pour reconstituer le parcours de réflexion des apprenants et mieux appréhender leur prise en main du dispositif. Il leur serait demandé, lors de la séance suivante, de présenter leurs recherches en classe entière.

4.6.3.9. Séance 9 : restitution collective de la séance de parcours libre

Chaque binôme de la séance 8 était invité à présenter ses recherches au reste de la classe. Le binôme SAN et ANA étant absent, seuls 4 des 5 binômes ont pu présenter leurs résultats. Le tableau suivant récapitule les phénomènes présentés par les binômes :

Tableau 20 Phénomène(s) présenté(s) par chaque binôme lors de la séance 9

Binôme	Phénomène(s) présenté(s)
JUL et ARM	*du coup*, *effectivement*, *trois fois rien*, diverses expressions avec *beurre*
JOA et KOK	*baguette*, *bloquer*, *permanence*, *dis-moi tout*, *trinquer*, diverses expressions avec *beurre*
SHE et NAO	*ça fristouille*, *trancher*
ALI et OLE	*sinon*

À l'aide d'un ordinateur et du vidéoprojecteur de la salle, chaque binôme a présenté la démarche adoptée pour exploiter le dispositif. Ainsi, en utilisant des synonymes, des paraphrases ou des stratégies qui leur sont propres, les apprenants ont partagé leurs résultats. Par exemple, JUL et ARM ont proposé une explication du marqueur *du coup* comme étant utile « pour se laisser le temps de réfléchir », il n'a selon elles « pas vraiment de sens » parce qu'on « peut le supprimer ». En revanche, il peut aussi « créer un lien » dans la combinaison « cause + du coup + conséquence », dans laquelle *du coup* est alors synonyme de *donc* ou *alors*. S'il est associé à *donc*, l'enchainement des deux marqueurs *donc du coup* fait office d'ouverture à la synthèse

d'une idée ou à une conclusion. Enfin, si *du coup* est articulé à *alors* pour former *alors du coup*, JUL et ARM remarquent que cette combinaison spécifique est « souvent en début de tour pour introduire un nouveau sujet, une nouvelle question ».

4.6.3.10. Séance 10 : retour d'expérience

Pour clore notre étude, nous avons souhaité un temps d'échange en classe entière pour revenir sur l'expérience menée tout au long du semestre. Il s'agissait de recueillir des données sur :

- ce que les apprenants ont pensé des séances ;
- ce qu'ils auraient souhaité faire différemment ;
- ce qui a fonctionné ou non ;
- ce qu'ils pensaient faire lors des séances et les potentielles différences avec la réalité ;
- la suite de leur parcours : pensent-ils continuer d'utiliser le dispositif ?

Lors de cet entretien, nous avons à nouveau décrit notre projet de recherche et les données que nous souhaitions collecter, de la même façon que nous l'avions fait en début de semestre. Nous espérions que la période de dix semaines permettrait aux apprenants de prendre du recul sur leur réflexion et d'appréhender plus clairement notre démarche. Par la suite, nous leur avons exposé notre souhait de recueillir plus précisément leurs impressions, jugées essentielles pour affiner notre méthodologie si nous devions réitérer l'expérience. À la lumière de ces consignes, les apprenants étaient invités à faire part de leurs ressentis. Tout comme lors du débat en séance 7, les apprenants devaient argumenter, illustrer leurs propos d'exemples, gérer l'organisation de l'interaction, y prendre place de façon dynamique et spontanée, ou encore co-construire leur discours en s'appuyant sur celui de leurs interlocuteurs.

4.6.4. Déroulement de l'étude : groupe M1

Comme pour le groupe A1, nous avons ajusté les étapes du protocole présenté en fonction de nos observations. Le Tableau 21 présente de façon synthétique les séances de travail du groupe M1 :

Tableau 21 Protocole du groupe M1

Semaine	Contenu de la séance	Données recueillies
S1 – 21.09.2022	Recueils des récits des apprenants	7 enregistrements
S2 – 29.09.2022	Présentation de l'étude Sensibilisation à l'AAC	Enregistrement vidéo
S3 – 06.10.2022	Analyse collective AAC : début récit 1 MEL/LIS	Transcription enrichie
S4 – 13.10.2022	Sensibilisation à l'ASC avec « tout à l'heure »	Enregistrement vidéo
	ASC en binômes : « contact »	5 enregistrements OBS 10 notes individuelles
S5 – 20.10.2022	Restitution collective des résultats séance ASC en binômes « contact »	Enregistrement vidéo Notes collectives
	ASC en binômes : « pendant » -vs- « depuis »	6 enregistrements OBS 8 notes individuelles
S6 – 27.10.2022	Restitution collective des résultats séance ASC en binômes « pendant » -vs- « depuis » Exercices de systématisation	Enregistrement vidéo Notes collectives
S7 – 10.11.2022	Activité « demander un renseignement » en binômes : production 1	Enregistrement vidéo 5 productions écrites
	AAC en binômes : liste d'expressions « demander un renseignement »	5 enregistrements OBS 8 notes individuelles
S8 – 17.11.2022	Restitution séance AAC liste d'expressions « demander un renseignement »	Notes collectives
	Suite AAC en binômes	5 enregistrements OBS
	Suite activité « demander un renseignement » : production 2	4 productions écrites
S9 – 24.11.2022	Fin activité « demander un renseignement »	Notes collectives Enregistrement vidéo 4 productions écrites
S10 – 01.12.2022	Retours d'expérience : discussion collective	Enregistrement audio

4.6.4.1. Séance 1 : recueil des récits

Les modalités de recueil de ces interactions sont les mêmes que celles suivies pour recueillir les récits lors de la séance 1 du groupe A1, détaillées dans la section 4.6.3.1. Nous avons ainsi recueilli 7 enregistrements d'une moyenne de 11 minutes chacun. Chaque interaction a été transcrite à l'aide du logiciel ELAN.

4.6.4.2. Séance 2 : présentation de l'étude et sensibilisation à l'AAC

Là encore, la séance a été sensiblement la même que pour le groupe A1, décrite dans la section 4.6.3.2. Nous avons sensibilisé les apprenants à l'intérêt de l'exploitation des documents authentiques, ainsi qu'aux spécificités de l'oral. Nous avons visionné la même interaction issue du manuel de FLE Zenith, se déroulant sur les marches de la basilique du Sacré-Cœur. Nous présentons l'analyse de cette séance dans la section 6.6.

Nous avons ensuite familiarisé les apprenants avec la transcription de l'interaction « Demander à sa voisine de réceptionner un colis » et sa lecture. Nous avons pris le temps de relever les

termes ou expressions inconnus, de façon à ce que les apprenants aient une compréhension détaillée de l'interaction, le but étant de les amener à s'intéresser plutôt à son organisation qu'à son contenu. Contrairement à la transcription fournie aux apprenants du groupe A1, celle-ci présentait le découpage en séquences de l'interaction, signifiées par des cadres de couleur. Le travail des apprenants était de trouver quel titre donner à chaque séquence. Nous leur avons également distribué la feuille de route AAC et nous avons commencé à la remplir conjointement.

A la suite de ce travail, nous leur avons distribué la feuille de route ASC. De façon à remplir une première fois cette feuille ensemble et faire en sorte que les apprenants se l'approprient, nous avons commencé à faire l'exercice avec *ouais*, terme que nous avions relevé lors de l'AAC sur l'interaction « Demander à sa voisine de réceptionner un colis ». Comme pour le groupe A1, cela a nécessité un temps de présentation de la plateforme FLEURON et ses différentes fonctionnalités.

4.6.4.3. Séance 3 : analyse AAC, début du récit 1

Entre les séances 2 et 3, les apprenants ont fait part à leur enseignante référente de plusieurs préoccupations quant aux documents distribués lors de la séance 2. Beaucoup se demandaient s'il s'agissait d'activités à terminer chez eux et s'inquiétaient de la somme de travail que cela représentait. Nous avons alors pris le temps de revoir les consignes et de rassurer les participants sur le fonctionnement des séances. La séance de la semaine 3 a ainsi consisté en une présentation encore plus précise et plus accompagnée de la démarche d'AAC. Bien que ce n'était pas le cœur de notre recherche, les apprenants ont fait part de leur besoin de compréhension détaillée de l'extrait vidéo étudié. Un long moment de la séance a ainsi été consacré à lever les doutes des apprenants, et à s'assurer de leur compréhension. Suite à cette séance, les participants ont communiqué à leur enseignante référente leur importante réticence envers ce type de séances d'AAC. Selon eux, l'exercice était trop difficile et trop peu conventionnel car trop éloigné des cours plus traditionnels où la leçon est explicitement présentée puis appliquée par les apprenants. Nous développons ces questions dans le chapitre 7.

Par conséquent, cette séance consacrée à l'analyse séquentielle du début de l'interaction entre LIS et MEL (récit 1) fut la dernière portant exclusivement sur de l'AAC avec notre corpus de travail. Nous avons présenté le récit en nous attardant longuement sur la compréhension fine de l'interaction, puis nous l'avons découpée en fonction des séquences (nous employions le terme

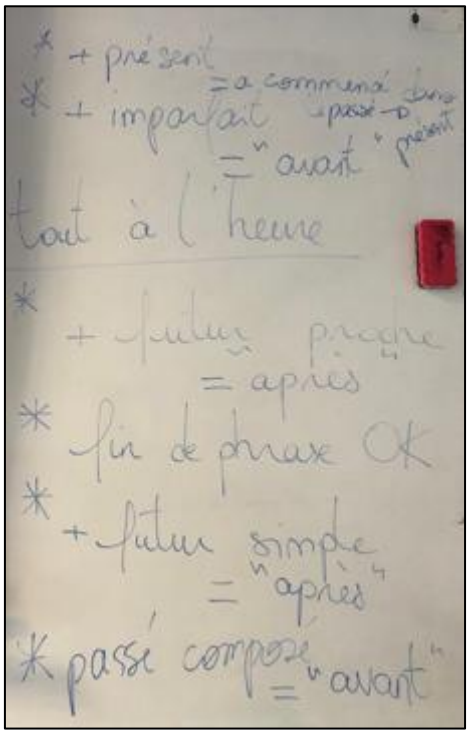
« thèmes » avec les apprenants), avec l'aide de la transcription. Enfin, les apprenants ont terminé de compléter la feuille de route AAC en se concentrant sur « les mots utilisés pour changer de thème » (par exemple : « et puis sinon », « mais du coup », « en plus »), les marqueurs d'écoute (« ouais ça c'est vrai », « moi aussi », ou encore la multimodalité (les hochements de tête) et « les façons de clore un thème » (« tout ça », « ouais bah voilà on a fait pareil », les pauses).

4.6.4.4. Séance 4 : sensibilisation à l'ASC

Le passage aux séances d'ASC des semaines 4 et 5 a été motivé par une volonté de prendre en considération les inquiétudes des participants pour les mener vers des séances davantage hétérodirigées dont ils étaient demandeurs. Notre étude venant tout juste de commencer, il n'était pas question de créer une tension entre les participants et nous en ignorant leurs remarques, mais plutôt de travailler avec eux en prenant en compte leurs besoins. Cela s'est montré bénéfique car les apprenants ont immédiatement semblé plus dynamiques et plus ouverts, et n'hésitaient pas à participer activement. Nous développons plusieurs hypothèses explicatives dans le chapitre 7.

Pour sensibiliser les apprenants à la démarche d'ASC, nous avons décidé d'ouvrir la séance par une interrogation : « Quand vous rencontrez un mot nouveau, qu'est-ce que vous faites ? ». Pour la majorité des apprenants, le réflexe est d'aller chercher la traduction dans leur langue première. Leur enseignante référente leur a alors fait remarquer qu'un même terme pouvait avoir plusieurs significations. Nous avons ensuite pris l'exemple de « tout à l'heure ». Nous avons demandé aux apprenants s'ils connaissaient cette expression, la réponse était oui, et tous l'associaient à un événement futur. Grâce au concordancier du dispositif FLEURON, nous avons dégagé plusieurs catégories de fonctionnement de *tout à l'heure*, comme l'illustre la Figure 31 :

Figure 31 Notes collectives lors de la séance 4, ASC sur « tout à l'heure »



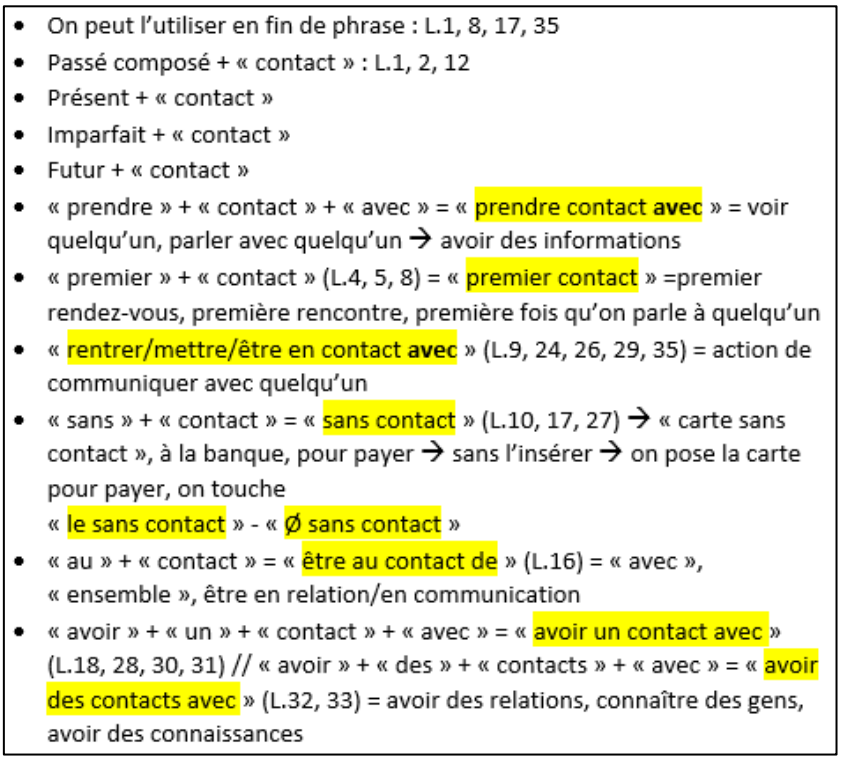
Les notes sont sensiblement les mêmes que celles prises avec le groupe A1 lors de leur séance 5, illustrée par la Figure 29. Ce travail d'ASC a permis de faire prendre conscience aux apprenants que l'expression *tout à l'heure* n'était pas à utiliser exclusivement avec un événement futur. En effet, comme le montre la Figure 31, nous avons relevé plusieurs énoncés dans lesquels *tout à l'heure* est associé à des syntagmes verbaux au présent, à l'imparfait ou encore au passé composé.

Une fois suffisamment sensibilisés aux outils et à la démarche, les apprenants ont été répartis en binômes pour poursuivre le travail au centre de langues. À l'inverse du groupe A1, nous avons imposé le phénomène à rechercher. Notre choix s'est porté sur le terme *contact*, rencontré dans le récit 1 entre LIS et MEL, que nous avions commencé à analyser lors de la séance 3. La consigne générale était de porter leur attention sur les différents sens de *contact* et sa place dans l'énoncé.

4.6.4.5. Séance 5 : restitution collective de la séance de sensibilisation à l'ASC sur *contact*

Après avoir rappelé les consignes de la séance précédente, nous avons annoncé que la séance 5 commencerait par la restitution collective des notes prises par les apprenants lors de l'exercice sur ordinateur de la semaine précédente. Chaque binôme a alors partagé ses résultats et nous avons abouti en commun à une liste de remarques autour de *contact* comme l'illustre la Figure 32 :

Figure 32 Notes collectives prises lors de la séance 5 suite à l'activité d'ASC sur « contact »



- On peut l'utiliser en fin de phrase : L.1, 8, 17, 35
- Passé composé + « contact » : L.1, 2, 12
- Présent + « contact »
- Imparfait + « contact »
- Futur + « contact »
- « prendre » + « contact » + « avec » = « prendre contact **avec** » = voir quelqu'un, parler avec quelqu'un → avoir des informations
- « premier » + « contact » (L.4, 5, 8) = « premier contact » =premier rendez-vous, première rencontre, première fois qu'on parle à quelqu'un
- « rentrer/mettre/être en contact **avec** » (L.9, 24, 26, 29, 35) = action de communiquer avec quelqu'un
- « sans » + « contact » = « sans contact » (L.10, 17, 27) → « carte sans contact », à la banque, pour payer → sans l'insérer → on pose la carte pour payer, on touche « le sans contact » - « Ø sans contact »
- « au » + « contact » = « être au contact de » (L.16) = « avec », « ensemble », être en relation/en communication
- « avoir » + « un » + « contact » + « avec » = « avoir un contact avec » (L.18, 28, 30, 31) // « avoir » + « des » + « contacts » + « avec » = « avoir des contacts avec » (L.32, 33) = avoir des relations, connaître des gens, avoir des connaissances

Cette restitution a permis aux apprenants de rendre compte de leur travail et de leurs résultats, ainsi que de compléter leurs notes si des éléments manquaient.

Suite à ce travail commun, les apprenants ont à nouveau été répartis en binômes pour effectuer un travail similaire à celui de la semaine précédente, sur ordinateur au sein du centre de langues, cette fois-ci pour observer les différences d'utilisations entre *depuis* et *pendant*. Ce choix de phénomènes faisait suite aux cours dispensés par les enseignants du groupe, qui avaient revu les temps du passé et les différences entre *depuis*, *pendant*, et *il y a*. La consigne que nous avons donnée aux apprenants était donc de retrouver les règles vues en cours, sans regarder leurs notes, et de les compléter d'exemples issus du corpus du dispositif FLEURON.

Cette séance a marqué un virage certain dans le comportement des participants. Les réticences et inquiétudes ont presque disparu pour laisser place à des étudiants dynamiques et volontaires. Cela renforce notre hypothèse selon laquelle les activités d'analyse séquentielle d'interaction tel que nous les avons présentées n'était pas suffisamment adaptées à ce public. Nous formulons plusieurs hypothèses dans le chapitre 7.

4.6.4.6. Séance 6 : restitution collective de la séance de sensibilisation à l'ASC sur *depuis* et *pendant*

Sur le même modèle que la séance 5, cette séance 6 a permis la mise en commun des résultats pris en notes lors de l'activité d'analyse de *depuis* et *pendant* en suivant la démarche d'ASC. Binôme par binôme, les étudiants sont venus présenter leurs recherches et nous avons conjointement abouti au document illustré par la Figure 33 :

Figure 33 Notes collectives prises lors de la séance 5 suite à l'activité d'ASC sur « depuis » et « pendant »

PENDANT

- « Pendant » s'utilise avec tous les temps verbaux
- « Pendant » s'utilise avec une durée
  - ➔ La durée peut être exprimée :
    - En chiffres : « pendant cinq ans », « pendant une semaine »
    - Avec un nom : « pendant le master », « pendant les vacances »
- On peut le trouver en milieu ou en début de phrase, jamais à la fin
- On peut trouver un infinitif avant « pendant » : « il faut y aller pendant les permanences »
- Après « pendant », on ne peut pas mettre un verbe directement

DEPUIS

- « Depuis » ne s'utilise pas avec le futur
- « Depuis » s'utilise avec une durée
  - ➔ La durée peut être exprimée :
    - En chiffres : « depuis un mois », « depuis cinq ans », …
    - Avec un nom : « depuis septembre », « depuis le mois de septembre », …
- « Depuis » s'utilise avec un lieu :
    - Physique/réel : « depuis le Brésil »
    - Virtuel : « depuis votre compte », « depuis l'ENT »
- « Depuis que » + présent : « depuis que vous êtes en France » ou « depuis que » + imparfait ou « depuis que » + passé composé : « depuis que tu es arrivée en France » **mais** « depuis que » ne s'utilise pas avec le futur
- « Depuis » s'utilise avec une date
  - ➔ La date peut être exprimée :
    - En chiffres : « depuis 2020 »
    - Avec un nom : « depuis le bac », « depuis le coronavirus », …
- « Depuis » peut servir à poser une question sur le début d'une action qui a déjà commencé : « tu es en France depuis combien de temps ? »
- « Depuis » peut servir à poser une question sur le lieu : « tu m'appelles depuis où ? »
- On peut trouver un infinitif avant « depuis » : « vous pouvez les renouveler depuis votre compte »

Nous retrouvons dans ces notes collectives tous les éléments sur lesquels nous avons attiré l'attention des étudiants : la place dans l'énoncé, les temps verbaux utilisés dans les énoncés dans lesquels figurent les phénomènes étudiés ou encore les collocations. Les exemples choisis pour illustrer ces éléments sont extraits du corpus du dispositif FLEURON.

Comme nous l'avons mentionné en section 4.6.4.3, les remarques et inquiétudes des étudiants à l'égard des premières séances nous ont conduite à ajuster le contenu de nos cours suivants et à proposer parfois des exercices plus conventionnels et proches de ce qu'ils ont pu connaître tout au long de leur parcours d'apprentissage. Ainsi, nous leur avons proposé en fin de séance plusieurs exercices lacunaires consistant à choisir entre *depuis* et *pendant*. Ces derniers ont été très appréciés des apprenants qui se sont sentis « à l'aise » et « rassurés » par ce type d'exercices de systématisation.

4.6.4.7. Séance 7 : Activité « demander un renseignement » (1)

La séance 7 marquait le début de la seconde moitié du semestre, nous avons donc pris le temps de faire un bilan plus complet des six premières séances du groupe M1 de façon à ajuster les séances suivantes. Nous avons constaté que l'analyse séquentielle d'interactions telle que nous l'avons présentée n'était pas la meilleure façon d'impliquer les apprenants et de les amener à développer leur compétence interactionnelle, bien que nous ayons repéré plusieurs éléments pertinents que nous présentons dans le chapitre 7. En revanche, les séances 4, 5, et 6 ont montré l'intérêt des participants pour la manipulation du concordancier et la restitution collective de leurs résultats. La démarche d'apprentissage *sur* corpus ayant commencé à faire ses preuves, nous avons voulu essayer de sensibiliser à nouveau les apprenants à la démarche d'apprentissage *avec* corpus, d'une façon différente de l'analyse séquentielle d'interaction, tout en gardant en tête notre volonté de développer la compétence interactionnelle des étudiants. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 1, la compétence interactionnelle fait appel à plusieurs ressources (verbales ou non-verbales) que le locuteur doit savoir mobiliser en même temps qu'il interprète celles utilisées par son interlocuteur, pour interagir de façon appropriée (André, 2021). Une des clés de cette compétence interactionnelle réside dans la capacité du locuteur à adapter son comportement aux éléments de la situation de communication et à participer à l'échange de façon dynamique et spontanée en poursuivant, complétant, ou modifiant les activités langagières initiées dans l'interaction. Nous avons ainsi décidé d'axer les séances suivantes sur un exercice autour de l'activité langagière « demander un renseignement » (Cousinard, 2024). Le choix de cette activité fait suite à des observations en salle de classe ainsi qu'à plusieurs conversations avec étudiants et enseignants. La demande de renseignement semblait visiblement faire partie des difficultés rencontrées régulièrement par les étudiants. Nous pouvons expliquer cela par la perception de la demande comme un *face-threatening act* (Brown & Levinson, 1987) qui nécessite ajustements et adoucissements pour préserver le bon déroulement de l'interaction et la relation entre les participants. En effet, la

demande de renseignement fait implicitement état d'un manque de la part du questionneur, ce qui place par conséquent ce dernier en situation basse, quand le questionné, supposé détenir l'information, se trouve, lui, en situation haute (Kerbrat-Orecchioni, 2016).

Nous avons donné aux étudiants la consigne suivante : « Rédigez un court dialogue entre deux personnes : une qui demande un renseignement et un agent d'accueil. Attention, vous avez une contrainte : l'agent d'accueil doit dire « Désolé(e), je sais pas. » pour que l'autre personne pose plus de questions : où se renseigner, à qui s'adresser, etc. ». Cette contrainte permettait de ne pas avoir de dialogues trop courts qui n'auraient pas contenu suffisamment de pratiques langagières réalisant l'activité de demande de renseignement, ni permis de travailler la gestion des tours de parole. De plus, le fait de ne pas détenir l'information souhaitée par le questionneur menace les faces des locuteurs. Les participants sont alors amenés à devoir effectuer un « travail des faces » (Goffman, 1974), ce que Brown et Levinson appellent « politesse », pour tenter de ménager les faces des participants. Ce souci omniprésent des faces peut se manifester dans différentes formulations, dans notre cas par le recours à des désactualisateurs modaux ou temporels (emploi du conditionnel ou de l'imparfait), des préfaces, des minimisateurs, et autres marqueurs d'optionalité.

L'activité se déroulait en quatre temps, que nous illustrons dans la figure suivante :

Figure 34 Progression de l'activité « demander un renseignement » réalisée avec le groupe M1



Dans un premier temps, les apprenants ont réalisé une première production écrite sous la forme d'un court dialogue entre deux locuteurs, dont l'un demande un renseignement à l'autre. Ensuite, ils devaient observer et analyser un sous-corpus de neuf vidéos présentant chacune une demande de renseignement, afin de dresser une liste de pratiques langagières permettant de réaliser la demande. Ensuite, les apprenants devaient reprendre leur production initiale et la modifier en fonction des éléments retenus lors de l'étape précédente. Par la suite, il leur était demandé d'oraliser cette production devant la classe pendant que leurs camarades, à qui un exemplaire de leur écrit avait été distribué, repéraient les changements opérés entre les productions initiales et finales. Cette dernière étape de mise en commun permettait de revenir sur les productions et les modifications et de proposer différentes alternatives.

Dans un deuxième temps, les apprenants ont analysé un sous-corpus de neuf vidéos disponibles sur la plateforme FLEURON, chacune comportant une demande de renseignement. Le sous-corpus était composé des vidéos suivantes :

1. Inscription d'un étudiant vénézuélien[162]
2. Inscription sans visa[163]
3. Demander des renseignements dans un cinéma[164]
4. Explication des démarches pour les étudiants étrangers[165]
5. Fonctionnement d'un centre de ressources en langues[166]
6. Demander des renseignements au centre de langues[167]
7. Bibliothèque municipale[168]
8. Inscription en AES[169]
9. Ateliers à la maison de l'étudiant[170]

La liste et les liens correspondants ont été déposés dans le cours en ligne. Les participants pouvaient donc consulter les ressources dans l'ordre de leur choix. La consigne qui leur a été donnée était la suivante : « Regardez comment font les personnes pour demander des renseignements : est-ce qu'elles ont fait la même chose que vous ? Est-ce qu'elles ont utilisé les mêmes mots que vous ? Dressez une liste des différentes façons de faire. ». Chaque binôme travaillait individuellement sur un ordinateur. Cette étape permettait aux étudiants d'être exposés à plusieurs variétés linguistiques, c'est-à-dire à plusieurs pratiques langagières qui réalisent l'activité de demande de renseignement.

4.6.4.8. Séance 8 : Activité « demander un renseignement » (2)

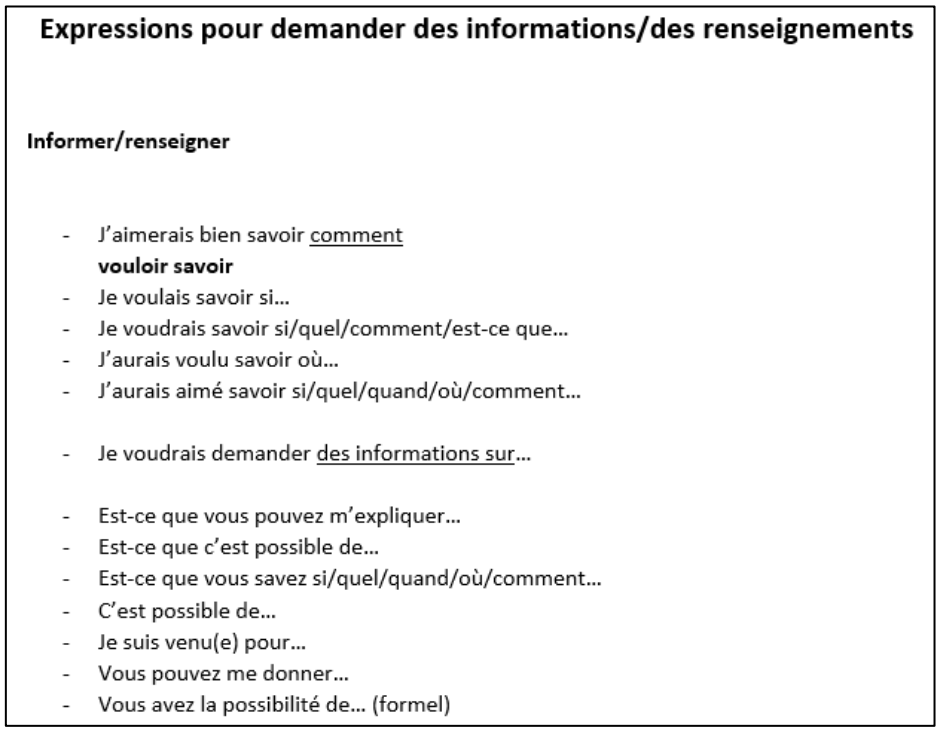
Dans la continuation de la séance 7, chaque binôme (parfois remanié à cause de l'absence de certains participants) a continué d'analyser les interactions du sous-corpus de façon à dresser la liste des pratiques langagières inhérentes à la demande de renseignement (étape 2 de l'activité).

[162] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=32
[163] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=34
[164] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=161
[165] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=182
[166] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=223
[167] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=355
[168] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=232
[169] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=48
[170] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=154

Ensuite, les binômes devaient commencer à modifier leur production initiale (étape 3). Pour cela, il leur était demandé de réemployer les expressions relevées lors de l'étape 2.

Suite à ce travail au centre de langues, nous avons conclu la séance en mettant en commun toutes les expressions relevées lors de ces deux dernières séances. Cela a permis aux binômes de compléter leurs notes avec des expressions qu'ils n'avaient peut-être pas (encore) trouvées ou qu'ils ne jugeaient pas pertinentes. La figure suivante reprend cette liste telle que nous l'avons co-construite avec les étudiants :

Figure 35 Liste des expressions mises en commun lors de la séance 8 pour demander un renseignement



Cette liste commune comprend les expressions trouvées dans les notes manuscrites prises par les apprenants pendant les séances 7 et 8. Nous remarquons que ce travail nous a permis de généraliser les structures notamment avec d'autres mots interrogatifs qui n'étaient pas nécessairement présents dans les interactions analysées.

4.6.4.9. Séance 9 : Activité « demander un renseignement » (3)

La séance 9 correspond à l'étape 4 de l'activité « demander un renseignement ». En amont, nous nous étions procuré les productions manuscrites initiales de chaque binôme et les avions saisies sur ordinateur. Nous avons alors distribué un exemplaire de chaque dialogue à chaque apprenant pour qu'ils puissent relever les différences entre les productions initiales qu'ils avaient sous les yeux et les productions finales qu'ils allaient entendre lorsque les binômes

allaient les oraliser. Ainsi, les apprenants restaient impliqués et actifs et ne se contentaient pas d'écouter les productions finales de leurs camarades, tout en travaillant la compréhension orale. À la fin de chaque oralisation, nous affichions à l'écran la production initiale du binôme et nous reconstruisions collectivement la production finale en fonction des notes prises par les apprenants. Enfin, nous étudions la production finale pour proposer des alternatives aux modifications apportées (voir l'extrait 31, section 6.7.6).

4.6.4.10. Séance 10 : retour d'expérience

De la même façon que nous avons aménagé un temps d'échange pour revenir sur l'expérience menée tout le semestre avec le groupe A1 (voir la section 4.6.3.10), nous avons également pris le temps de la séance 10 avec le groupe M1 pour recueillir des données sur les mêmes questions, que nous rappelons ici en substance :

- ce que les apprenants ont pensé des séances ;
- ce qu'ils auraient souhaité faire différemment ;
- ce qui a fonctionné ou non ;
- ce qu'ils pensaient faire lors des séances et les potentielles différences avec la réalité ;
- la suite de leur parcours : pensent-ils continuer d'utiliser le dispositif ?

A la différence du groupe A1, les questions ont été posées au groupe M1 en sous-groupes : deux de quatre apprenants et un de trois. Là aussi, ce temps d'échange nous servait à répondre à nos questions de recherche.

4.7. Considérations éthiques et protection des données

Notre recherche a été menée dans le strict respect des principes éthiques et des réglementations en vigueur concernant la protection des données personnelles[171]. Conformément au Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD[172]), nous avons mis en place plusieurs mesures pour garantir l'intégrité et la confidentialité des informations recueillies (Chassang, 2017) :

1. **Consentement éclairé** – Tous les participants ont été informés de la nature de l'étude, de ses objectifs et des modalités de traitement des données. Un formulaire de

[171] Dans le cadre de notre formation doctorale, nous avons suivi une formation sur les enjeux éthiques de la recherche en sciences humaines et sociales.
[172] https://www.cnil.fr/fr/reglement-europeen-protection-donnees

consentement détaillé[173] a été signé par chaque participant avant le début de la collecte de données.

2. **Anonymisation des données** – Les enregistrements vidéo et audio, ainsi que les transcriptions, ont été systématiquement anonymisés. Des pseudonymes ont été attribués à chaque participant pour garantir leur anonymat tout au long du processus de recherche et pour la diffusion des résultats.
3. **Sécurisation des données** – Toutes les données recueillies ont été stockées sur des serveurs sécurisés de l'université, avec un accès limité aux seuls membres de l'équipe de recherche.
4. **Droit de retrait** – Les participants ont été informés de leur droit de se retirer de l'étude à tout moment, sans avoir à se justifier et sans conséquence négative.

Ces mesures visent à protéger les droits et le bien-être des participants tout en assurant la validité scientifique de notre recherche. Elles s'inscrivent dans une démarche de recherche responsable et respectueuse des normes éthiques en vigueur dans le domaine de la didactique des langues.

4.8. Quelles données recueillies ?

Les données que nous avons recueillies au cours de ces dix semaines étaient principalement des enregistrements vidéo et des feuilles de notes manuscrites individuelles. Nous avons aussi recueilli des données audios, des notes collectives, des productions écrites et des feuilles de transcriptions enrichies. En plus des données produites par les participants, nous avons tenu un carnet de bord chaque semaine pour aider à l'analyse des données. Nous y faisions apparaître le lieu et le déroulé de la séance, la liste de présence des participants, la constitution des binômes et toute remarque ou observation. Le Tableau 22 recense les données recueillies auprès des deux groupes de participants :

[173] Voir l'annexe 5.

Tableau 22 Récapitulatif des données recueillies lors de l'étude principale

	Enregistrements interaction	Enregistrements OBS	Enregistrements classe entière	Enregistrement audio	Transcriptions annotées	Feuilles de route	Notes individuelles	Notes collectives	Productions écrites
A1	5	14	4	1	1	8	10	1	0
Durée	1h28min	6h09min	5h48min	24min	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
M1	10	22	6	1	1	0	24	5	13
Durée	2h05min	13h57min	6h45min	45min	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A

Lors des séances, nous avons orienté la caméra vers le tableau sur lequel étaient projetés les contenus de notre ordinateur. Cette configuration nous permettait de capter les feuilles de route que nous complétions de manière interactive avec les étudiants. Cependant, en raison de contraintes matérielles, nous avons dû faire un choix entre l'enregistrement du tableau et celui des participants. Nous avons privilégié l'enregistrement de l'écran, estimant que la captation audio des participants serait suffisante pour notre analyse. Ce choix méthodologique n'est pas sans conséquence sur la richesse des données recueillies. En effet, une approche multimodale, intégrant à la fois les éléments visuels et sonores des participants, aurait sans doute fourni des données plus complètes pour notre étude. Cette limitation constitue un point de réflexion pour de futures recherches.

4.9. Méthodologie d'analyse

L'objectif de cette étude est d'étudier les pratiques d'apprenants de FLE confrontés à l'exploitation de corpus dans une perspective de développement de la compétence interactionnelle tout en mettant en lumière les stratégies d'apprentissage mises en œuvre au cours de leur démarche. De façon à répondre aux questions de recherche présentées dans la section 4.6.1, nous avons adopté une approche qualitative fondée sur une analyse fine de l'ensemble des données recueillies, qui s'oppose aux méthodologies, souvent privilégiées, centrées sur des tests de performance, des pré- et post-tests ou la passation de questionnaire. Nous n'avons pas visé l'évaluation de la compétence interactionnelle[174] (complexe,

[174] Ce qui explique la disparition des évaluations diagnostique, de mi-parcours et finale initialement prévues dans le protocole (voir la Figure 26).

multifactorielle et difficilement mesurable) mais bien la compréhension des processus à l'œuvre dans son développement.

Notre démarche d'analyse a suivi les étapes suivantes :

1. **Visionnage des enregistrements OBS** des binômes et des classes entières et analyse des notes prises par les apprenants pour une première familiarisation avec les données et repérage de moments significatifs ;
2. **Création de fichiers Excel** pour chaque captation, contenant chacun une description synthétique des événements notables (par exemple une recherche dans le concordancier, l'analyse d'un phénomène, le choix d'une ressource), accompagnée des timecodes ;
3. **Annotation de ces fichiers Excel** pour identifier les stratégies d'apprentissage mobilisées par les apprenants et en créer de nouvelles, si nécessaire, pour compléter la taxonomie d'Oxford (1990) ;
4. **Annotation complémentaire** pour repérer les composantes de la compétence interactionnelle travaillées ;
5. **Sélection d'extraits** qui illustrent un travail interactionnel ;
6. **Transcription et analyse interactionnelle** de ces extraits en nous appuyant sur les conventions de l'analyse conversationnelle (Jefferson, 2008) ;
7. **Interprétation des données**, mise en lumière des liens entre les stratégies d'apprentissage, l'exploitation des données de corpus et le développement de la compétence interactionnelle.

Nous avons analysé tous les enregistrements recueillis même si tous ne sont pas présentés dans nos chapitres consacrés à leur analyse. En effet, nous avons décidé de ne pas faire figurer certains passages qui s'avèreraient redondants. Par exemple, nous avons relevé plusieurs moments consacrés au travail de la composante multimodale mais nous avons décidé de n'en présenter que quelques-uns, en mentionnant évidemment l'existence d'autres extraits. Nous avons bien entendu tenu compte de cette multiplicité d'exemples dans le chapitre 7.

Nous avons également créé des tableaux[175] dans lesquels nous avons distribué chaque extrait analysé en fonction des stratégies d'apprentissage mises en œuvre et de la sous-composante interactionnelle travaillée dans celui-ci. Ces tableaux nous ont permis d'apporter des éléments

[175] Voir l'annexe 6 pour la répartition des stratégie selon la démarche d'apprentissage, le Tableau 30 pour la répartition des extraits selon la sous-composante interactionnelle travaillée et le Tableau 33 pour la répartition des stratégies d'apprentissage par extrait.

de réponse à nos questions de recherches. Nous avons également réalisé un entretien avec l'enseignante référente (FLO) des groupes A1 et M1 en guidant l'échange grâce aux interrogations suivantes : « Quels apports cette étude a-t-elle présentés en comparaison à des enseignements plus traditionnels ? », « Quelles limites à cette étude pouvez-vous formuler ? », « Que feriez-vous différemment et pourquoi ? » et « Avez-vous reçu des retours d'étudiants en dehors des séances de l'étude ? ». Cet entretien, que nous avons ensuite transcrit, nous a permis de compléter l'analyse de nos données et d'illustrer la discussion de nos résultats présentée dans le chapitre 7.

Nous avons fait le choix de ne pas reproduire les traces écrites (transcriptions annotées, feuilles de route, notes individuelles ou collectives et productions écrites) et de les présenter telles que nous les avons recueillies, en surlignant des passages si nécessaire, de façon à conserver leur authenticité et rendre compte du processus d'apprentissage des étudiants.

4.10. Conclusion du chapitre

Ce chapitre a souligné que les méthodologies d'enquête et didactique que nous avons choisies ne sont pas figées mais bien le résultat d'un cheminent nourri par les réactions des participants aux séances et d'une série d'ajustements. L'analyse du dispositif d'enseignement et de son public hétérogène en a constitué le point de départ. La pré-enquête, menée en deux temps par les recueils des sous-corpus 1 et 2, a joué un rôle essentiel dans la conception de notre méthodologie. Elle a non seulement permis de cibler les phénomènes interactionnels jugés problématiques pour les apprenants, mais elle a également servi d'appui pour le choix des récits interactionnels comme corpus de travail pour développer la compétence interactionnelle. Les sous-corpus 3 et 4 ont permis à la fois d'expérimenter des techniques d'enregistrement et de valider le choix du genre du récit interactionnel.

Les choix méthodologiques qui ont suivi les séances-tests d'ASC témoignent de l'influence constante des contraintes pratiques du terrain. De ces choix, nous pouvons par exemple d'abord citer l'utilisation du logiciel OBS et non celui de la caméra 360°, en complétant nos données par des photographies des notes prises par les apprenants. Enfin, nous avons développé notre méthodologie didactique à travers la description des séances des groupes A1 puis M1 (par exemple, laisser le choix des phénomènes à analyser lors des séances d'ASC aux apprenants du groupe A1 ou concentrer les séances 7, 8 et 9 du groupe M1 sur des activités d'AAC plutôt que d'ASC). Ces choix sont justifiés par les objectifs de notre étude. Nous verrons dans l'analyse des données que nous développons dans les trois chapitres suivants qui présentent les analyses

des séances d'ASC (chapitre 5), des séances d'AAC (chapitre 6) et la discussion des résultats (chapitre 7).

PARTIE 2

Analyse des résultats et discussion

L'analyse de nos données s'articule autour de quatre questions de recherche concernant le processus d'apprentissage de la compétence interactionnelle que nous rappelons ici :

Q1. Comment les apprenants manipulent-ils les données de corpus ?
Q2. Quelles composantes de la compétence interactionnelle les apprenants travaillent-ils ?
Q3. Quelles sont les stratégies d'apprentissage mises en œuvre lors de cette manipulation des données de corpus ?
Q4. Y a-t-il corrélation entre les stratégies d'apprentissage mises en œuvre et le développement de la compétence interactionnelle ?

Nous rappelons les stratégies d'apprentissage présentées dans la section 3.1.2. Par une écriture orange, les tableaux suivant présentent les ajouts dont nous faisions mention pour adapter au mieux le modèle d'Oxford (1990) à nos données.

Tableau 23 Stratégies directes - Groupe I, les stratégies de rappel

Groupe	Catégorie	Stratégie
I – Stratégies de rappel	A. Créer des liens mentaux	1. Regrouper
		2. Faire des associations
		3. Placer un nouveau mot en contexte
	B. Appliquer des images et des sons	1. Utiliser des images
		2. Construire des cartes sémantiques
		3. Utiliser des mots-clés
		4. Se représenter des sons
	C. Réviser efficacement	1. Réviser de façon structurée
	D. Mettre en œuvre une action	1. Utiliser une réponse physique ou des sensations
		2. Utiliser des techniques mécaniques

Tableau 24 Stratégies directes - Groupe II, les stratégies cognitives (adapté)

Groupe	Catégorie	Stratégie
II – Stratégies cognitives	A. S'entraîner	1. Répéter
		2. Pratiquer formellement les systèmes phonique et d'écriture
		3. Reconnaître et utiliser des formules et modèles
		4. Recombiner
		5. Pratiquer de manière naturelle
	B. Recevoir et envoyer des messages	1. Comprendre rapidement
		2. Utiliser des ressources internes[176]
		3. Utiliser des ressources externes
	C. Analyser et raisonner	1. Raisonner par déduction
		2. Analyser des expressions
		3. Comparer des langues
		4. Traduire
		5. Transférer
		6. Raisonner par induction
		7. Utiliser des synonymes ou des paraphrases
		8. Analyser et prendre en compte le contexte
		9. Faire, valider ou invalider des hypothèses
	D. Créer une structure entrée/sortie	1. Prendre des notes
		2. Résumer
		3. Mettre en lumière

Tableau 25 Stratégies directes - Groupe III, les stratégies de compensation

Groupe	Catégorie	Stratégie
III – Stratégies de compensation	A. Deviner intelligemment	1. Utiliser des indices linguistiques
		2. Utiliser d'autres indices
	B. Surmonter les difficultés à s'exprimer à l'oral et à l'écrit	1. Revenir à la langue maternelle
		2. Demander de l'aide
		3. Utiliser des mimes ou des gestes
		4. Éviter partiellement ou totalement la communication
		5. Choisir le sujet
		6. Ajuster ou approximer le message
		7. Inventer des mots
		8. Utiliser une circonlocution ou un synonyme

[176] Nous entendons « ressources internes » les différents outils du dispositif FLEURON, et « ressources externes » toute autre ressource externe au dispositif FLEURON.

Tableau 26 Stratégies indirectes - Groupe I, les stratégies métacognitives (adapté)

Groupe	Catégorie	Stratégie
I – Stratégies métacognitives	A. Centrer son apprentissage	1. Avoir une vue d'ensemble et établir des liens avec du matériel déjà connu
		2. Faire attention
		3. Retarder la production de discours pour se concentrer sur l'écoute
		4. Utiliser son expérience personnelle
	B. Organiser et planifier son apprentissage	1. S'informer sur l'apprentissage des langues
		2. S'organiser
		3. Se fixer des buts et des objectifs
		4. Identifier l'objectif d'une tâche langagière
		5. Planifier une tâche langagière
		6. Rechercher des opportunités de pratiquer
	C. Évaluer son apprentissage	1. S'auto-contrôler
		2. S'auto-évaluer

Tableau 27 Stratégies indirectes - Groupe II, les stratégies affectives

Groupe	Catégorie	Stratégie
II – Stratégies affectives	A. Diminuer son anxiété	1. Utiliser la relaxation progressive, la respiration profonde ou la méditation
		2. Utiliser la musique
		3. Utiliser le rire
	B. S'encourager	1. Faire une déclaration positive
		2. Prendre des risques mesurés
		3. Se récompenser
	C. Prendre sa température émotionnelle	1. Écouter son corps
		2. Utiliser une liste
		3. Tenir un journal d'apprentissage des langues
		4. Discuter de ses sentiments avec quelqu'un d'autre

Tableau 28 Stratégies indirectes - Groupe III, les stratégies sociales (adapté)

Groupe	Catégorie	Stratégie
III – Stratégies sociales	A. Poser des questions	1. Demander clarification ou vérification
		2. Demander correction
		3. Poser des questions sur la langue
	B. Coopérer avec les autres	1. Coopérer avec ses pairs
		2. Coopérer avec des utilisateurs compétents de la langue nouvelle
	C. Faire preuve d'empathie à l'égard des autres	1. Développer une compréhension culturelle
		2. Prendre conscience des pensées et des sentiments des autres

Parmi les ajouts que nous avons effectués, nous prenons l'exemple de la stratégie « analyser et prendre en compte le contexte » (stratégie directe II.C.8)[177]. Celle-ci s'est imposée lors de l'analyse de nos données. En effet, les spécificités de notre objet d'étude, à savoir le développement de la compétence interactionnelle, nécessitent des observations sociolinguistiques qui reposent, entre autres, sur l'analyse du contexte. De la même façon, puisque notre étude prend appui sur la démarche d'ASC, il a été nécessaire de créer la stratégie « faire, valider ou invalider des hypothèses » (stratégie directe II.C.9) étant donné que la formulation d'hypothèses est centrale à cette démarche.

Quatre stratégies reviennent systématiquement dans les extraits présentés dû aux modalités de l'étude. Premièrement, la stratégie « utiliser des ressources internes » (stratégie directe II.B.2) est évidemment présente quel que soit l'extrait présenté puisque l'étude consistait en un travail sur le dispositif FLEURON. Sa présence n'est donc pas significative. Deuxièmement, la stratégie « coopérer avec ses pairs » (stratégie indirecte III.B.1) est elle aussi systématiquement présente étant donné l'aspect collaboratif des tâches demandées aux apprenants répartis en binômes. Enfin, la stratégie « prendre des notes » (stratégie directe II.D.1) est nécessairement présente puisqu'il est demandé aux participants de formaliser leurs analyses, réflexions, résultats, recherches ou remarques à l'écrit. Ainsi, nous avons décidé de ne pas les mentionner automatiquement dans nos analyses pour en faciliter la lecture.

Pour présenter nos résultats le plus clairement possible, nous avons décidé de les diviser en deux chapitres. Le chapitre 5 illustre les extraits issus des séances d'ASC et le chapitre 6, les

[177] Rappel : chaque mention d'une stratégie est accompagnée, entre parenthèses, de sa classe (directe ou indirecte), son groupe (chiffre romain), sa catégorie (lettre majuscule) et son numéro correspondant.

extraits des séances d'AAC. Chaque chapitre est divisé en deux parties : la première consacrée au groupe A1, la seconde au groupe M1. Pour chaque extrait, nous mettons en évidence les stratégies d'apprentissage mises en œuvre dans le développement de la compétence interactionnelle, en soulignant la ou les sous-composante(s) ciblée(s) par les binômes. Nous analysons, dans ces deux premiers chapitres, les moments émergents d'apprentissage, à savoir la manipulation du dispositif dans son entièreté (corpus, sous-titres, transcription, concordancier ou encore métadonnées) et la collaboration entre les participants au service de prises de conscience lexicales et sémantiques, l'appropriation des marqueurs discursifs, les réflexions phonologiques, la prise en compte de la multimodalité ou encore la diversification de pratiques langagières réalisant une même activité. Enfin, le chapitre 7 consiste en une discussion des résultats d'analyse.

CHAPITRE 5

Analyses des extraits des séances d'ASC

Table des matières

5.1. Rappel des consignes des séances du groupe A1 182
5.1.1. Séance 5 182
5.1.2. Séance 8 182
5.2. Analyse du lexique en contexte 183
5.2.1. Extrait 1 : *baguette* par KOK et JOA (S8) 183
5.2.2. Extrait 2 : *bloquer* par KOK et JOA (S8) 185
5.3. Analyse des marqueurs discursifs 187
5.3.1. Extrait 3 : *grave* par JOA et SAN (S5) 188
5.3.2. Extrait 4 : *du coup* par JUL et ARM (S8) 190
5.3.3. Extrait 5 : *effectivement* par JUL et ARM (S8) 192
5.4. Analyse phonologique 195
5.4.1. Extrait 6 : [e] ou [ɛ] par KOK et JUL (S5) 195
5.4.2. Extrait 7 : restitution des résultats – [e] ou [ɛ] par KOK et JUL (S6) 198
5.5. Rappel des consignes de la séance 4 du groupe M1 199
5.5.1. Extrait 8 : « contact » par HAW et YUL (S4) 200
5.5.2. Extrait 9 : « contact » par ANI et ANY (S4) 204
5.5.3. Extrait 10 : « contact » par CHL, KAN et YUI (S4) 207
5.5.4. Extrait 11 : « contact » par ALE et MOR (S4) 211
5.6. Rappel des consignes de la séance 5 du groupe M1 215
5.6.1. Extrait 12 : « depuis » *vs* « pendant » par HUM et YUL (S5) 217
5.6.2. Extrait 13 : « depuis » *vs* « pendant » par CHL et YUI (S5) 220
5.6.3. Extrait 14 : « depuis » *vs* « pendant » par MIL et SEN (S5) 223
5.6.4. Extrait 15 : « depuis » *vs* « pendant » par MOR et ALE (S5) 224
5.6.5. Extrait 16 : « depuis » *vs* « pendant » par AMJ et SOF (S5) 226
5.7. Conclusion du chapitre 228

Ce chapitre met en lumière seize moments d'apprentissage relevés lors des séances d'ASC : sept relatifs au groupe A1 et neuf au groupe M1. Les extraits du groupe A1 ne sont pas présentés selon l'ordre chronologique des séances mais sont regroupés en fonction des compétences mobilisées. Trois sections les structurent : (1) les activités centrées sur l'analyse du lexique en contexte, (2) les recherches portant sur les marqueurs discursifs et (3) les extraits illustrant un travail phonologique. À l'inverse du groupe A1, les phénomènes langagiers qui ont fait l'objet des séances d'ASC ont été imposés au groupe M1 et la principale composante interactionnelle travaillée est lexicale. Nous présenterons donc les extraits chronologiquement en deux temps : (1) le terme *contact* proposé lors de la séance 4 dont nous rappellerons les consignes et (2) le travail comparatif entre *depuis* et *pendant* en séance 5, après avoir résumé les consignes. Avant de présenter les analyses, nous rappelons les consignes des séances dont sont issus les extraits.

5.1. Rappel des consignes des séances du groupe A1

5.1.1. Séance 5

La séance 5 constituait la première séance de sensibilisation à la démarche d'ASC. Après une introduction en classe entière avec l'analyse conjointe de *tout à l'heure*, les apprenants étaient répartis en binômes pour mener leurs propres recherches en utilisant le dispositif FLEURON. Le tableau suivant récapitule les phénomènes travaillés par chaque binôme :

Tableau 29 Phénomènes travaillés selon chaque binôme lors de la séance 5

Binôme	Phénomène(s) travaillé(s)
JOA et SAN	*grave*, *tuyaux*, *crème*, *contact*
ANA et NIC	*par* vs. *pour*
JUL et KOK	Phonème [e] vs. phonème [ɛ]

Nous présentons dans ce chapitre les extraits du binôme JOA et SAN sur le terme *grave* et ceux du binôme JUL et KOK sur la discrimination des phonèmes [e] et [ɛ].

5.1.2. Séance 8

Pour rappel, la séance 8 consistait en un parcours libre de la plateforme FLEURON pour observer la façon dont les étudiants s'étaient approprié celle-ci. Les étudiants pouvaient naviguer à leur guise dans le dispositif, en prenant en notes leur démarche et leurs résultats.

Nous analysons des extraits du travail du binôme KOK et JOA autour des termes *baguette* et *bloquer* ainsi que des extraits du binôme JUL et ARM et de leur travail sur les marqueurs *du coup* et *effectivement*.

Les extraits qui suivent présentent les différentes façons dont les apprenants mobilisent le dispositif pour interroger certains termes et en lister les usages, les sens ou encore le genre grammatical.

5.2. Analyse du lexique en contexte

Nous commençons par analyser un travail lexical mené par le binôme KOK et JOA autour du terme *baguette*. L'attention se porte ici sur le genre grammatical mais aussi sur les indices contextuels révélateurs du développement d'un apprentissage autonome.

5.2.1. Extrait 1 : *baguette* par KOK et JOA (S8)[178]

Transcription 5 Extrait du travail du binôme KOK et JOA sur baguette *– extrait 1*[179]

1	KOK	ok donc on commence avec ça baguette comme ca↑ (cherche « baguette » dans le concordancier)
2	JOA	LA baguette
3	KOK	hm *alors vous avez la baguette* oh ok c'est déjà c'est déjà:: (clique sur la première occurrence et lance la vidéo)
4	JOA	donc
5	KOK	donc c'est LA baguette
		[…]
6	JOA	(relève le terme Sarmentine dans la vidéo) la Sarmentine tu le connais
7	KOK	euh c'était le premier fois que j'ai vu (visionnent le reste de la vidéo) deux euros chacun non::
8	JOA	non un euro dix chacun
9	KOK	oui mais c'est cher:: pour un baguette (sourit) pour UNE baguette ah merde
10	JOA	oui mais une c'est la Sarmentine peut-être c'est quelque chose de gourmet

Le binôme KOK et JOA a mené cette activité en séance 8 en ayant déjà en tête l'objectif de déterminer le genre grammatical du mot « baguette » (stratégie indirecte III.A.3 « poser des questions sur la langue »), qu'il avait utilisé quelques minutes auparavant. Ainsi, l'échange s'ouvre sur la proposition de KOK, l.1, de chercher *baguette* dans le concordancier. La réponse leur parvient dès l'affichage des résultats de la recherche, accompagnée d'une exclamation de

[178] « S8 » signifie « séance 8 ». Nous utilisons ce code dans chaque titre pour situer l'extrait dans la progression de l'étude.

[179] Rappel des conventions de transcription :

(.)	pause	↑	intonation montante	::	allongement	(xxx)	gestes, regards, manipulation d'objet, description du contexte
***	passage inaudible	MAJ	saillance perceptuelle	[xxx]	chevauchement	*italique*	lecture de consignes ou de la transcription disponible sur la page de la ressource

la part de JOA, l.2, qui insiste sur le déterminant *la* pour souligner leur découverte (stratégies directes II.C.9 « faire, valider ou invalider des hypothèses » et III.A.1 « utiliser des indices linguistiques »[180]). Les participantes décident tout de même de visionner la première ressource[181], afférente à la première ligne de concordance que KOK a commencé à lire (l.3). Bien qu'elles auraient pu mettre fin à leur analyse une fois avoir entendu « la baguette » dans la vidéo, elles poursuivent le visionnage jusqu'à la fin de la ressource. JOA relève alors le terme « Sarmentine »[182] et demande à KOK si elle a déjà entendu ce terme, mais cette dernière répond non. KOK s'étonne ensuite du prix d'une baguette à l'unité, en réemployant le terme « baguette » et en l'accompagnant d'abord du mauvais déterminant, avant de sourire, se reprendre et utiliser « une » (stratégie directe II.A.5 « pratiquer de manière naturelle »). JOA fait l'hypothèse que le prix des achats s'explique peut-être par le caractère « gourmet » (l.10) de la Sarmentine.

D'apparence simple, ce court échange présente plusieurs éléments pertinents et intéressants. Bien que l'objectif principal de la requête des participantes ait été vite atteint, KOK et JOA l'ont dépassé et ont alors procédé à un « apprentissage par sérendipité » (Bernardini, 2004) en s'intéressant au terme « Sarmentine » rencontré dans la vidéo. En effet, la recherche de « la Sarmentine » dans le concordancier, qui a eu lieu après l'extrait transcrit ci-dessus, est motivée par la volonté de découvrir un mot inconnu qui semble jouer un rôle dans le prix des achats que KOK trouve excessif. En revanche, la recherche n'est pas réellement concluante puisque le corpus ne comporte qu'une seule occurrence de l'expression « la Sarmentine », présente dans la ressource déjà visionnée[183]. Cependant, les participantes prennent le temps de lire les cotextes gauche et droit et comprennent ainsi que *Sarmentine* fait référence à un type de baguette. Ici, les participantes ont recours à la stratégie cognitive « raisonner par induction » (stratégie directe II.B.1) en inférant le sens grâce aux éléments du contexte (boulangerie, achat de baguettes) et des cotextes (« à base de sésame broyé avec du sel de Guérande ») (stratégie directe II.C.8 « analyser et prendre en compte le contexte »). Enfin, l.9, KOK a recours aux stratégies « placer un nouveau mot en contexte » (stratégie directe I.A.3) en commençant par attribuer le genre

[180] La stratégie « utiliser des indices linguistiques » (stratégie directe III.A.1) appartient au groupe des stratégies de compensation et plus particulièrement à la catégorie « deviner intelligemment ». Bien que cette catégorie concerne principalement le sens, nous l'appliquons dans nos analyses également pour les descriptions grammaticales.

[181] « Acheter du pain dans une boulangerie » – https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=224

[182] Il s'agit d'un nom de baguette de pain.

[183] Si les participantes avaient fait la recherche « Sarmentine », alors elles auraient trouvé une seconde occurrence issue de la même ressource.

masculin à *baguette* avant de se reprendre et de se corriger en utilisant le féminin, et « pratiquer de manière naturelle » (stratégie directe II.A.5) puisque cet énoncé est spontané. Il n'est pas question à proprement parler d'un « nouveau mot » mais d'une meilleure connaissance grammaticale de celui-ci.

Toujours porté par une dynamique de recherche lexicale, le même binôme explore ensuite les emplois variés du verbe *bloquer* en s'appuyant sur les cotextes gauche et droit pour en déduire les usages.

5.2.2. Extrait 2 : *bloquer* par KOK et JOA (S8)

Après avoir déterminé le genre grammatical de *baguette*, le binôme KOK et JOA prend le temps de choisir une catégorie de ressources qui les intéresse. Elles s'arrêtent sur la catégorie « culture et lieux de culture » et prennent le temps de consulter les trois pages de ressources. Leur choix se porte alors sur la ressource « Salle de concert et chorale »[184], qu'elles décident de regarder en entier en affichant la transcription. Elles échangent ensuite sur le terme *bloquer* que KOK remarque la première :

Transcription 6 Extrait du travail du binôme KOK et JOA sur bloquer *– extrait 2*

1	KOK	euh comment *il faut bloquer↑ bloquer la date*
2	JOA	ok (prend en notes) *il faut bloquer le:: le date↑*
3	KOK	oui c'est
4	JOA	tu veux:: faire le conco::[rdancier avec *bloquer↑*
5	KOK	[ah oui [(écrit « blocker » dans le concordancier)
6	JOA	[euh (pointe ses notes) q u
7	KOK	ah:: oh oui ok (lit la première ligne de concordance)
8	JOA	*sera bloqué* être bloqué oh on peut l'appliquer pour les monnaies aussi
9	KOK	c'était où↑
10	JOA	euh ici:: *le somme*
11	KOK	ah:: oui *une somme*
12	JOA	et *une somme bloquée*
13	KOK	hmm oui
		[…]
14	JOA	*votre carte va être bloquée*
15	KOK	hmm oui on regarde celle-là pour le monnaie
16	JOA	oui
17		(visionnent la vidéo)
		[…]
18	KOK	donc c'est bloquer comme (gestes) tu peux pas l'utiliser après c'est:: (gestes)
19	JOA	oui ok
20	KOK	on regarde un autre↑
21	JOA	oui
22	KOK	(retourne sur les résultats) hmm ok encore une fois ça ok

[184] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=263

23		(visionnent la vidéo)
24	JOA	ok on avance un petit peu pour comprendre le contexte et uh
25	KOK	(relance la vidéo depuis le début)
26	JOA	[je pense c'est bloquer administratif ou::
27	KOK	[donc c'est:: bloquer oui difficultés avoir des problèmes il faut pas passer cette euh cette étape
28	JOA	(prend en notes)

KOK relève le tour de parole « il faut bloquer la date » qu'elle partage à JOA. Son attention se porte plus particulièrement sur l'expression « bloquer la date » (l.1) qu'elle marque d'une intonation montante pour signaler son incompréhension. JOA a le réflexe de proposer une recherche de « bloquer » dans le concordancier (l.4) pour en appréhender les sens et utilisations. Les deux étudiantes parcourent les résultats et JOA fait part d'une remarque, l.8, quant au contexte d'apparition du verbe *bloquer* (stratégie directe II.C.8 « analyser et prendre en compte le contexte »). Elle indique à KOK la présence récurrente d'un lexique autour de l'argent et fait l'hypothèse que *bloquer* peut s'utiliser « pour les monnaies aussi » (stratégie directe II.C.9 « faire, valider ou invalider des hypothèses »), en justifiant son observation l.10 avec la lecture de « le somme », l.12 avec « une somme bloquée » et l.14 avec « votre carte va être bloquée » (stratégies directe III.A.1 « utiliser des indices linguistiques » et indirecte I.A.2 « faire attention »). KOK propose de vérifier cette hypothèse en visionnant la ressource afférente à la ligne de concordance 3 : « Pièces justificatives à fournir pour une première demande de visa »[185] (stratégies directe II.C.9 « faire, valider ou invalider des hypothèses » et indirecte I.B.7 « choisir des ressources pertinentes »). Elle paraphrase l'expression, l.18, par « tu peux pas l'utiliser après » en accompagnant ses propos de gestes illustratifs mimant une croix pour indiquer la fin d'un processus (stratégies directes II.C.7 « utiliser des synonymes ou des paraphrases » et III.B.3 « utiliser des mimes ou des gestes »). JOA ratifie les propos par « oui ok », l.19, puis KOK propose de visionner une autre ressource. Cette fois, les participantes sont confrontées à une autre utilisation de *bloquer* que JOA lie à un contexte administratif, l.26, que KOK paraphrase par « avoir des problèmes ». JOA formalise toutes leurs remarques dans ses notes :

[185] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=318

Figure 36 Notes prises par JOA lors du travail sur bloquer *– extrait 2*



JOA fait apparaître les deux utilisations rencontrées lors de leur analyse, qu'elle qualifie de « définitions ». Elle utilise le synonyme « réserver » à propos de la première utilisation pour laquelle elle propose deux vidéos d'illustration (« Pièces justificatives à fournir pour une première demande de visa » et « Recommandations aux étudiants étrangers »). Elle fait le lien avec la première utilisation qui a déclenché leurs recherches : « bloquer le date » (stratégie directe I.A.2 « faire des associations »). La seconde utilisation est paraphrasée par « freiner le démarche » et fait écho au dernier visionnage du binôme.

Par ces recherches et analyses, le binôme a travaillé la composante linguistique relative au lexique et à la syntaxe spécifiques au français parlé en interaction, ici à travers l'utilisation du verbe *bloquer*.

Ces premières analyses soulignent l'engagement actif des apprenants dans une exploration lexicale contextualisée en s'appuyant sur les outils du dispositif pour comprendre et lister les usages des phénomènes observés, inférer les sens et confirmer des hypothèses. Ce travail d'observation se prolonge dans les extraits suivants qui abordent, cette fois, les spécificités pragmatiques des marqueurs discursifs.

5.3. Analyse des marqueurs discursifs

La partie suivante se concentre sur l'observation et l'appropriation progressive de marqueurs discursifs tels que *du coup* et *effectivement*. Ces éléments, fréquents en français parlé en interaction, soulèvent des questions de sens, de place dans l'énoncé, d'acceptabilité selon les contextes ou encore de fonction discursive (Blanche-Benveniste, 2010). Ils révèlent ainsi une prise de conscience de l'importance des composantes pragmatiques dans la maîtrise de la compétence interactionnelle. L'intérêt des apprenants se porte parfois sur des phénomènes à forte charge pragmatique et sociolinguistique. C'est le cas du binôme JOA et SAN qui s'interrogent sur les usages du mot *grave*.

5.3.1. Extrait 3 : *grave* par JOA et SAN (S5)

Nous prenons l'exemple du binôme JOA et SAN, qui a décidé d'interroger le concordancier du dispositif pour en savoir davantage sur le mot *grave*. Ils avaient rencontré ce terme au cours d'une autre vidéo du corpus FLEURON, dans l'énoncé « euh ouais grave », qui avait attiré leur attention puisque porteur d'un sens éloigné de celui qu'ils connaissaient déjà (comme dans l'énoncé « c'est pas grave »). JOA et SAN ont donc décidé de le chercher dans le concordancier et d'analyser les occurrences correspondant à l'utilisation qu'ils ne maîtrisaient pas (stratégie indirecte I.B.7 « choisir des ressources pertinentes »). Cette démarche d'interrogation du concordancier s'inscrit dans les principes pédagogiques de l'exploitation des corpus, notamment par le repérage d'occurrences multiples pour dégager les règles de fonctionnement (Boulton & Tyne, 2014). Au cours d'autres séances, lorsqu'il leur était demandé d'analyser une pratique langagière, les participants devaient également s'intéresser au contexte dans lequel cette pratique était employée. Ainsi, JOA et SAN ont appliqué la même méthode à *grave* :

Transcription 7 Extrait du travail du binôme JOA et SAN sur grave *– extrait 3*

1	JOA	(cherche « grave » dans le concordancier) (choisit une vidéo et lit la description) *un doctorant* il est doctorant *malais- malaisien en visite à l'Université de Lorraine raconte à* [*une ÉTUDIAN::TE*
2	SAN	[ah:: une étudiante
3	JOA	*comment se sont passés les premiers cours qu'il a suivis en France pendant sa licence* donc c'est assez c'est assez euhm pas formel
4	SAN	oui c'est pas formel
5	JOA	(prend des notes) euh contexte informel entre:: entre amis est-ce qu'il y a un s après entre pour que il y a plusieurs pluriels amis↑

Nous voyons en l.1 et l.2 que tous deux s'exclament lorsqu'ils lisent « une étudiante » dans la description qui accompagne la ressource[186] (stratégie directe II.C.8 « analyser et prendre en compte le contexte »). Ils comprennent alors que « grave » est utilisé ici entre un doctorant et une étudiante, donc en contexte relativement informel entre deux jeunes personnes. JOA en conclut l.3 : « c'est assez pas formel », SAN ratifie son explication par « oui c'est pas formel » l.4, puis JOA formalise leur réflexion en prenant en notes « contexte pas formel entre les amis/doctorant raconte à une étudiante » (stratégie directe II.C.7 « utiliser des synonymes ou des paraphrases ») (voir la Figure 37) et SAN écrit « grave → informelle, entre les amis » (stratégie directe II.C.7 « utiliser des synonymes ou des paraphrases ») (voir la Figure 38).

[186] « Doctorant malaisien (partie 3) » – https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=290

Figure 37 Notes prises par JOA lors du travail sur grave *– extrait 3*

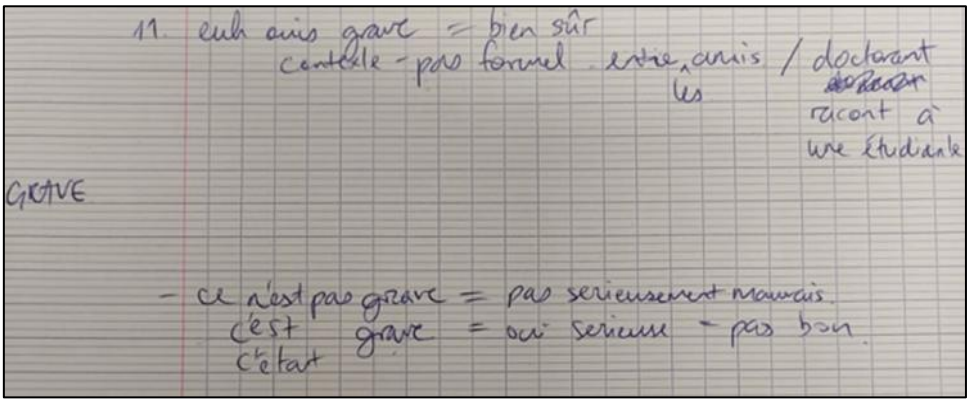
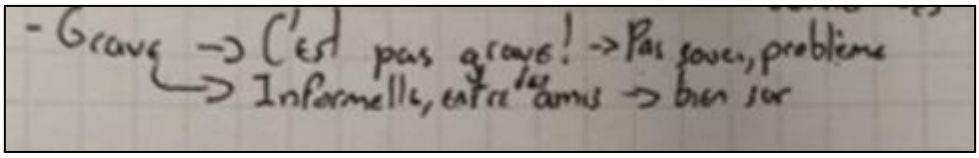


Figure 38 Notes prises par SAN lors du travail sur grave *– extrait 3*



Les deux apprenants ont mis à profit les métadonnées à disposition pour mieux comprendre le contexte dans lequel « grave » a été énoncé et ainsi en dégager une analyse sociolinguistique. Cette analyse profite au développement des composantes pragmatiques et sociopragmatiques de la compétence interactionnelle des apprenants. Ces derniers s'appuient sur les éléments de la situation de communication, en l'occurrence les âges et statuts des locuteurs, pour déterminer dans quel contexte « grave », jouant ici le rôle d'un marqueur discursif, peut s'utiliser de façon appropriée (Traverso, 2016) (stratégie directe II.C.9 « faire, valider ou invalider des hypothèses »). Cette analyse, couplée aux notes personnelles prises simultanément, démontrent une appropriation du marqueur de la part des apprenants. Ils déclinent également d'autres expressions dans lesquelles « grave » apparaît, de façon à faire la différence dans l'utilisation de celui-ci (« ce n'est pas grave », « c'est/c'était grave », « c'est pas grave ! »), accompagnées de synonymes ou paraphrases pour en expliquer le sens (« pas sérieusement », « mouais », « oui sérieuse », « pas bon », « pas souci, problème ») (stratégie directe II.C.2 « analyser des expressions »). Ainsi, le binôme développe leur conscience langagière (Cousinard, 2022; Germain & Netten, 2004) et travaille leur compétence à recevoir et produire *grave* en interaction.

Dans une même perspective pragmatique, le binôme JUL et ARM observent ensuite le marqueur discursif *du coup* dont la fréquence d'emploi les interpelle. Cette observation déclenche une exploration du sens et des contextes d'emplois.

5.3.2. Extrait 4 : *du coup* par JUL et ARM (S8)

La consigne du parcours libre permet au binôme JUL et ARM de choisir une catégorie de ressources qui les intéressait particulièrement, autour de la culture et des lieux de culture. Ainsi, elles ont commencé par visionner la ressource « Musée lorrain à Nancy »[187] avant de se diriger vers la ressource « Visite guidée d'un campus : l'épicerie solidaire »[188] car JUL dit s'être inscrite à l'épicerie solidaire du campus sur lequel elle étudie. Suite au visionnage de la ressource, les participantes discutent du marqueur discursif *du coup* qu'elles ont relevé à de nombreuses reprises dans le discours de l'étudiante qui menait la visite :

Transcription 8 Extrait du travail du binôme JUL et ARM sur du coup *– extrait 4*

1	JUL	la fille elle parle beaucoup *du coup* (.) [tout le temps *du coup du coup* et *du coup*
2	ARM	[oui elle dit toujours *du coup* euh et je ne sais pas pourquoi c'est nécessaire de dire *du coup*
3	JUL	euh
4	ARM	par par exemple on dit *euh qui du coup va voir selon vos revenus*
5	JUL	euh:: oui
6	ARM	ça sert à quoi↑ tu vas prendre des notes ou je prends si c'est nécessaire que les deux on prend les notes
7	JUL	euh non je crois que non
8	ARM	ok je vais prendre en tout cas quelle vidéo c'est ça↑
9	JUL	*visite guidée d'un campus* alors *du coup*
10	ARM	*du coup* alors *du coup*
11	JUL	*du coup* euh je sais pas:: exactement comment l'utiliser mais:: euh:: (rires) *du coup* on peut chercher oui je sais j'ai déjà cherché un petit peu à propos de ça c'est on peut on peut utiliser *du coup* pour parce que normalement il y a des choses au début
12	ARM	hm
13	JUL	avant de commencer à parler ça veut dire rien par exemple ici *euh qui du coup voilà*
14	ARM	c'est seulement oui c'est la manière qu'on exprime pour indiquer quelque chose qu'on quelques mots qui ne sont pas très nécessaires je pense
15	JUL	ouais du coup on peut chercher [(cherche *du coup* dans le concordancier)
16	ARM	[après je pense on peut trouver les utilisations oui
17	JUL	TROIS CENT QUARANTE-DEUX [(rires)
18	ARM	[(rires) seulement dix fois
19	JUL	oui la la fille là elle a déjà quinze

Les deux étudiantes ont remarqué la présence récurrente de *du coup* dans la ressource (stratégie indirecte I.A.2 « faire attention ») mais ARM se pose une question (stratégie indirecte III.A.3 « poser des questions sur la langue ») quant à sa fonction discursive (l.2), notamment dans

[187] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=140
[188] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=389

l'énoncé « euh qui *du coup* va voir selon vos revenus » (l.4) entendu dans la vidéo. JUL ne semble pas non plus être en mesure d'apporter une réponse claire (l.11), son tour de parole comprend des hésitations, des allongements et un énoncé suspensif qui laissent comprendre qu'elle n'est pas certaine de la bonne utilisation du marqueur. Elle précise à ARM s'être déjà posé la question et avoir fait quelques recherches qui l'ont menée à conclure que *du coup* ne « veut rien dire » (l.13) lorsqu'il est utilisé en début d'énoncé. Elle prend alors l'exemple entendu dans la ressource qu'elle lit à partir de la transcription : « par exemple ici *euh qui du coup voilà* ». ARM complète ses propos en paraphrasant « c'est la manière qu'on exprime pour indiquer […] quelques mots qui ne sont pas très nécessaires je pense » (l.14) (stratégie directe II.C.9 « faire, valider ou invalider des hypothèses »). Toujours peu sûres de leur analyse, les étudiantes lancent une recherche dans le concordancier du dispositif (l.15), grâce à un réflexe acquis au cours du travail des séances précédentes pour « trouver les utilisations » (l.16). La fin de l'extrait, par l'humour utilisé[189], prouve leur maîtrise du dispositif : elles ont compris la signification du nombre lisible au-dessus des lignes de concordances (le nombre total des occurrences dans le corpus). Ce nombre leur paraît impressionnant[190] et les participantes plaisantent sur un certain nombre de ces occurrences qui pourraient être attribuées à l'idiolecte de la locutrice de la ressource qui les a menées à cette recherche.

Cet extrait met en lumière la curiosité de deux étudiantes d'un niveau avancé pour les marqueurs discursifs, en l'occurrence un en particulier dans cet extrait, qu'elles ont pourtant l'habitude d'entendre au quotidien. Cela prouve encore l'intérêt d'exposer des apprenants à une langue qui reflète de façon plus authentique celle côtoyée quotidiennement. Le nombre important d'occurrences de *du coup* souligne la place importante de ce marqueur dans le français parlé en interaction (Abouda, 2022), donc la nécessité pour les apprenants de FLE de pouvoir le comprendre (et éventuellement le produire par la suite).

A la suite de cet extrait, JUL cherche un synonyme de *du coup* et initie une requête dans un moteur de recherche (stratégie directe II.B.3 « utiliser des ressources externes) pour compléter les analyses formulées suite à la recherche dans le concordancier. Lors de notre passage auprès du binôme, une remarque faite par ARM pourrait résumer notre étude : « c'est intéressant ça fait la différence entre la manière que nous parlons et la manière que les Français et les Françaises parlent ». Conscientes de cet écart, les participantes s'interrogent sur les situations

[189] La stratégie indirecte II.A.3 « utiliser le rire » ne s'applique pas dans cet extrait car Oxford entend l'utilisation du rire dans l'objectif de « diminuer son anxiété », ce qui ne semble pas le cas ici.
[190] Consultation le 16/11/2022. Le nombre d'occurrences de *du coup* s'élève à 661 en juin 2025.

de communication dans lesquelles apparaît *du coup*. ARM nous demande si *du coup* peut s'utiliser dans des situations formelles (stratégies indirectes III.A.3 « poser des questions sur la langue » et III.B.2 « coopérer avec des utilisateurs compétents de la langue nouvelle ». Nous leur conseillons ainsi de reprendre les lignes de concordance. JUL et ARM parcourent alors les résultats avec le souvenir d'avoir aperçu des mots-clés « formels » tels que « CV » et « DELF/DALF » (stratégie indirecte I.A.1 « avoir une vue d'ensemble et établir des liens avec du matériel déjà connu »). Lorsqu'elles cliquent sur le lien correspondant, elles ont le réflexe de consulter les métadonnées pour obtenir le plus d'informations possibles quant à la situation de communication dans laquelle se déroule l'interaction (stratégie directe II.C.8 « analyser et prendre en compte le contexte »). C'est ainsi qu'elles trouvent plusieurs ressources, filmées au service de scolarité de l'université, dans lesquelles elles entendent *du coup* (stratégie indirecte I.B.7 « choisir des ressources pertinentes »). Elles font donc l'hypothèse qu'il est possible d'utiliser *du coup* dans de tels contextes (stratégie directe II.C.9 « faire, valider ou invalider des hypothèses »).

En conclusion, les participantes ont travaillé leur compétence interactionnelle en se focalisant sur la sous-composante pragmatique propre aux marqueurs discursifs. Grâce à leur connaissance du dispositif et à plusieurs stratégies d'apprentissage, elles possèdent une meilleure compréhension du marqueur *du coup* qui leur permettra à l'avenir de mieux le recevoir, donc possiblement de mieux le produire de façon appropriée.

Dans le prolongement de cette recherche sur les marqueurs discursifs, le binôme JUL et ARM s'intéresse à un autre terme rencontré dans les ressources du dispositif : *effectivement*. Nous présentons successivement trois temps de cette activité d'analyse.

5.3.3. Extrait 5 : *effectivement* par JUL et ARM (S8)

Dans certains cas, les apprenants utilisent le dispositif pour enrichir leur répertoire lexical. Nous prenons l'exemple de JUL et ARM qui rencontrent l'expression « tout à fait » au cours d'une vidéo. Cet extrait fait suite à l'extrait 4 : les apprenantes étaient déjà sensibilisées au travail autour du marqueur *du coup*, ce qui explique sûrement leur sensibilité quant à *tout à fait* :

Transcription 9 Extrait du travail du binôme JUL et ARM sur effectivement *(1) – extrait 5*

1	ARM	par exemple je n'utilise pas *tout à fait*
2	JUL	*tout à fait*
3	ARM	*tout à fait* c'est comme *ok* oui
4	JUL	*tout à fait* [ouais
5	ARM	[oui c'est c'est j'aime bien ce mot
6	JUL	oui moi aussi
7	ARM	je ne sais pas comment on l'utilise par contre
8	JUL	mais oui parce que je on on on se souvient pas c'est ça moi aussi il y a beaucoup de mots que je sais comment utiliser
9	ARM	c'est ça
10	JUL	je connais
11	ARM	oui
12	JUL	mais quand je parle je me souviens pas
13	ARM	je dis toujours par exemple *ok*
14	JUL	oui
15	ARM	je l'écris pas comme le français je l'écris o k a y et je peux dire *tout à fait d'accord*
16	JUL	*tout à fait* c'est joli ça
17	ARM	oui j'aime bien aussi *effectivement effectivement*
18	JUL	*effectivement*
19	ARM	oui on peut voir une utilisation de *effectivement*↑
20	JUL	oui

ARM propose un synonyme (l.3) pour demander confirmation à son binôme quant à sa bonne compréhension (stratégie directe II.C.7 « utiliser des synonymes ou des paraphrases »). Toutes deux sont d'accord sur le fait qu'elles ne savent pas utiliser *tout à fait* correctement, bien qu'elles connaissent l'expression. Ce manque mène ARM à utiliser systématiquement *ok* (l.13) mais elle réalise qu'elle pourrait très bien « dire tout à fait d'accord » (l.15). Elle est donc consciente des alternatives à sa disposition mais semble manquer de pratique pour que celles-ci deviennent parties intégrantes de son répertoire lexical. Elle propose ensuite un autre marqueur (l.17), *effectivement*, qu'elle « aime bien aussi ». Cette volonté sous-jacente d'élargir son vocabulaire la conduit à suggérer une recherche de *effectivement* dans le concordancier (l.19) pour en « voir une utilisation » :

Transcription 10 Extrait du travail du binôme JUL et ARM sur effectivement *(2) – extrait 5*

1	ARM	je ne comprends pas *effectivement* qu'est-ce que signifie
2	JUL	*effectivement* c'est *effectivement* (rires)
3	ARM	hmm tu es très claire tu as réfléchi beaucoup pour trouver [le synonyme (rires)
4	JUL	[oui oui beaucoup j'ai fait beaucoup d'efforts pour t'expliquer bien *effectivement* oui c'est::
5	ARM	attends on regarde ça↑
6	JUL	oui allez
7	ARM	wow c'est très long (regardent la vidéo)
8	JUL	c'est:: (regarde ARM) *concrètement* (gestes mains) *vraiment* (gestes mains)
9	ARM	ok *vraiment*
10	JUL	*effectivement*

Malgré la lecture des lignes de concordance, ARM ne saisit pas le sens de *effectivement*, que JUL ne parvient pas à expliquer (l.2). Après avoir pris le temps de lire plusieurs lignes de concordance, ARM propose de visionner une ressource (l.5) pour tenter de surmonter leurs difficultés (stratégie indirecte I.B.7 « choisir des ressources pertinentes »). Cela semble débloquer la situation puisque JUL s'adresse à ARM en lui donnant les synonymes « concrètement » et « vraiment » (l.8) (stratégie directe II.C.7 « utiliser des synonymes ou des paraphrases »). ARM ratifie l'explication de sa binôme, l.9, avec une reprise partielle « ok vraiment ».

À la suite de cette discussion, ARM et JUL décident de visionner la ressource intitulée « Musée lorrain à Nancy »[191] sur demande de ARM qui était intéressée par le contenu culturel du dispositif. JUL pense que le musée est momentanément fermé et en fait part à ARM. Elle lui dit ensuite qu'elle va « créer une situation » pour utiliser un terme auquel elles s'étaient intéressées plus tôt dans la séance. Elle cherche alors « musée lorrain » dans un moteur de recherche et s'aperçoit que l'établissement est *effectivement* fermé :

Transcription 11 Extrait du travail du binôme JUL et ARM sur effectivement *(3) – extrait 5*

1	JUL	et je crois que c'est fermé le musée maintenant
2	ARM	ah bon↑ je ne sais pas et après c'est nous allons regarder autre↑
3	JUL	je vais créer une situation pour nous utiliser un mot un mot que on a appris
4	ARM	ok je réponse
5	JUL	attends (recherche Google « musée lorrain ») oui EFFECTIVEMENT le musée est fermé maintenant
6	ARM	(rires)
7	JUL	tu as vu↑ ah ah (gestes)

[191] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=140

JUL s'exclame, l.5 : « oui EFFECTIVEMENT le musée est fermé maintenant ». Par l'utilisation de *effectivement* en contexte et de façon naturelle (stratégies directes I.A.3 « placer un nouveau mot en contexte » et II.A.5 « pratiquer de manière naturelle »), JUL démontre qu'elle en a acquis le sens et une utilisation correcte. Fière de cette mise en situation, elle nous en fera part, à leur enseignante FLO et à nous-même, lors de notre passage un peu plus tard dans la séance. Cet échange mènera FLO à jouer le rôle de médiatrice et à conseiller aux étudiantes de « se donner de petits objectifs au quotidien » (stratégie indirecte I.B.3 « se fixer des buts et des objectifs ») pour utiliser *effectivement* ou *tout à fait* plus souvent et que cela devienne une pratique plus courante pour elles.

L'intérêt manifesté pour les marqueurs discursifs révèle une curiosité langagière tournée vers les usages authentiques et la diversité des fonctions discursives. Nous terminons notre analyse de ces extraits par un travail de discrimination phonologique, une des sous-composantes linguistiques de la compétence interactionnelle présentées dans la section 1.1.2.

5.4. Analyse phonologique

Les extraits suivants illustrent la façon dont le binôme KOK et JUL exploitent le dispositif pour travailler la perception et la production de phonèmes. Confronté aux difficultés de perception et de production des phonèmes [e] et [ɛ] (Dańko, 2024)[192], le binôme présente un usage pertinent du dispositif et une appropriation de la démarche d'apprentissage sur corpus. À travers des tâches d'écoute, de comparaison et de répétition, les apprenantes développent des stratégies personnelles qui leur permettent d'affiner leur conscience phonologique.

5.4.1. Extrait 6 : [e] ou [ɛ] par KOK et JUL (S5)

Outre les aspects sociolinguistiques, lexicaux ou grammaticaux majoritairement travaillés par les apprenants, nous avons noté des utilisations du dispositif pour un étayage phonologique. Nous illustrons cette utilisation par le travail du binôme KOK et JUL. Ces deux participantes ont fait part de leurs difficultés à discriminer les phonèmes [e] et [ɛ]. Dans sa langue première, le portugais, JUL explique que les différences entre les sons sont plus tranchées : « c'est plus noir et blanc c'est plus clair » (stratégie directe II.C.3 « comparer les langues »), ce qui explique en partie ses difficultés en français. KOK partage son astuce personnelle qui consiste à choisir un terme qui contient les deux sons, ce qui lui permet ainsi d'entendre les nuances : « parce que

[192] La L1 de KOK étant l'anglais, voir également Alazard-Guiu, Santiago et Mairano (2018) pour une étude de cas spécifique à d'apprenants de FLE anglophones.

pour moi par exemple je l'utilise élève pour faire la différence » (stratégie indirecte I.A.4 « utiliser son expérience personnelle »). Le binôme cherche alors d'autres mots dans lesquels il entend ces deux phonèmes (stratégie indirecte I.B.7 « choisir des ressources pertinentes »), pour les chercher dans le concordancier et visionner par la suite les ressources afférentes (stratégie indirecte I.B.7 « choisir des ressources pertinentes »). Les deux étudiantes s'accordent alors sur le mot « grève » qu'elles cherchent dans le concordancier et dont elles analysent les deux seules occurrences[193], appartenant à la même ressource[194] :

Transcription 12 Extrait du travail du binôme KOK et JUL sur la discrimination des phonèmes [e] et [ɛ] – extrait 6

1		(visionnent la ressource)
2	JUL	pour moi c'est la même chose
3	KOK	*j'ai rencontré* (gestes) *une grève* (gestes)
4	JUL	mais comme elle est chinoise peut-être elle prononce pas bien parce que pour moi ici et ici c'est la même chose écoute
5		(visionnent la ressource)
6	KOK	hm:: il y a (gestes)
7	JUL	non *j'ai rencontr*[*é* une *gr*[*ève*
8	KOK	[*é*:: [*è*::
9	JUL	ah ah::
10	KOK	le le aigu c'est plus long
11	JUL	mais c'est tout le contraire français [ø] pour moi c'est <e> avec accent circonflexe tous les autres sont le contraire du portugais non::
12	KOK	grave c'est [ɛ:] comme *grève grève* eh oui c'est plus court c'est c'est c'est oui c'est vraiment plus court le aigu c'est plus long

En écoutant l'énoncé « j'ai rencontré une grève de bus », KOK affine son écoute et accompagne la formalisation de ses idées par des gestes rythmiques (l.3) : elle fait un geste de la main vers le haut lorsqu'elle dit « rencontré » et vers le bas lorsqu'elle dit « grève » (stratégies directes I.B.4 « se représenter des sons », I.D.1 « utiliser une réponse physique ou des sensations » et I.D.2 « utiliser des techniques mécaniques »[195]) comme l'illustre la figure suivante :

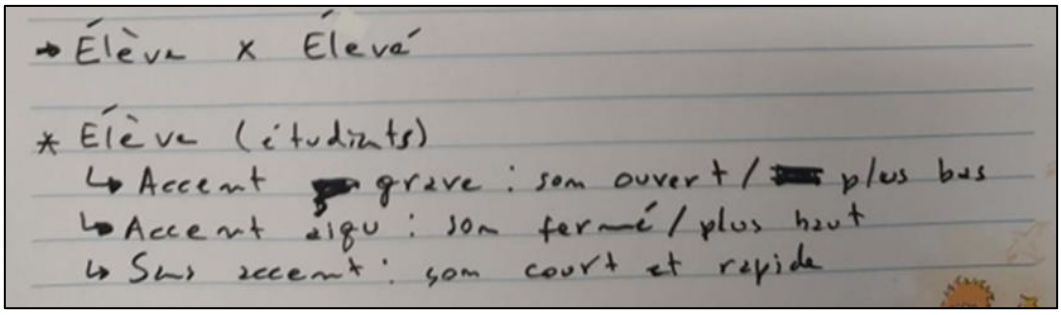
[193] Le corpus contient à ce jour quatre occurrences de « grève » (juin 2025).
[194] « Une étudiante chinoise raconte son expérience » – https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=158
[195] Ici, nous ne faisons pas référence à la stratégie directe III.B.3 « utiliser des mimes ou des gestes », de compensation, car les gestes utilisés par KOK n'ont pas pour objectif de palier un manque mais bien d'accompagner une explication.

Figure 39 Extrait de la captation du binôme KOK et JUL lors du travail sur la discrimination des phonèmes [e] et [ɛ] – extrait 6



JUL, de son côté, semble avoir une révélation (l.11) et s'exclame : « mais c'est tout le contraire français [ø] pour moi c'est <e> avec accent circonflexe tous les autres sont le contraire du portugais » (stratégie directe II.C.3 « comparer les langues »). Cependant, elle a exprimé ses doutes quant à la capacité de la locutrice de la ressource à prononcer correctement ces deux phonèmes en raison de sa nationalité et son statut d'allophone (stratégie directe II.C.8 « analyser et prendre en compte le contexte »). Ses doutes sont levés grâce à une deuxième écoute qui lui fait entendre la différence de production entre les deux phonèmes. KOK commence à percevoir plus clairement l'opposition et la précise : « grève c'est plus court pour le grève le le le le aigu c'est long » et avec « grève c'est [ɛ:] comme grève grève eh oui c'est plus court c'est c'est c'est oui c'est vraiment plus court le aigu c'est plus long » (l.12) (stratégies directes I.A.2 « faire des associations », II.A.1 « répéter » et II.A.2 « pratiquer formellement les systèmes phonique et d'écriture »). Elle a ainsi développé sa propre astuce pour différencier les deux sons. Le tout fait l'objet d'un court résumé dans les notes accompagnant l'activité :

Figure 40 Notes prises conjointement par le binôme KOK et JUL lors du travail sur la discrimination des phonèmes [e] et [ɛ] – extrait 6



JUL prend ainsi conscience des différences phonétiques entre le portugais et le français, qui se répercutent sur la graphie. De la même façon que KOK avait développé son astuce avec les sons « court » et « long », JUL choisit, elle, l'opposition « ouvert » et « fermé » (stratégies

directes I.B.4 « se représenter des sons », I.D.1 « utiliser une réponse physique ou des sensations » et I.D.2 « utiliser des techniques mécaniques ») comme l'illustre la Figure 40. Un peu plus tard dans leurs analyses, JUL relève le terme « arrivé » qu'elle pointe du doigt pour indiquer sa ressemblance avec « rencontré » (stratégie directe I.A.2 « faire des associations »). C'est en effet grâce à la multiplicité des exemples que les participantes peuvent observer des récurrences (« c'est le même accent » – JUL) et dégager leurs propres règles : « donc le aigu aigu c'est [e] rencontré arrivé [e] et le grave c'est [ɛ] grève concrètement » (stratégie directe II.C.6 « raisonner par induction »).

5.4.2. Extrait 7 : restitution des résultats – [e] ou [ɛ] par KOK et JUL (S6)

Cette réflexion phonologique se poursuit lors de la restitution collective en séance 6. Le binôme explique très bien leur démarche en distinguant leurs deux approches : « on a pas trouvé la même façon d'expliquer » (l.16). Nous le constatons dans l'extrait suivant :

Transcription 13 Extrait de la restitution du travail du binôme KOK et JUL sur la discrimination des phonèmes [e] et [ɛ] – extrait 7

13	KOK	on a com- on a cherché les accents parce que (rires) on a des problèmes avec les accents l'accent aigu et l'accent grave et on a cherché seulement on a cherché seulement *élève*
14	JUL	ah oui c'est ça
15	KOK	(écrit au tableau) *élevé* et *élève* donc euh beaucoup de temps moi j'ai eu des problèmes quand j'écris je savais pas trop où mettre surtout pour le accent grave et oui même pour toi (montre JUL) et on a trouvé que pour le accent grave quand on parle le son est plus bas enfin pour moi je trouve que le son est plus bas
16	JUL	ouais on a pas trouvé la même façon d'expliquer
17	KOK	oui
18	JUL	KOK elle dit que le son est plus bas pour moi le son c'est plus ouvert
19	KOK	oui donc *élève* pour moi j'ai j'ai j'écouté le son et j'entends que c'est plus bas pour elle
20	JUL	pour moi c'est plus ouvert
21	KOK	et pour différencier avec le accent aigu euh moi je trouve que le son est plus haut je vais dire élevÉ donc le son est plus *** il me semble toujours plus haut et elle elle a trouvé que
22	JUL	c'est plus fermé (rires) **[…]** en fait on a pas on a pas cherché les règles les vraies règles euh on a essayé de faire une règle qui pour nous il y a le sens

De façon très pertinente, JUL déclare ensuite : « en fait on a pas on a pas cherché les règles les vraies règles euh on a essayé de faire une règle qui pour nous il y a le sens » (l.22). Cette remarque souligne l'appropriation de la démarche d'ASC par le binôme en ne cherchant pas à dégager les « vraies règles » de prononciation mais bien en créant les leurs, en des termes qui leur sont propres.

La combinaison de stratégies et de la démarche d'apprentissage sur corpus a conduit les apprenantes à s'approprier une partie d'un nouveau système phonologique par observation, coopération et analyse. Cela permet donc le développement de la sous-composante de la compétence interactionnelle relative au système phonologique et prosodique spécifique au français parlé en interaction.

Ces derniers extraits illustrent comment les apprenants peuvent, grâce à l'exploitation du dispositif, développer et mettre en œuvre différentes stratégies d'apprentissage qui leur permettent d'affiner leur perception phonologique. Cette maîtrise plus fine de cette dernière contribue au développement plus général de la compétence interactionnelle.

L'analyse des extraits présentés dans ce chapitre met en lumière la richesse des apprentissages suscités par la démarche d'ASC. À travers des activités variées (lexicales, pragmatiques, sociolinguistiques et phonologiques), les apprenants mobilisent un éventail de stratégies d'apprentissage pour travailler plusieurs composantes de la compétence interactionnelle.

En permettant aux apprenants d'analyser la langue à partir de leurs propres besoins, intérêts et zones d'incertitudes, l'ASC s'inscrit pleinement dans une pédagogie de la conscientisation langagière. Elle les engage à devenir sujets actifs de leur apprentissage, capables par la suite de transférer leurs observations et compétences d'analyse dans d'autres contextes. Cette posture réflexive, accompagnée d'une exploration autonome et contextualisée des corpus, constitue un levier intéressant pour le développement d'une compétence interactionnelle sensible aux dynamiques du français parlé en interaction.

5.5. Rappel des consignes de la séance 4 du groupe M1

Comme pour le groupe A1, nous avons consacré une séance à la sensibilisation des apprenants à la démarche d'ASC. Cette séance a eu lieu légèrement plus tôt que prévu car, comme nous l'avons développé, nous avons tenu à répondre aux inquiétudes des apprenants. En effet, ces derniers considéraient les séances précédentes consacrées à la démarche d'AAC comme trop éloignées des types de cours auxquels ils étaient habitués. Lors de ces cours plus traditionnels, ils adoptent généralement un comportement plus passif de « récepteurs de savoirs » qu'ils mettent en application souvent hors contexte, ce qui n'est plus le cas lors des séances d'AAC. Cet aspect sera également traité dans le chapitre 7 qui prend notamment appui sur un entretien réalisé avec l'enseignante référente du groupe.

Pour présenter cette nouvelle démarche d'apprentissage, nous avons pris l'exemple de *tout à l'heure* dont nous avons dégagé plusieurs catégories de fonctionnement collectivement. Ensuite, les participants ont travaillé en binôme au sein du centre de langues sur le terme *contact*, rencontré dans le récit 1 de notre corpus de travail[196], entre LIS et MEL, que nous avions commencé à analyser de façon séquentielle lors de la séance 3. La consigne donnée aux participants consistait à relever les différents sens de *contact* ainsi que sa ou ses place(s) dans les énoncés.

Les extraits qui suivent présentent le travail réalisé en binôme à partir du mot *contact*. Cette première mise en œuvre de la démarche d'ASC permet aux apprenants de prendre leurs marques et mieux intégrer les attendus : identifier et observer les occurrences, formuler des hypothèses sur les différentes utilisations et dégager des règles de fonctionnement. Le premier extrait concerne le binôme HAW et YUL.

5.5.1. Extrait 8 : « contact » par HAW et YUL (S4)

Transcription 14 Extrait du travail du binôme HAW et YUL sur contact *(1) – extrait 8*

1	HAW	c'est *vous avez déjà pris* c'est le présent
2	YUL	*déjà déjà* c'est présent↑
3	HAW	[oui
4	YUL	[already
5	HAW	ah euh non *déjà pris vous avez déjà pris*
6	YUL	c'est:: passé
7	HAW	[passé
8	YUL	[mais passé quoi passé composé↑
9	HAW	non c'est passé c'est juste passé passé simple
10	YUL	simple↑
11	HAW	je pense ça je peux chercher
12	YUL	*ça va vous permettre de nouer un premier* c'est futur↑
13	HAW	c'est permettre c'est infinitif je pense c'est l'infinitif
14	YUL	d'accord mais quel
15	HAW	c'est pas le temps c'est juste la verbe

Cet extrait de l'analyse du binôme HAW et YUL du terme *contact* met en lumière deux éléments que nous avons rencontrés à de nombreuses reprises dans les travaux du groupe M1. Dans un premier temps, HAW et YUL sont concentrées sur le repérage des temps grammaticaux de chaque ligne de concordance. Ainsi, HAW pense relever un verbe au présent dans l'énoncé

[196] « Arrivée à l'université (1) » – https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=368

« vous avez déjà pris », ce que YUL tente de lui faire corriger (l.2) par son interrogation et son repérage de « déjà » (stratégie indirecte I.A.2 « faire attention ») qu'elle traduit en anglais, langue véhiculaire des deux apprenantes (stratégie directe II.C.4 « traduire »). Bien qu'elles réalisent que la valeur temporelle du verbe présent dans l'énoncé « vous avez déjà pris » situe l'action dans le passé, elles s'interrogent sur le temps grammatical (stratégie indirecte III.A.3 « poser des questions sur la langue »). Là où elles auraient pu se contenter de signaler la valeur passée de l'énoncé, HAW et YUL prennent le temps de chercher la dénomination correcte du temps utilisé. C'est alors que YUL suggère « passé composé » (l.8) mais malheureusement, HAW la corrige et se trompe (l.9) en proposant « passé simple ». Les notes personnelles des participantes (voir la Figure 41 pour les notes de HAW et la Figure 42 pour celles de YUL) font état soit d'un « passé simple » pour YUL, soit d'un « passé » pour HAW, pourtant à l'origine de la tentative de correction :

Figure 41 Notes prises par HAW lors du travail sur contact *– extrait 8*

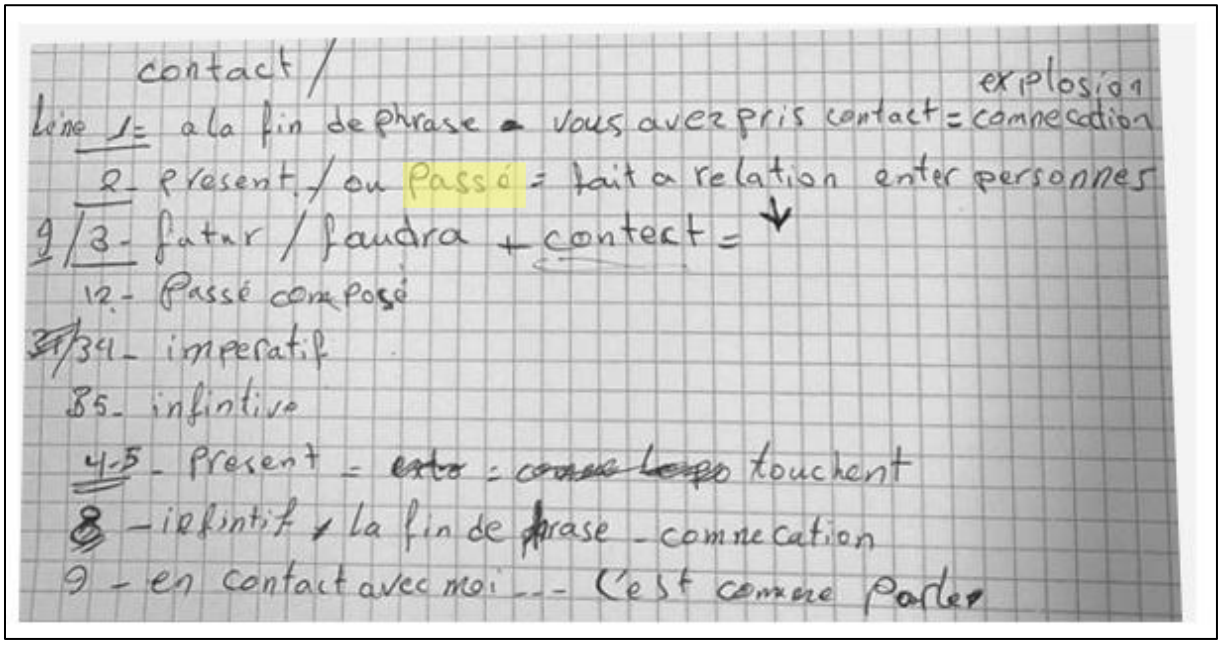
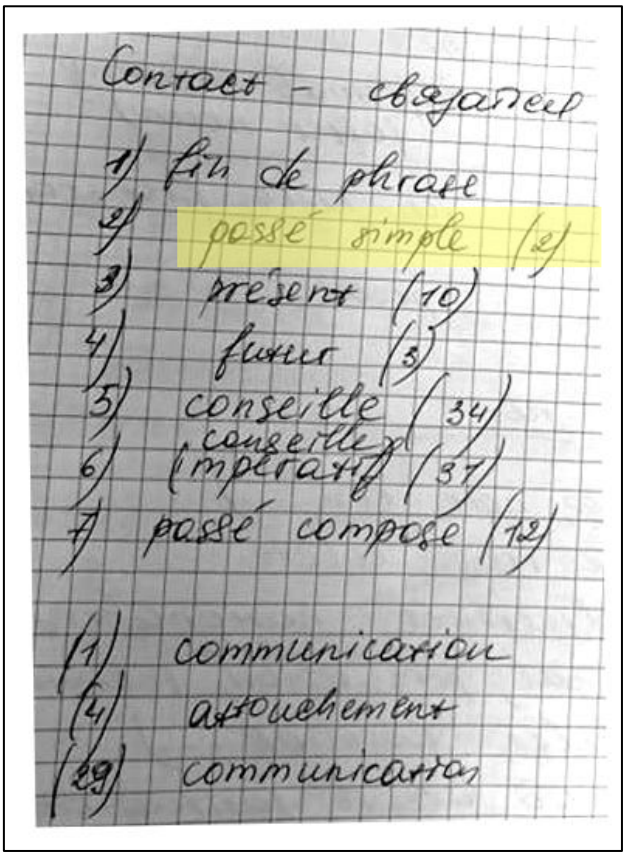


Figure 42 Notes prises par YUL lors du travail sur contact *– extrait 8*



Le même raisonnement se produit lorsque le binôme analyse la ligne de concordance 8, plus précisément le groupe verbal qui se trouve avant *contact* : « ça va vous permettre de nouer un premier contact ». YUL suggère la valeur temporelle future (stratégie indirecte III.A.3 « poser des questions sur la langue »). HAW pointe « permettre » et indique à sa binôme qu'il s'agit d'un infinitif. Bien que l'intuition de YUL la pousse à chercher plus loin (l.14) malgré la marque de concession « d'accord », HAW clôt l'échange en insistant sur « le verbe » qui ne présente pas de marque de conjugaison. Elle fera figurer dans ses notes « infinitif », là où YUL a préféré ne pas prendre de notes sur cet exemple. Ces deux tentatives d'analyse mettent en exergue la nécessité d'une médiation enseignante pour ne pas laisser les étudiants fossiliser ces erreurs.

Nous faisons l'hypothèse que cette focalisation constante sur les temps grammaticaux s'explique par le travail réalisé en amont en classe entière pour sensibiliser les apprenants à la démarche de l'ASC. Lors de ce travail collectif, nous avons pris l'exemple de *tout à l'heure* pour lequel nous avons en effet mis les temps grammaticaux des énoncés en lumière. Cela semblait pertinent compte tenu des différentes valeurs temporelles des énoncés dans lesquels *tout à l'heure* peut se trouver (les apprenants avaient l'intuition que *tout à l'heure* ne s'utilisait que pour faire référence à un événement futur et, par conséquent, dans un énoncé contenant un

verbe au futur, sans imaginer que celui-ci était tout à fait correct dans un énoncé mentionnant un événement passé et avec un verbe au passé). En revanche, cette analyse des verbes ne trouve pas autant sa place dans le travail sur *contact*, dont la valeur ne change pas en fonction du temps grammatical. Par mimétisme, les apprenants ont reproduit la même démarche que celle suivie en cours collectif. Nous pensons que cela témoigne d'un manque de travail de familiarisation de notre part : peut-être aurait-il été plus pertinent de prendre un exemple supplémentaire pour lequel l'analyse verbale était moins essentielle, en plus de l'exemple de *tout à l'heure* pour lequel cette analyse était importante.

Nous avons tout de même tenté de remédier à cela lors de nos passages auprès des binômes en les redirigeant vers la phase de catégorisation de la démarche d'ASC. Suite à notre intervention auprès de HAW et YUL, le binôme s'est employé à expliquer les différentes catégories de fonctionnement. Par exemple :

Transcription 15 Extrait du travail du binôme HAW et YUL sur contact *(2) – extrait 8*

16	HAW	la première phrase je pense c'est parler (gestes) vous avez pris contact vous avez pris on peut parler expliquer comme ça
17	YUL	peut-être information↑ (soupire) je sais pas

HAW et YUL ne s'intéressent plus au temps grammatical du verbe mais au sens de *contact*. À propos de la première ligne de concordance (« vous avez pris contact »), HAW propose « je pense c'est parler » et paraphrase en « on peut parler expliquer comme ça » (stratégies directes II.C.7 « utiliser des synonymes ou des paraphrases » et II.C.9 « faire, valider ou invalider des hypothèses »). Cette stratégie est également utilisée par YUL, l.17, bien que cette dernière ne soit pas sûre de sa proposition. Nous retrouvons ces résultats dans leurs notes personnelles, dans lesquelles YUL fait figurer « (1) communication » et HAW écrit « explosion comnecation[197] {sic} ». Chacune s'approprie la démarche en rédigeant ses notes comme elle le souhaite, ce qui favorise une meilleure rétention.

Le binôme suivant, ANI et ANY, adopte une posture semblable à celle de HAW et YUL, centrée d'abord sur l'identification des temps verbaux avant de glisser vers une tentative d'interprétation sémantique des formes rencontrées.

[197] Nous supposons que la participante souhaitait écrire « explication » et « communication ».

5.5.2. Extrait 9 : « contact » par ANI et ANY (S4)

Transcription 16 Extrait du travail du binôme ANI et ANY sur contact *(1) – extrait 9*

1	ANY	*pris*
2	ANI	*pris* c'est présent
3	ANY	*pris*↑
4	ANI	*vous avez pris* c'est:: [passé composé
5	ANY	[passé composé
6		[…]
7	ANY	téléphoné↑
8	ANI	déjà téléphoné↑ oh déjà parlé (gestes) oui c'est parlé parlé (prend des notes) regarde ici c'est ça vous avez déjà pris contact avec lui c'est parlé avec lui contact avec lui c'est la même chose

Cet extrait présente des similitudes avec l'extrait 8, il illustre également cette volonté d'examiner les temps grammaticaux de tous les verbes présents dans les lignes de concordance. Ainsi, ANY et ANI s'interrogent sur le temps grammatical de la première ligne de concordance (stratégie indirecte III.A.3 « poser des questions sur la langue ») et, bien qu'ANI propose le temps présent, elles s'accordent sur le passé composé après l'interrogation d'ANY (l.3) qui témoigne de son doute quant au temps présent. Toutes deux mentionnent dans leurs notes personnelles (voir la Figure 43 pour les notes de ANY et la Figure 44 pour celles de ANI) la présence du passé composé, accompagné de plusieurs numéros de lignes de concordance.

Figure 43 Notes prises par ANY lors du travail sur contact *– extrait 9*

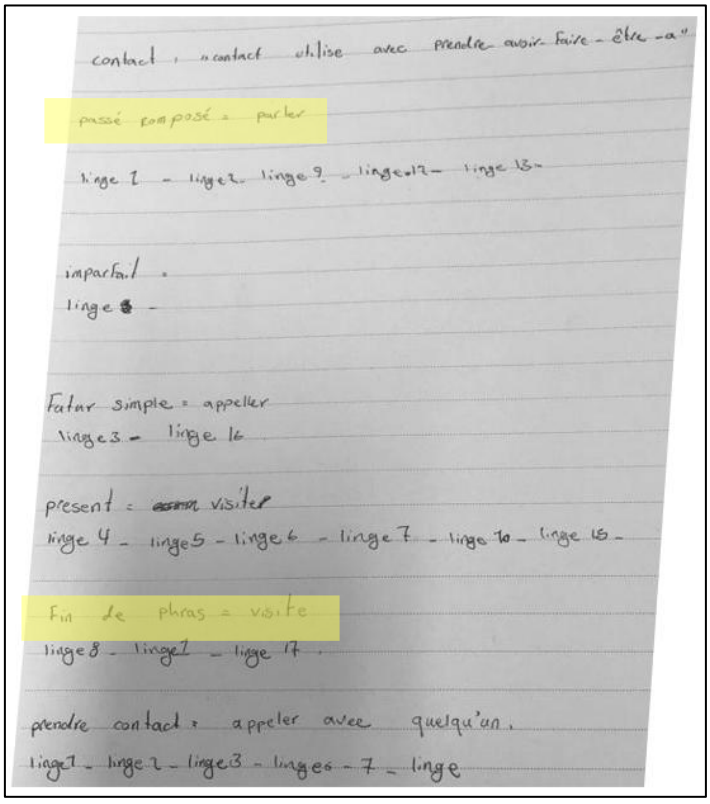
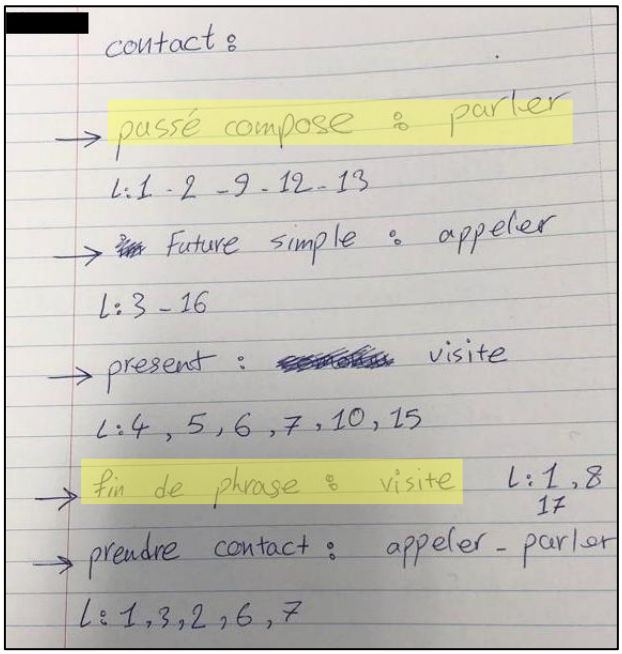


Figure 44 Notes prises par ANI lors du travail sur contact *– extrait 9*



Ce travail de catégorisation se rapproche de la démarche d'ASC, par la volonté de regrouper différents énoncés (stratégies directes I.A.1 « regrouper » et I.A.2 « faire des associations ») présentant des similitudes, ici relatives au temps grammatical. Suite à notre passage, elles ajouteront un titre à chaque catégorie, qui associe un synonyme à chaque temps grammatical (dans le cas du passé composé : « parler »). Cela soulève à nouveau la nécessité d'une médiation enseignante, qui aurait invité les participants à refondre les catégories pour se concentrer sur le sens sans les laisser penser (à tort) que le temps verbal associé à *contact* en conditionne le sens. Nous notons tout de même un début de solution dans la partie inférieure des notes personnelles de participantes, dans lesquelles nous pouvons lire une catégorie de fonctionnement plus générale : « prendre contact » est associé à « parler » ou « appeler » (qui fait suite à l'échange ll.7-8). Cela témoigne des prémices d'appropriation de la démarche, qui nécessitent évidemment d'autres séances de consolidation.

Transcription 17 Extrait du travail du binôme ANI et ANY sur contact *(2) – extrait 9*

9	ANI	qu'est-ce que ça veut dire ça pour le:: à la fin de phrase *vous avez pris contact* comme ça *le premier contact*
10	ANY	non c'est communiquer
11	ANI	oui non à la fin de phrase qu'est-ce que ça veut dire ça
12	ANY	ça veut dire:: à la fin de phrase
13	ANI	oui par exemple numéro huit ou numéro un
14	ANY	le premier contact first visit↑ première visite↑
15	ANI	oui c'est visite un

ANI relève ensuite l'expression « premier contact » (stratégie indirecte I.A.2 « faire attention ») et sa place à la fin des énoncés des lignes de concordance 1 et 8. Elle semble penser que la position finale a un effet sur le sens donc elle demande une explication à sa partenaire (l.11). ANY suggère une traduction anglaise « first visit » (stratégie directe II.C.4 « traduire »), qui satisfait ANI. Nous retrouvons ainsi l'association « fin de phrase » et « visite » dans les notes des deux apprenantes (voir la Figure 43 pour les notes de ANY et la Figure 44 pour celles de ANI), associée à un troisième énoncé qui semble appartenir à la même catégorie (stratégies directes I.A.1 « regrouper » et I.A.2 « faire des associations »).

Transcription 18 Extrait du travail du binôme ANI et ANY sur contact *(3) – extrait 9*

18	ANI	*alors tac vous f- tac*↑ qu'est-ce que ça veut dire *tac*↑ *alors tac vous faites le sans* [*contact* oui
19	ANY	[ouais sans-
20	ANI	ah c'est la c'est à la fin de phrase numéro dix-sept numéro dix-sept c'est à la fin de phrase c'est *sans* contact ça veut dire no visit

Enfin, alors qu'ANI lit la ligne de concordance 17 « alors tac vous faites le sans contact », dans laquelle « tac » est une onomatopée qui illustre le mouvement de la main qui approche la carte bancaire du terminal de paiement, ANI est intriguée et demande « qu'est-ce que ça veut dire » (l.18) (stratégie indirecte III.A.3 « poser des questions sur la langue »). Elle répond elle-même à sa question (l.20) et associe « sans contact » à sa position « à la fin de phrase » comme dans la ligne de concordance 17 qui lui confère le sens de « no visit » (stratégie directe II.C.4 « traduire »). Là encore, une médiation enseignante aurait permis de lever l'incompréhension et de diriger les apprenantes dans la bonne direction. Nous notons ici une des limites (facilement rectifiable) de notre étude, que nous développons dans le chapitre 7, à savoir les contraintes de temps dans la formation des étudiants. Nous disposions à chaque séance d'une ou deux heure(s) de travail en fonction du programme de la semaine, ce qui nous contraignait parfois à devoir faire la restitution collective des résultats la semaine suivant les analyses des binômes. Cela pose le risque de (début de) fossilisation des mauvaises pratiques, en plus de l'absence potentielle d'un étudiant d'une semaine à l'autre. Certains apprenants ont alors mené les analyses sans être présents lors de la restitution collective ou inversement.

Les extraits qui suivent rendent compte d'une dynamique plus collaborative. CHL, KAN et YUI co-construisent des hypothèses sur les structures syntaxiques et les différences d'utilisation entre *un contact* et *en contact*.

5.5.3. Extrait 10 : « contact » par CHL, KAN et YUI (S4)

Transcription 19 Extrait du travail du binôme CHL, KAN et ANY sur contact *– extrait 10*

1	KAN	je j'ai trouvé euhm on utilise le mot contact avec [pris prendre prenez
2	CHL	[avec pris ouais
3	KAN	donc normalement on peut l'utilise beaucoup avec prendre
4		(prennent des notes)
5	KAN	mais il y a beaucoup de beaucoup de phrases donc euh mais par exemple pris c'est passé composé et c'est aussi passé composé
6	CHL	il y a:: euhm prendre et prenez ici il y a futur non
7	KAN	présent
8	CHL	c'est présent
9	YUI	ouais

Cet extrait illustre une fois encore la préoccupation pour les participantes de déterminer quels temps grammaticaux sont utilisés avec *contact*. Ici, KAN (l.1) liste trois formes du verbe *prendre* (participe passé, infinitif et deuxième personne du pluriel de l'impératif) et en conclut, l.3, que *contact* est « beaucoup » utilisé avec le verbe *prendre* (stratégies directes I.A.1 « regrouper », I.A.2 « faire des associations », II.A.3 « reconnaître et utiliser des formules et modèles » et indirecte I.A.2 « faire attention »). Bien qu'elles se soient particulièrement intéressées aux temps des groupes verbaux, les apprenantes ont tout de même repéré la collocation « prendre contact », ce qui est un des objectifs de l'activité. Toutes trois prennent des notes à ce sujet comme nous le remarquons dans la Figure 45, la Figure 46 et la Figure 47. Dans les notes personnelles de KAN (Figure 46), à l'origine de cette analyse, nous retrouvons l'adverbe « souvent » comme présent dans la transcription. Son style de notes lui est propre et consiste en plusieurs énoncés débutant par « On peut utiliser », ce qui montre sa compréhension de la consigne de se concentrer sur les catégories de fonctionnement et d'utilisation en français parlé. Les trois participantes semblent avoir compris la démarche d'ASC : les catégories de fonctionnement sont listées et les énoncés catégorisés (stratégies directes I.A.1 « regrouper » et I.A.2 « faire des associations »), KAN et YUI allant même jusqu'à généraliser les règles de fonctionnement en les verbalisant (par les énoncés en « On peut utiliser »). Bien que la lumière soit mise sur les temps grammaticaux, ces derniers ne figurent pas sur les notes personnelles. Nous faisons l'hypothèse que les participantes avaient suffisamment de recul pour comprendre que le temps grammatical associé à *contact* n'influait pas son sens et son utilisation.

Figure 45 Notes prises par CHL lors du travail sur contact *– extrait 10*

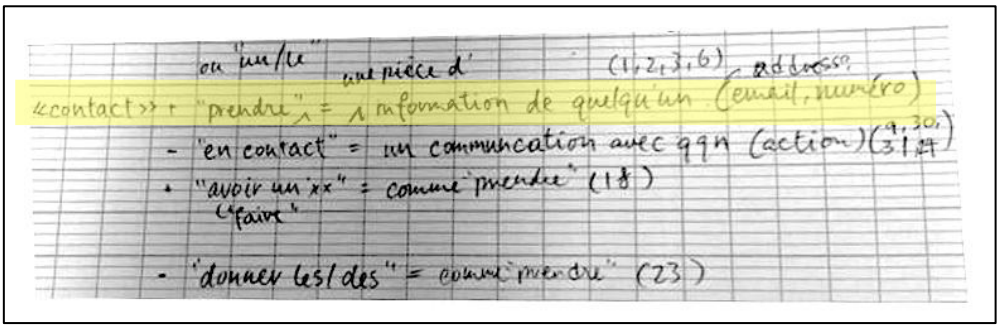


Figure 46 Notes prises par KAN lors du travail sur contact *– extrait 10*

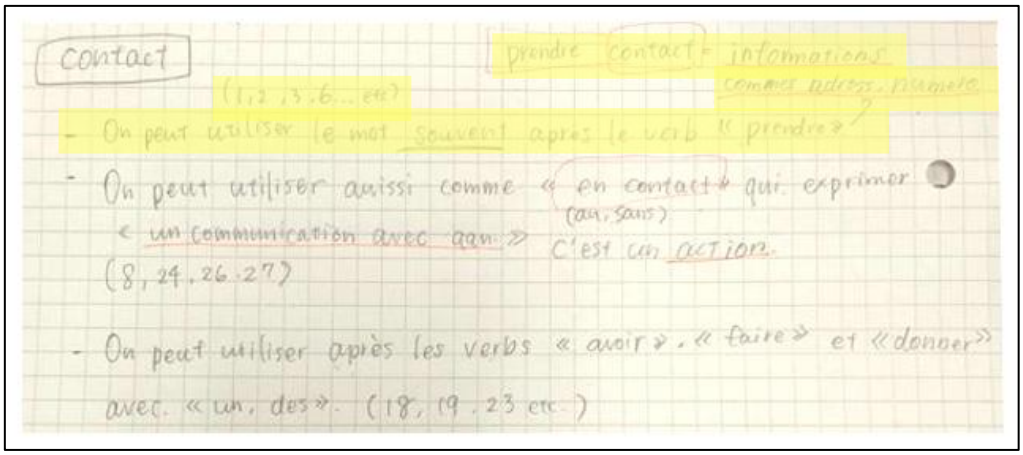
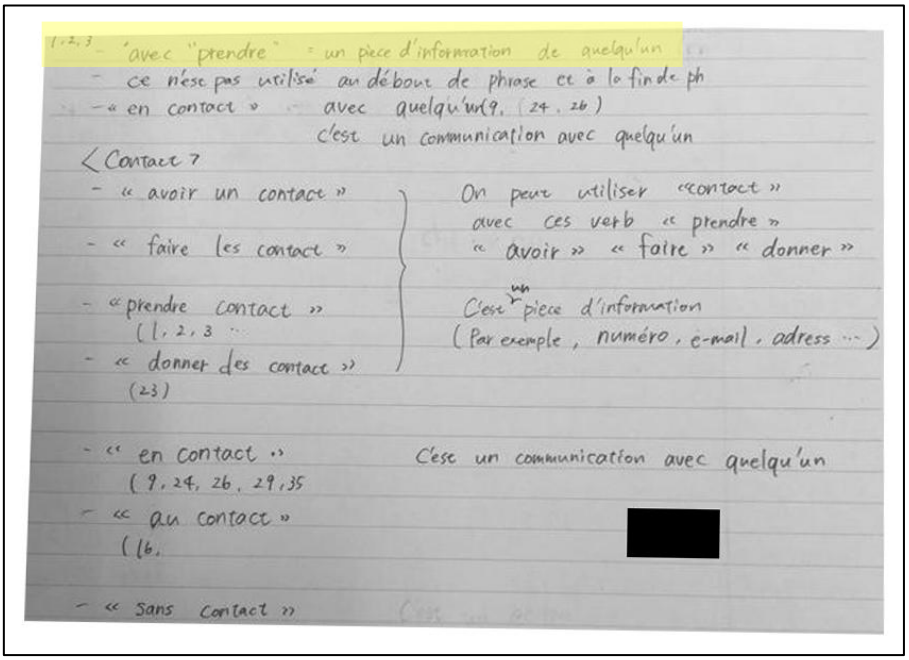


Figure 47 Notes prises par YUI lors du travail sur contact *– extrait 10*



Dans l'extrait suivant, les participantes se concentrent sur la place de *contact* dans les énoncés.

Transcription 20 Extrait du travail du binôme CHL, KAN et YUI sur contact *(2) – extrait 10*

10	CHL	c'est normalement utilisé dans les fins et le euhm
11	KAN	dans les quoi
12	CHL	dans les fins de les phrases et jamais dans le::
13	KAN	ah oui c'est vrai on peut l'utilise le mot contact
14	CHL	hm hm
15	KAN	mais on on utilise pas souvent à la fin parce qu'il y a
16	YUI	aussi euh
17	CHL	aussi avant mais n'est pas dans le:: le début de la phrase
18	KAN	ah à la au début de phrase

CHL remarque que ce terme est « normalement utilisé dans les fins » (l.10) « et pas dans le début de la phrase » (l.17). Seule YUI le mentionne dans ses notes personnelles : « ce n'est pas utilisé au débout {sic} de phrase et à la fin de ph », or certaines lignes de concordance font effectivement mention de *contact* en fin d'énoncé, notamment dans l'expression « premier contact ».

Transcription 21 Extrait du travail du binôme CHL, KAN et YUI sur contact *(3) – extrait 10*

19	CHL	il y a contact avec *prendre* c'est un contact de quelqu'un les informations de quelqu'un peut-être numéro email comme ça
20	KAN	ok
21		(prennent des notes)
22	CHL	en contact c'est différent c'est tu:: communiquer avec quelqu'un
23	KAN	euh numéro::
24	CHL	euh neuf
25	YUI	neuf
26	CHL	en contact c'est communiquer avec quelqu'un
27	KAN	ah:: c'est:: il vous dit comment↑
28	CHL	en contact c'est tu communiquer avec quelqu'un il n'a pas les informations mais c'est une action
29	KAN	une fois s'il te plaît
30	CHL	il n'a pas informations il n'a pas quelque chose mais c'est une action tu faire tu contactes quelqu'un alors tu euhm tu communiquer avec quelqu'un tu comprends↑
31	KAN	c'est en contact↑ et un contact c'est::
32	CHL	c'est une information peut-être un numéro ou email
33	KAN	ah d'accord
34	YUI	en contact je utiliser avec quelqu'un↑
35	CHL	euh:: ouais
36	YUI	ce n'est pas utilisé avec numéro (gestes)
37	CHL	ouais mais mais parce que prendre un contact c'est une information alors contact c'est un quelque chose peut-être un email ou un numéro
38	YUI	ah::
39	CHL	mais en contact c'est une action tu faire quelque chose avec quelqu'un
40	YUI	d'accord

Cet extrait de transcription illustre la construction de catégories de fonctionnement de *contact*, notamment avec l'aide de synonymes et paraphrases (stratégie directe II.C.7 « utiliser des synonymes ou des paraphrases ») comme « informations » (l.19). CHL relève ensuite la différence entre « prendre contact » et « en contact » (l.22) qu'elle paraphrase par « communiquer avec quelqu'un ». Devant l'incompréhension de KAN, elle développe son raisonnement l.28 et l.30 quand KAN lui demande de répéter. Ainsi, elle explique que « en contact » renvoie à une « action » (l.28) venant de quelqu'un qui « n'a pas informations » (l.30). KAN demande alors que CHL explicite la différence entre « en contact » et « un contact » (l.31). CHL met alors sur un pied d'égalité « un contact » avec « un numéro ou email ». Cependant, les explications ne semblent pas suffire à YUI qui a remarqué que « en contact » est suivi de « avec quelqu'un » (l.34) et qu'il n'est « pas utilisé avec numéro ». Elle a ici une analyse fine des combinaisons avec *contact* qui, en effet, ne présentent pas de possibilité d'associer « en contact » avec un numéro de téléphone. Cependant, elle n'en fait pas mention dans ses notes personnelles. On retrouve tout de même « une pièce d'information » pour expliquer le sens de « un contact », ce qui est une traduction directe (mais maladroite) de « a piece of information » (stratégie directe II.C.4 « traduire »).

Transcription 22 Extrait du travail du binôme CHL, KAN et YUI sur contact *(4) – extrait 10*

41	CHL	mais je comprends pas tout à l'heure je comprends mais je n'utilise pas (.) je l'ai expliqué euhm euhm le mot contact tout à l'heure
42	KAN	tu as acheté un café tout à l'heure
43	CHL	mais n'est pas tout à l'heure c'est c'est c'est une heure c'est depuis une heure
44	KAN	donc le temps proche
45	CHL	n'est pas proche
46	KAN	on peut utiliser le mot *tout à l'heure* pour exprimer le temps proche
47	CHL	ah:: (.) mais n'est pas proche
48		(rires)
49	CHL	je vais manger le déjeuner tout à l'heure
50	KAN	oui d'accord on a cherché le mot *contact* tout à l'heure
51		(rires)

Bien que cet extrait ne fasse pas mention explicitement du travail sur *contact*, nous tenons à en proposer l'analyse car il propose le retour de CHL sur l'activité d'ASC autour de *tout à l'heure* réalisée en classe entière avant cette activité en groupes. Elle indique à ses partenaires comprendre *tout à l'heure* mais sans saisir son degré de relation à un moment « proche » (l.44) temporellement (dans le passé ou dans le futur), notamment dans l'énoncé fabriqué « je l'ai expliqué le mot *contact* tout à l'heure » (l.41) (stratégies directes I.A.3 « placer un nouveau mot en contexte » et I.A.5 « pratiquer de manière naturelle »). En effet, lorsque KAN lui propose

l'énoncé « tu as acheté un café tout à l'heure » (l.42) (stratégies directes I.A.3 « placer un nouveau mot en contexte » et I.A.5 « pratiquer de manière naturelle »), CHL répond « mais n'est pas tout à l'heure » (l.43) car l'événement a eu lieu « une heure » auparavant. Elle utilise plutôt la préposition temporelle « depuis », ce qui n'est pas correct dans ce cas de figure. Bien que KAN lui répète en utilisant d'autres termes « on peut utiliser le mot *tout à l'heure* pour exprimer le temps proche » (l.46), CHL ne semble pas d'accord avec KAN sur la représentation de « proche ». Cependant, elle semble en maîtriser l'utilisation associée à un moment futur comme le prouve son énoncé l.49 « je vais manger le déjeuner tout à l'heure » (stratégies directes I.A.3 « placer un nouveau mot en contexte » et I.A.5 « pratiquer de manière naturelle »). Les trois participantes continuent de débattre sur l'utilisation de *tout à l'heure* sans trouver de compromis et d'explication qui conviennent à chacune. Nous voyons ici l'intérêt d'une médiation enseignante et d'une restitution collective pour dissiper les malentendus, répondre aux interrogations des apprenants et contribuer davantage au développement des capacités métalangagières et métacognitives qui permettront à terme de développer des compétences langagières.

Enfin, le dernier binôme présenté, ALE et MOR, s'illustre par une analyse plus systématique, soutenue par une mobilisation d'outils numériques et une capacité à croiser les informations issues des données de corpus pour affiner leurs catégories.

5.5.4. Extrait 11 : « contact » par ALE et MOR (S4)

Transcription 23 Extrait du travail du binôme ALE et MOR sur contact *– extrait 11*

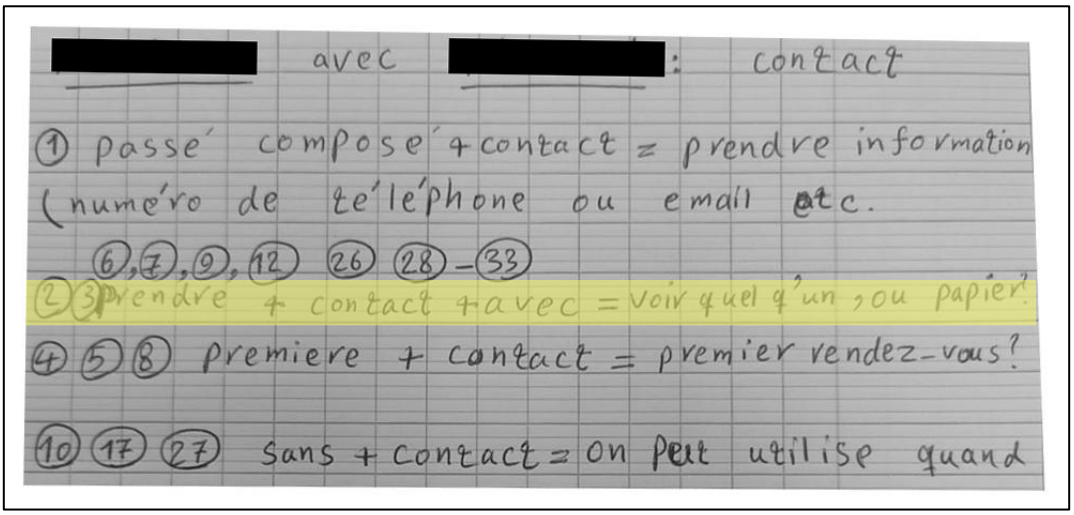
1	MOR	*avez pris vous avez pris vous avez pris* c'est:: [imparfait
2	ALE	[*avez pris* c'est non
3	MOR	non non c'est présent
4	ALE	non non passé composé *vous avez pris*
5	MOR	oui oui oui
6	ALE	passé composé
7	MOR	passé composé
8	ALE	avec contact et qu'est-ce que ça veut dire↑ *vous avez vu votre professeur coordinateur non pas encore vous avez pris contact*
9	MOR	euh je clique (pointe) (affiche la page de la ressource afférente) et affiche (affiche la transcription)
10		(visionnent la ressource)
11	ALE	*vous avez pris contact*
12	MOR	*vous avez pris contact*
13	ALE	contact ici
14	MOR	ça veut dire c'est::
15	ALE	pris contact c'est euh::
16	MOR	tu as dit prendre↑

17	ALE	pris c'est prendre information comment vous pouvez contacter par exemple numéro de téléphone
18	MOR	numéro ou document officiel
19	ALE	avec pris avec prendre avec le verbe prendre
20	MOR	oui
21	ALE	c'est:: ça veut dire
22	MOR	ça veut dire↑
23	ALE	prendre les::
24	MOR	les informations non↑
25	ALE	oui les les contacts
26	MOR	les contacts (rires)
27	ALE	prendre par exemple adresse ou adresse mail ou quelque chose comme le fax ou::
28	MOR	oui adresse adresse mail ou [nom prénom
29	ALE	[informations nom peut-être informations que que comment ça on dit que vous avez
30	MOR	introduce
31	ALE	que vous avez contact personne que vous avez faire conversation avec personne oui c'est numéro de téléphone adresse mail
32	MOR	(prend des notes) voilà passé composé plus contact passé composé
33	ALE	je pense je pense c'est pas juste passé composé c'est verbe c'est verbe prendre
34	MOR	oui oui d'accord c'est passé composé
35	ALE	oui oui ici c'est passé composé mais ça peut être présent imparfait mais ça va ça sera même
36	MOR	oui

MOR et ALE commencent eux aussi par s'intéresser aux temps grammaticaux de chaque ligne de concordance (ll.1-7) avant de se concentrer rapidement sur le sens de la première (l.8). MOR a le réflexe de cliquer sur l'hyperlien qui conduit à la page de la ressource afférente[198] et propose d'afficher la transcription pour mieux appréhender le contexte d'apparition de *contact* (stratégie directe II.C.8 « analyser et prendre en compte le contexte »), ce qui démontre la prise en charge de leur apprentissage et leur compréhension du dispositif (stratégies indirectes I.B.4 « identifier l'objectif d'une tâche langagière » et I.B.7 « choisir des ressources pertinentes »). ALE propose une explication de « prendre contact » l.17 en mentionnant le « numéro de téléphone » que MOR complète par « ou document officiel » (l.18) et que ALE complètera à nouveau l.27 avec « prendre par exemple adresse ou adresse mail ou quelque chose comme le fax », pour que MOR termine la description l.28 avec « ou nom et prénom ». Nous retrouvons cette analyse dans les notes prises communément par le binôme :

[198] « Inscription d'une étudiante polonaise » – https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=27

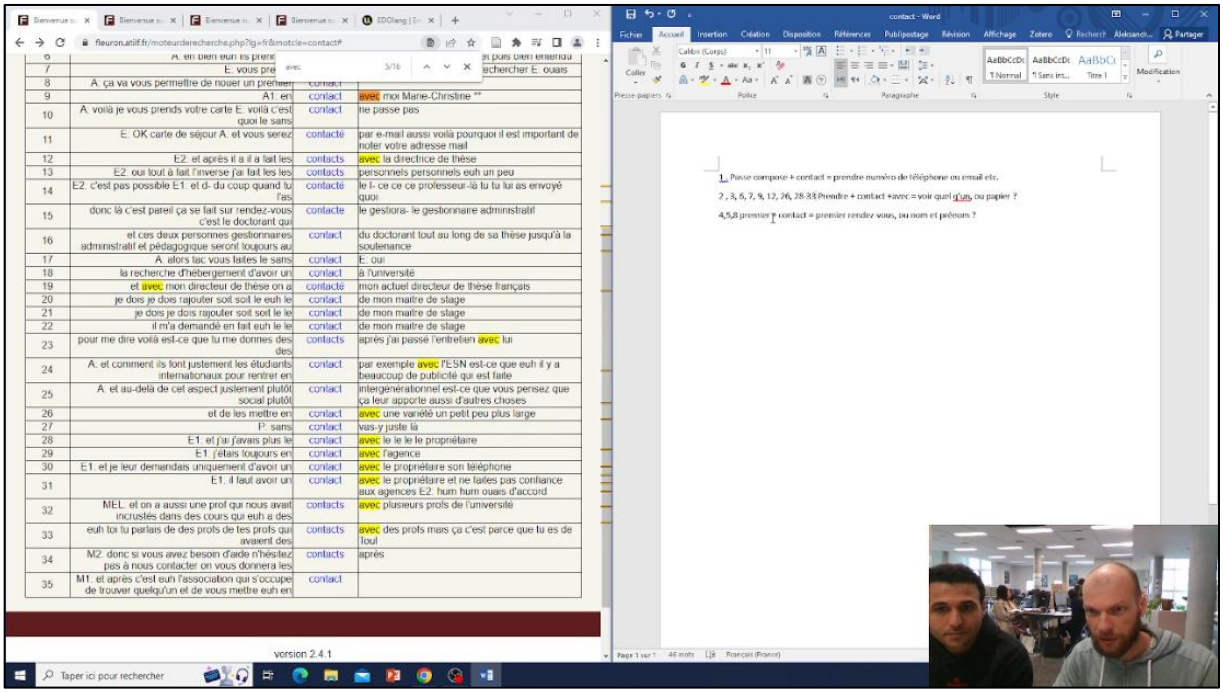
Figure 48 Notes prises conjointement par ALE et MOR lors du travail sur contact *– extrait 11*



La première catégorie de fonctionnement, regroupant les lignes de concordance 1, 6, 7, 9, 12, 26, 28 et 33, correspondent à la combinaison « prendre » + « contact », où « contact » fait référence à « numéro de téléphone ou email etc » (stratégies directes I.A.1 « regrouper » et I.A.2 « faire des associations »). En revanche, l'échange ll.32-26 lors duquel MOR verbalise les notes qu'il s'apprête à écrire (« voilà passé composé plus contact » l.32), ALE fait part de son hypothèse selon laquelle le temps grammatical n'est pas l'élément déterminant dans la construction du sens de *contact* (stratégie directe II.C.9 « faire, valider ou invalider des hypothèses »). Il corrige la remarque de MOR, l.33, en précisant qu'il ne s'agit pas tant de la présence du passé composé que de celle du « verbe prendre » pour construire la catégorie de fonctionnement, car « ça peut être présent imparfait mais ça va ça sera même » (l.35). Il prouve ici sa compréhension de la consigne et de la démarche d'ASC et décide d'ouvrir un document sur l'ordinateur pour prendre des notes en parallèle de celles prises sur papier par MOR. Il y inscrit ainsi la combinaison « prendre + contact + avec » avec les numéros de lignes de concordance correspondantes (voir la Figure 49).

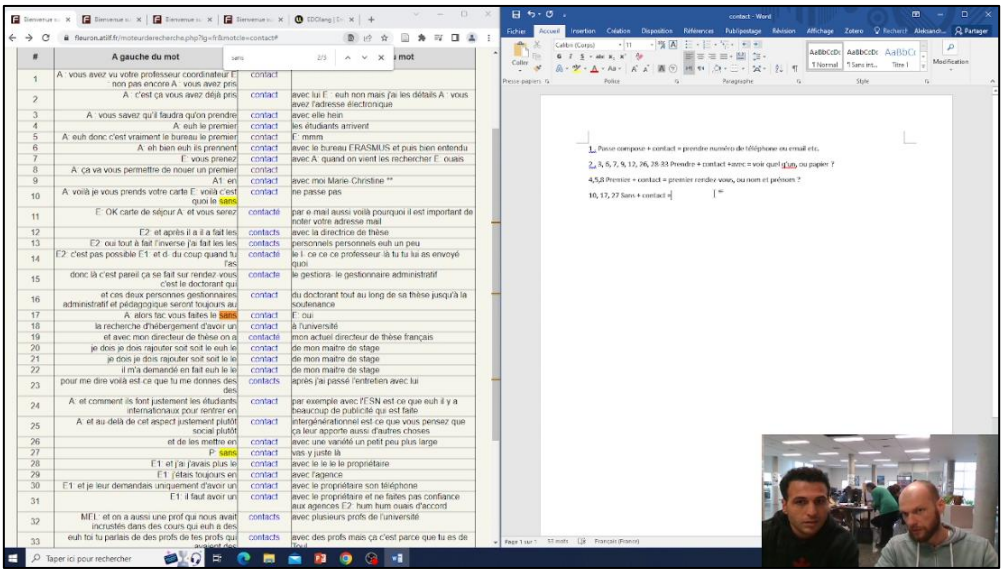
Le binôme remarque ensuite la présence récurrente de *avec*, c'est alors que ALE a l'idée pertinente d'utiliser le raccourci clavier CTRL+F qui permet de rechercher les occurrences d'un phénomène dans la page web en cours. Par cette sorte de mise en abyme de concordanciers, les deux participants peuvent repérer visuellement (par un surlignage jaune) les 16 occurrences de *avec* dans les résultats du concordancier :

Figure 49 Extrait de la captation vidéo du binôme ALE et MOR lors du travail sur contact *(1) – extrait 11*



Ils sont ainsi en mesure de compléter plus efficacement leurs notes personnelles pour remplir la catégorie de fonctionnement qui met en lumière la combinaison *contact avec*, notamment en scindant l'affichage de l'écran en deux pour visionner sur la partie gauche les résultats du concordancier et sur la partie droite, le document Word et leurs notes. Ils renouvellent l'opération avec l'expression « sans contact » :

Figure 50 Extrait de la captation vidéo du binôme ALE et MOR lors du travail sur contact *(2) – extrait 11*



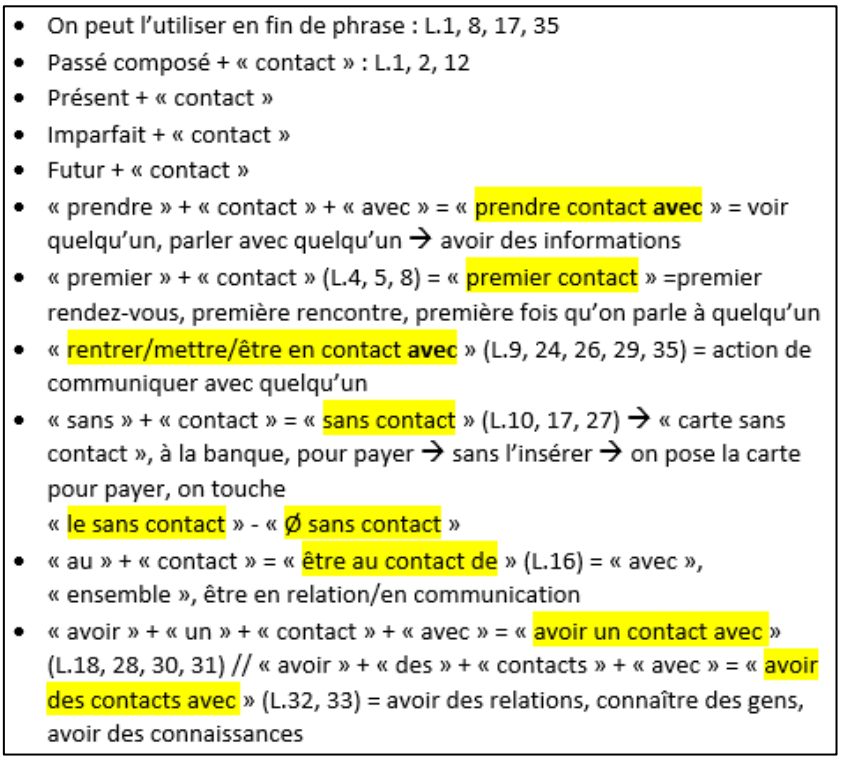
Le binôme construit ainsi sa dernière catégorie de fonctionnement spécifique à l'expression « sans contact », qu'ils n'auront malheureusement pas le temps de terminer de noter, bien que ALE fasse part à MOR de son explication « *sans contact* c'est toujours quand on parle au carte bancaire carte bleue c'est il y a des technologies comme vous n'insère pas juste toucher ».

Les participants n'ayant pas eu d'autre choix que de travailler sur *contact*, nous ne pouvons pas dégager quelle sous-composante de la composante interactionnelle les apprenants auraient travaillée d'eux-mêmes. Ici, la compétence lexicale a été imposée aux binômes. Ce choix était délibéré et s'explique par notre volonté de guider les apprenants au cours de notre étude et éviter toute surcharge cognitive. En effet, la démarche d'ASC leur était encore inconnue une heure avant notre séance donc nous voulions éviter de les mettre en difficulté devant le choix d'un phénomène à analyser. Nous expliquons également notre décision par les séances précédentes (consacrées à la démarche d'AAC) qui avaient laissé les apprenants perplexes pour la majorité d'entre eux et les ont menés à exprimer leur besoin de revenir à des cours plus traditionnels. Nous avons traduit cela par un besoin d'encadrement (nous reviendrons sur ce point dans le chapitre 7), ce qui a motivé notre choix d'imposer un phénomène à travailler. Ainsi, sans omettre la redistribution des rôles qui invite l'apprenant à être plus actif dans son apprentissage qu'il ne l'est dans des cours traditionnels qui présentent une relation verticale entre l'enseignant et l'apprenant, celui-ci se retrouve tout de même soutenu par l'enseignant. Cela fait référence aux notions de *personne plus experte* et d'*étayage* que l'on retrouve dans l'ajout de la phase « intervention » par Flowerdew (2009) dans le paradigme des « 3 Is » initialement développé par Carter et McCarthy (1995) (voir la section 2.2.3).

5.6. Rappel des consignes de la séance 5 du groupe M1

La séance 5 se situe dans le prolongement de l'activité menée en séance 4 par la restitution collective des résultats des apprenants lors de leur travail sur *contact*. La figure suivante présente les notes prises collectivement qui compilent les analyses de chaque binôme :

Figure 51 Notes collectives prises lors de la séance 5 suite à l'activité d'ASC sur contact



- On peut l'utiliser en fin de phrase : L.1, 8, 17, 35
- Passé composé + « contact » : L.1, 2, 12
- Présent + « contact »
- Imparfait + « contact »
- Futur + « contact »
- « prendre » + « contact » + « avec » = « prendre contact **avec** » = voir quelqu'un, parler avec quelqu'un → avoir des informations
- « premier » + « contact » (L.4, 5, 8) = « premier contact » =premier rendez-vous, première rencontre, première fois qu'on parle à quelqu'un
- « rentrer/mettre/être en contact **avec** » (L.9, 24, 26, 29, 35) = action de communiquer avec quelqu'un
- « sans » + « contact » = « sans contact » (L.10, 17, 27) → « carte sans contact », à la banque, pour payer → sans l'insérer → on pose la carte pour payer, on touche « le sans contact » - « Ø sans contact »
- « au » + « contact » = « être au contact de » (L.16) = « avec », « ensemble », être en relation/en communication
- « avoir » + « un » + « contact » + « avec » = « avoir un contact avec » (L.18, 28, 30, 31) // « avoir » + « des » + « contacts » + « avec » = « avoir des contacts avec » (L.32, 33) = avoir des relations, connaître des gens, avoir des connaissances

Certains groupes ont alors pu dépasser les analyses faites en semaine 4 en remarquant des combinaisons qu'ils n'avaient pas relevées, tandis que d'autres ont pu compléter les leurs qui manquaient parfois d'explications ou d'exemples. Par exemple, le binôme ALE et MOR qui n'avait pas eu le temps de mettre par écrits leur réflexion autour de l'expression « sans contact » a pu l'exprimer et le faire figurer dans les notes collectives : « « sans » + « contact » = « sans contact » (L.10, 17, 27) → « carte sans contact », à la banque, pour payer → sans l'insérer → on pose la carte pour payer, on touche », ce qui répond également à l'interrogation de ANI qui amorçait un début d'analyse de *tac* sans avoir pu aboutir pleinement à une conclusion. Notre intention, dans ces notes collectives, était de fournir aux apprenants une trace écrite dont ils étaient demandeurs sans pour autant être en mesure de la produire seuls. Nous tenions à reprendre leurs termes exacts, en plus d'en proposer de nouveaux, pour insister sur l'aspect personnel de la démarche qu'ils ont suivi et mettre en avant cette inversion des rôles où les apprenants deviennent les détenteurs de savoir.

A la suite de cette mise en commun des résultats, nous avons proposé une nouvelle activité sur concordancier, cette fois avec *depuis* et *pendant* comme objets de recherche. Ce choix fait suite à un cours quelques jours auparavant sur l'expression du passé, dans lequel ils avaient abordé les utilisations de *depuis*, *pendant* et *il y a*. Les utilisations des deux prépositions temporelles *depuis* et *pendant* semblant poser le plus de souci, nous avons proposé aux apprenants de

reconstituer les règles de fonctionnement présentées en cours par observation des données du corpus FLEURON et d'illustrer chaque règle d'exemples issus des ressources visionnées. Chaque binôme a ainsi passé le reste de la séance à lister les différents fonctionnements des deux prépositions. La stratégie « identifier l'objectif d'une tâche langagière » (stratégie indirecte I.B.4) est donc omniprésente dans les extraits qui suivent, nous décidons de ne pas la mentionner dans chacune de nos analyses.

Les extraits présentés dans la section suivante témoignent d'une appropriation progressive des outils de repérage, d'une structuration plus consciente de l'analyse et d'une collaboration souvent plus affirmée. Le premier extrait présente le travail du binôme HUM et YUL.

5.6.1. Extrait 12 : « depuis » *vs* « pendant » par HUM et YUL (S5)

Transcription 24 Extrait du travail du binôme HUM et YUL sur depuis *et* pendant *(1) – extrait 12*

1	YUL	et aussi c'est utilise avec le heure euh:: par exemple *dix minutes* ici (pointe écran)
2	HUM	*combien de temps* (pointe écran)
3		(prennent des notes)

L'analyse du binôme HUM et YUL lors de leur travail sur *depuis* et *pendant* a soulevé un point que nous avions déjà remarqué au cours de notre pré-enquête. Comme l'illustrent les notes prises par les deux apprenants (voir la Figure 52 pour les notes de HUM et la Figure 53 pour celles de YUL), les repérages concernant les deux prépositions temporelles et leurs différentes utilisations ont été multiples et variées. Cela pourrait indiquer un échange riche entre les participants, de nombreuses traces verbales de leurs résultats et plusieurs négociations. Cependant, l'observation du film d'enregistrement présente majoritairement des tours de parole isolés (sans réponse de la part de l'interlocuteur ou interlocutrice) ou simplement suivis d'un continueur (verbal tel que « ok », « hm », « oui », « d'accord » ou non-verbal comme un hochement de tête) qui fonctionne comme signal d'écoute non compétitif donc qui n'a pas pour vocation à indiquer une prise de tour. Ainsi, nous notons principalement des énoncés qui proposent une catégorie de fonctionnement de *depuis* ou *pendant* ou simplement des observations, comme le fait YUL (l.1) en pointant du doigt la ligne de concordance 10 « je cherche ça depuis dix minutes déjà là » avant que HUM complète sa remarque avec sa propre observation de la ligne de concordance 16 « et tu es en France depuis combien de temps maintenant » qu'il pointe lui aussi du doigt. À la suite de ces deux remarques, les apprenants ne discutent pas d'un titre de catégorie de fonctionnement mais prennent des notes en silence. Si nous reprenons les trois phases développées par Johns (1991), le binôme procède à la

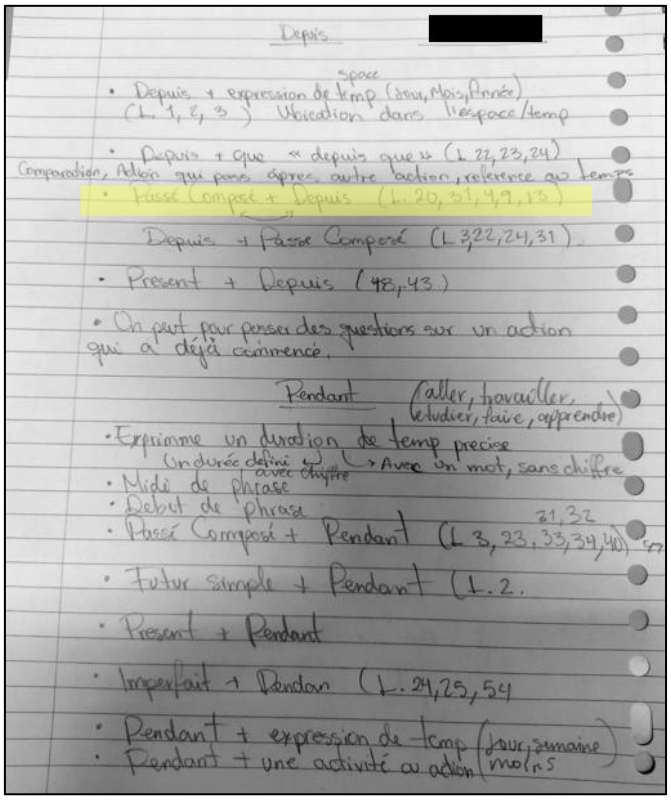
première phase d'observation mais ne semble pas toujours la dépasser pour atteindre celles de catégorisation et généralisation. Il en va de même dans la deuxième partie de l'extrait :

Transcription 25 Extrait du travail du binôme HUM et YUL sur depuis *et* pendant *(2) – extrait 12*

4	HUM	*depuis* avant quelque chose à faire depuis une action
5	YUL	c'est quelle ligne (.) c'est quelle ligne↑
6	HUM	euh *je commençais les demandes depuis je suis arrivée*
7		(prennent des notes)

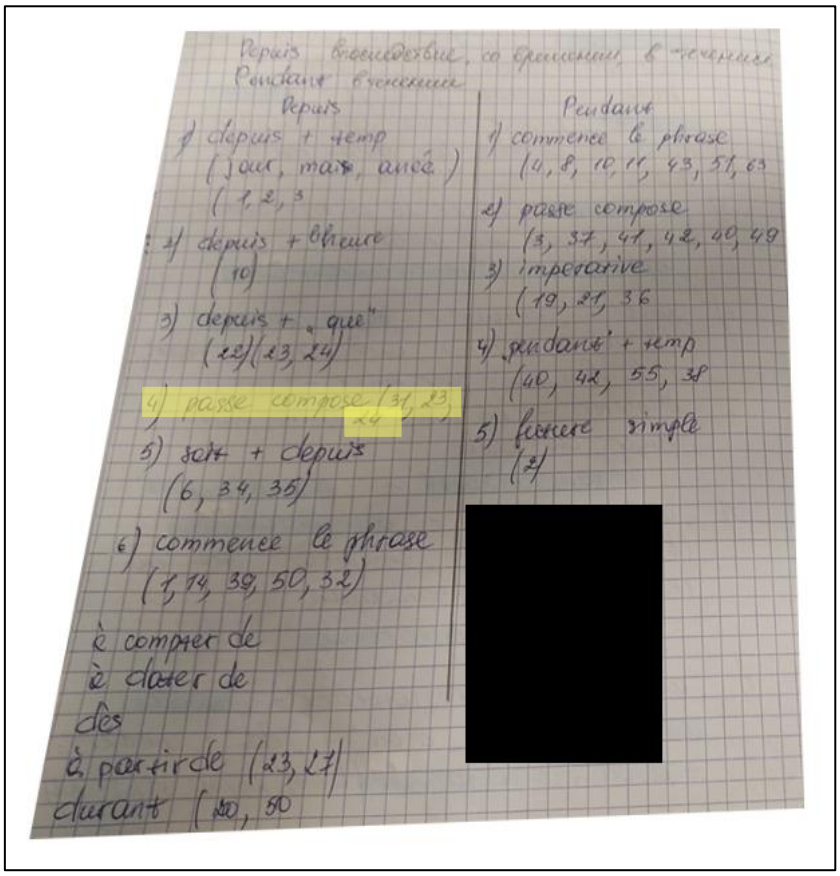
Comme pour la première partie, le binôme ne présente pas de négociation autour de leur découverte : HUM propose une catégorie qui articule *depuis* avec l'expression d'une action (l.4), YUL lui demande sur quelle ligne HUM s'appuie et ce dernier lui lit la ligne de concordance 31 : « j'ai commencé les demandes depuis je suis arrivée le quinze septembre »[199]. Là encore, les participants ne discutent pas de cette remarque et la prennent en notes dans la catégorie « *depuis* + passé composé » comme le montrent les figures suivantes :

Figure 52 Notes prises par HUM lors du travail sur depuis *et* pendant *– extrait 12*



[199] Sans recours au visionnage de la ressource, le binôme manque une précision essentielle pour comprendre cette ligne de concordance. En effet, la locutrice produit ici un énoncé inachevé « j'ai commencé les demandes depuis » avant de revenir en arrière sur l'axe syntagmatique (Blanche-Benveniste, 1991) et produire un nouvel énoncé débutant par « je suis arrivée le quinze septembre ». Ainsi, *depuis* n'est pas à comprendre comme précédant directement « je suis arrivée le quinze septembre » comme l'a perçu le binôme.

Figure 53 Notes prises par YUL lors du travail sur depuis *et* pendant *– extrait 12*



Enfin, nous observons de nombreux énoncés isolés comme les deux présentés dans le passage suivant :

Transcription 26 Extrait du travail du binôme HUM et YUL sur depuis *et* pendant *(3) – extrait 12*

8	YUL	c'est plus utilise avec passé composé
9		**[…]**
10	HUM	il y a imparfait ou pas↑ je crois

YUL et HUM partagent soit une remarque (l.8) soit une interrogation (l.10) mais restent souvent sans réponse et ne peuvent ainsi rien mentionner dans leurs notes respectives.

Nous sommes confrontée ici à un élément imprévisible du terrain. Bien que les apprenants soient libres de constituer les binômes de leur choix, ils ne présentent pas systématiquement d'affinités (absence de leur partenaire habituel, volonté de changer de binôme, etc.) et peuvent aussi tout simplement rencontrer des difficultés personnelles qui pourraient potentiellement se répercuter sur leur travail (contresens, malentendus, inattentions, etc.). Ainsi, notre volonté d'établir des binômes de travail pour recueillir le plus de traces verbales possible qui nous permettraient de reconstituer leur démarche d'apprentissage peut parfois trouver ses limites

dans des cas comme celui de YUL et HUM. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre 7. Nous notons toutefois que le manque de recours à la stratégie d'apprentissage « coopérer avec ses pairs » (stratégie indirecte III.B.1) prive peut-être les apprenants de possibilités d'apprentissage.

Contrairement au binôme précédent, CHL et YUI adoptent une démarche davantage collaborative, qui repose sur la co-construction de définition et la mise en commun de leurs observations.

5.6.2. Extrait 13 : « depuis » *vs* « pendant » par CHL et YUI (S5)

Transcription 27 Extrait du travail du binôme CHL et YUI sur depuis *et* pendant *(1) – extrait 13*

1	CHL	alors il y a présent
2	YUI	hm
3	CHL	passé composé (surligne groupe verbal dans ligne de concordance)
4	YUI	hm hm
5	CHL	euh présent (surligne groupe verbal dans ligne de concordance) présent (surligne groupe verbal dans ligne de concordance) passé composé (surligne groupe verbal dans ligne de concordance)
6	YUI	passé composé
7	CHL	vous avez (surligne groupe verbal dans ligne de concordance)
8	YUI	c'est présent
9	CHL	présent
10	YUI	c'est passé composé
11	CHL	oui
12	YUI	il n'y a pas futur
13	CHL	oui
14	YUI	souvent euh
15	CHL	juste présent ou passé
16	YUI	oui

Nous retrouvons dans cet extrait la tendance des apprenants à porter leur attention sur le temps grammatical des groupes verbaux qu'ils rencontrent dans les lignes de concordance. Cette séance 5 n'est pas la première pendant laquelle les apprenants ont travaillé avec le concordancier et CHL et YUI semblent habituées et confiantes dans leur démarche. CHL surligne chaque groupe verbal relevé et en donne le temps grammatical rapidement. Cet enchaînement de remarques, qui a lieu dans l'extrait présenté pour l'analyse de *depuis* mais que nous trouvons également dans l'enregistrement lors de l'analyse de *pendant*, se fait de façon mécanique et trop rapide car les participantes s'intéressent souvent à des groupes verbaux qui ne sont pas associés à *pendant* mais qui se trouvent dans une autre proposition voire un autre tour de parole. Les catégories de fonctionnement mentionnées dans leurs notes n'en sont pas

pour autant complètement fausses mais la démarche se trouve partiellement dénaturée. Nous faisons l'hypothèse que cela est dû à une volonté de couvrir toutes les lignes de concordance le plus rapidement possible, se concentrant ainsi sur une analyse presque quantitative alors que nous avions insisté sur l'intérêt d'une analyse qualitative, même si cela signifiait analyser moins de lignes de concordance.

L'extrait suivant met en lumière la création d'une catégorie et de son fonctionnement :

Transcription 28 Extrait du travail du binôme CHL et YUI sur depuis *et* pendant *(2) – extrait 13*

17	CHL	après *depuis* il y a beaucoup de temps
18	YUI	hm hm
19	CHL	comme *mardi* comme [*le mois de* blablabla
20	YUI	[*le mois*
21	CHL	alors *depuis* plus euh plus euhm une date
22	YUI	date mois ou année
23	CHL	ouais (.) comme un deux trois quatre (rires)
24	YUI	(rires)

Les deux participantes cherchent des occurrences de *depuis* qui pourraient former une catégorie qui illustrerait la remarque de CHL (l.1). Elles proposent ainsi les lignes de concordance 1 (« depuis euh mardi »), 2 (« depuis mardi »), 3 (« depuis le mois de juillet quoi ») et 4 (« depuis le mois de juillet »). CHL propose « *depuis* + date » comme titre de catégorie, que YUI suggère de préciser avec « date mois ou année » pour correspondre au mieux aux données rencontrées (voir la Figure 54 et la Figure 55 dans lesquelles nous observons respectivement « « depuis » + « date/jour/année » (l.1, 2, 3, 4) = l'activité a commencé à cette jour/date {sic}, et il n'a pas fini. » et « depuis + « date »/«mois »/«année » : L1, 2, 3, 4 = Les activités sont commencés {sic} à cette date. Ce n'est pas fini. ») (stratégies directes I.A.1 « regrouper » et I.A.2 « faire des associations »). Elles ont également accompagné cette catégorie d'une courte définition co-construite.

Figure 54 Notes prises par CHL lors du travail sur depuis *et* pendant *– extrait 13*

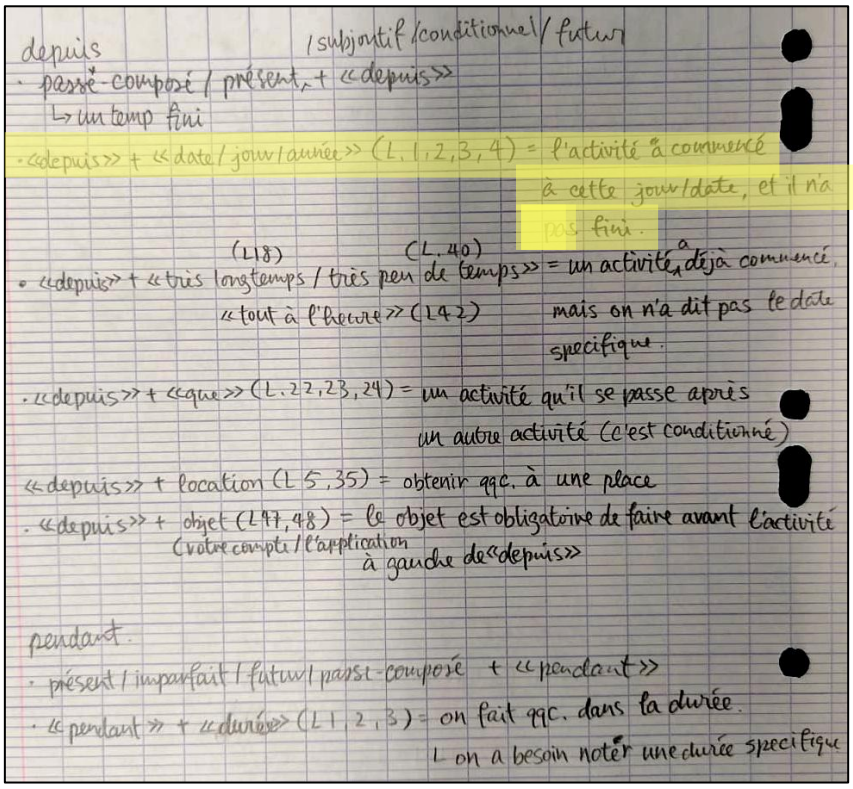
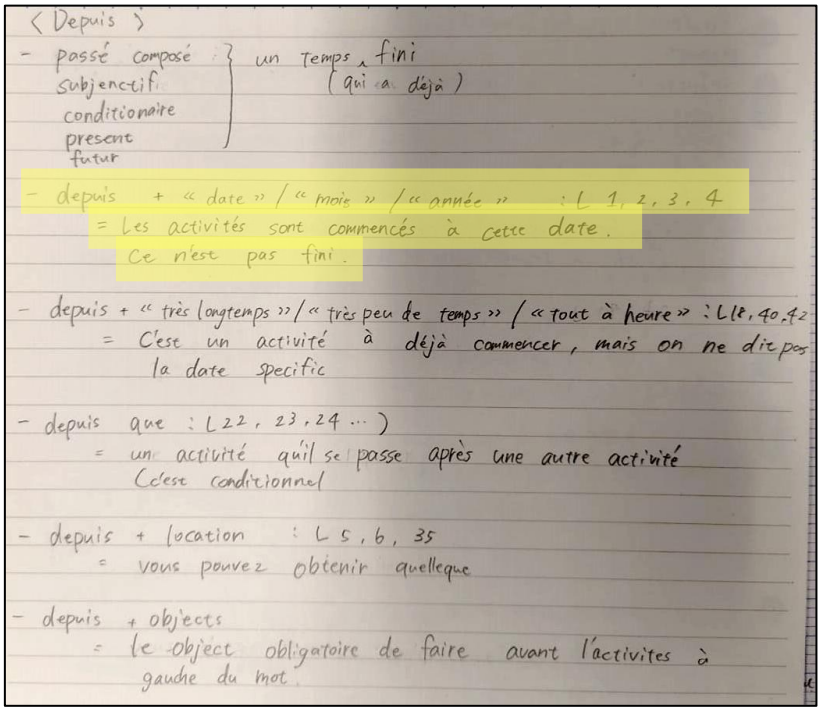


Figure 55 Notes prises par YUI lors du travail sur depuis *et* pendant *– extrait 13*



Toutes les autres catégories et définitions afférentes ont fait l'objet d'un échange et de négociations. Le processus était le même pour chacune d'entre elles : une participante partageait une remarque sur les données observées, l'autre la complétait, les deux étudiantes cherchaient

ensuite les lignes de concordances correspondantes puis les prenaient en notes en ajoutant une définition co-construite.

Le binôme suivant présente une volonté de synthèse qui les amène à structurer leurs notes sous forme de combinaisons observées dans le corpus.

5.6.3. Extrait 14 : « depuis » *vs* « pendant » par MIL et SEN (S5)

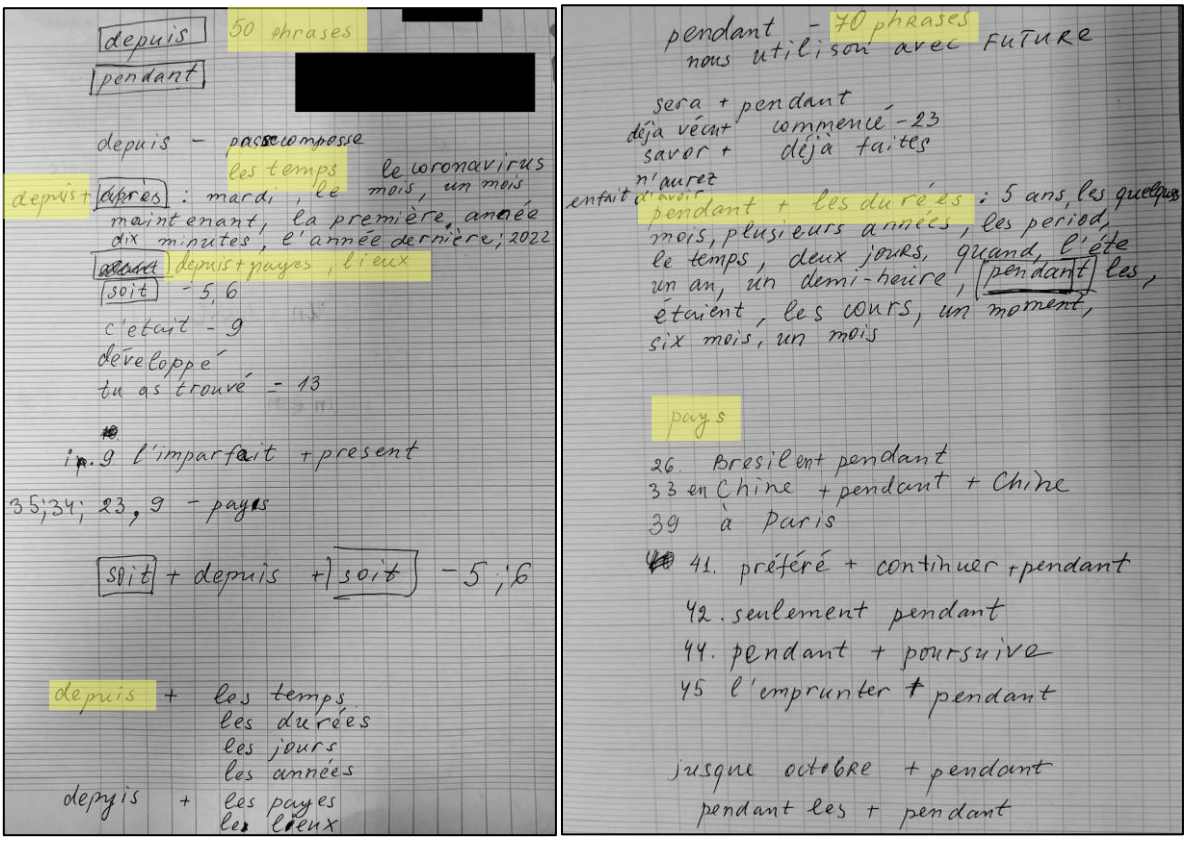
Transcription 29 Extrait du travail du binôme MIL et SEN sur depuis *et* pendant *– extrait 14*

1	SEN	euh *période depuis cette période* quarante-neuf
2	MIL	*depuis* plus le temps euh et puis durée comment on écrit
3	SEN	durée↑
4	MIL	durée
5	SEN	avec l'accent
6	MIL	avec les jours
7	SEN	jours années les années les mois les années
8	MIL	et::
9	SEN	heure le temps heure
10	MIL	depuis euhm les pays et les lieux

Cet extrait présente la dernière phase d'analyse du binôme MIL et SEN, une fois les observations des lignes de concordance réalisées. Par la structure des notes personnelles (voir la Figure 56) et le visionnage de la captation vidéo, nous pouvons retracer la démarche d'apprentissage des participantes. Dans un premier temps, MIL a regardé (pour chaque préposition) le nombre d'occurrence à traiter : 50 pour *depuis* et 70 pour *pendant*[200]. Une fois l'activité terminée, MIL tirera une conclusion de cette différence de représentation en disant « on utilise plus *pendant* que *depuis* » (stratégie directe II.C.9 « faire, valider ou invalider des hypothèses »). Une fois le nombre total d'occurrences noté, le binôme analyse les résultats ligne par ligne, ce qui conduit à la création de la première catégorie d'utilisation de *depuis* qui s'articule avec « les temps ». Concernant *pendant*, la première catégorie consiste en la combinaison « *pendant* + les durées » (stratégie directe II.A.3 « reconnaître et utiliser des formules et des modèles »). Dans les deux cas, les participantes ont listé toutes les expressions trouvées en association avec les prépositions (stratégies directes I.A.1 « regrouper » et I.A.2 « faire des associations »). Elles ont également créé une autre catégorie de fonctionnement commune aux deux prépositions, d'abord appelée « *depuis* + pays, lieux » puis simplement « pays » sans mentionner *pendant*.

[200] En juin 2025, le corpus compte 71 occurrences de *depuis* et 112 de *pendant*.

Figure 56 Notes prises conjointement par MIL et SEN lors du travail sur depuis *et* pendant *– extrait 14*



Une fois les lignes de concordance observées, les deux étudiantes ont décidé de récapituler leurs résultats en bas de leur feuille, de façon plus lisible. Ainsi, elles présentent leurs conclusions plus succinctement par des combinaisons avec « depuis + » en facteur commun. Elles ont passé plus de temps à travailler *depuis*, ce qui explique l'absence de conclusion aussi claire pour la partie à propos de *pendant*.

Le prochain binôme réinvestit les réflexes méthodologiques déjà présents lors de la séance précédente. Leur approche structurée repose sur des paraphrases, l'usage ciblé d'outils numériques et une reformulation des règles de fonctionnement.

5.6.4. Extrait 15 : « depuis » *vs* « pendant » par MOR et ALE (S5)

Transcription 30 Extrait du travail du binôme MOR et ALE sur depuis *et* pendant *– extrait 15*

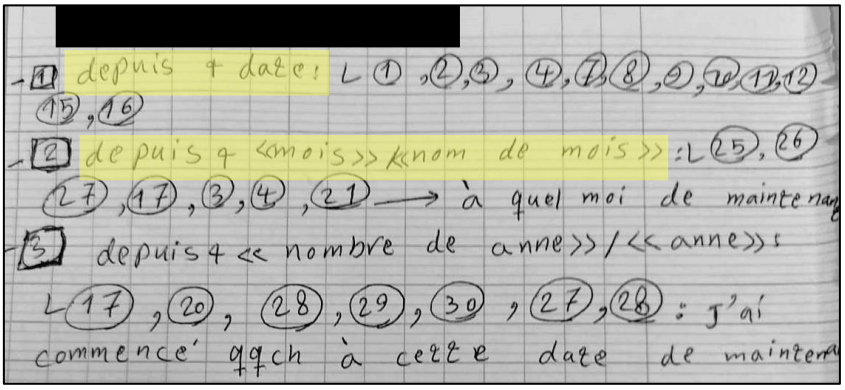
1	MOR	*pendant* c'est pour passé depuis
2	ALE	*pendant* pour euh
3	MOR	au pass-
4	ALE	les actions qui est déjà finies et *depuis* pour les actions [qui a commencé avant non c'est fini
5	MOR	[avant
6	ALE	c'est fini *depuis*
7	MOR	*pendant* si les actions commencées avant

8	ALE	commencées commencées avant et finies avant (gestes)
9	MOR	et finies avant et *depuis* commencées avant et pas finies encore
10	ALE	c'est juste *depuis* après avant
11	MOR	avant mardi
12	ALE	les noms de temps
13	MOR	les noms
14	ALE	les jours
15	MOR	oui
16	ALE	avant quelque date
17	MOR	oui *depuis* plus plus nom de temps
18	ALE	date
19	MOR	plus date

Avant de commencer l'activité, MOR et ALE se remémorent les règles vues en cours précédemment. Avec des paraphrases (stratégie directe II.C.7 « utiliser des synonymes ou des paraphrases »), ils associent *pendant* à des actions « déjà finies » (l.4), « commencées avant et finies avant » (ll.7-8) et *depuis* à des actions « commencées avant et pas finies encore » (l.9).

La démarche est semblable aux autres binômes, ils analysent les lignes de concordance une par une et créent ainsi la catégorie « *depuis* + nom de temps » (l.17) qui est plus tard modifiée et précisée (voir la Figure 57) pour devenir deux catégories distinctes, la première « *depuis* + date » et la seconde « *depuis* + « mois », « nom de mois » » (stratégie directe II.A.3 « reconnaître et utiliser des formules et modèles »), toutes deux accompagnées de plusieurs exemples de lignes de concordance (stratégies directes I.A.1 « regrouper » et I.A.2 « faire des associations »).

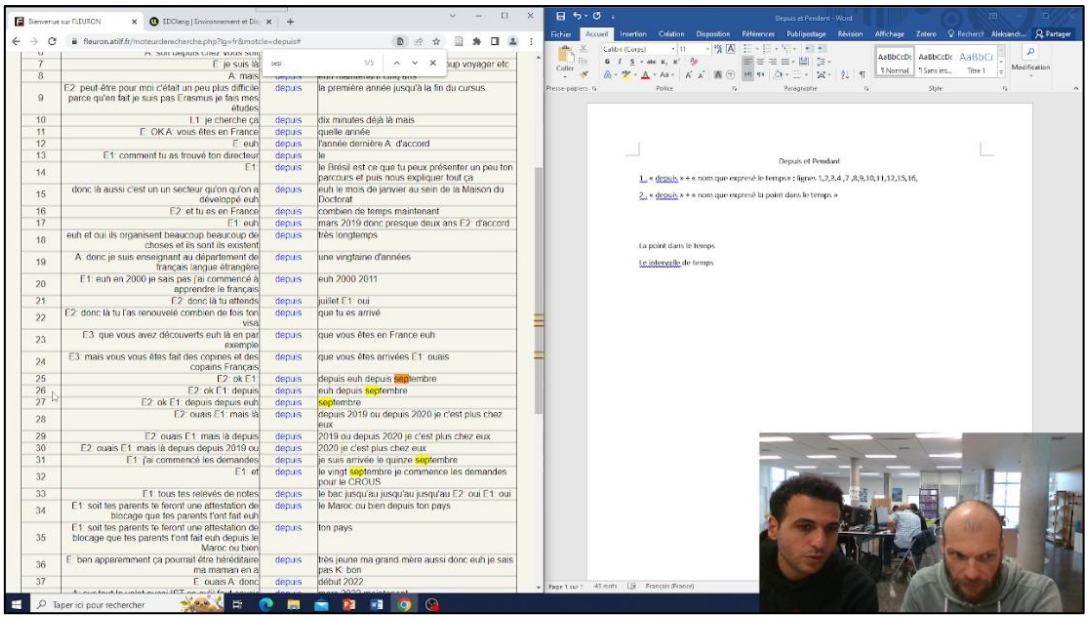
Figure 57 Notes prises conjointement par MOR et ALE lors du travail sur depuis *et* pendant *– extrait 15*



Cette volonté de préciser les expressions de temps a mené les apprenants à recourir à nouveau (voir l'extrait 11) au raccourci clavier CTRL+F pour chercher les occurrences des différents

mois de l'année, comme le montre la figure suivante extraite de la captation vidéo où nous voyons le binôme chercher les occurrences du mot *septembre* :

Figure 58 Extrait de la captation vidéo du binôme ALE et MOR lors du travail sur depuis *et* pendant *– extrait 15*



Cette façon de rechercher tous les noms de mois de l'année (stratégies indirectes I.B.4 « identifier l'objectif d'une tâche langagière » et I.B.7 « choisir des ressources pertinentes ») leur a permis de dégager d'autres occurrences de la combinaison « *depuis* + mois » et nourrir leurs notes personnelles.

Enfin, le binôme AMJ et SOF propose une approche qui mêle traduction et paraphrases pour affiner ensemble la construction de catégories de fonctionnement.

5.6.5. Extrait 16 : « depuis » *vs* « pendant » par AMJ et SOF (S5)

Transcription 31 Extrait du travail du binôme AMJ et SOF sur depuis *et* pendant *– extrait 16*

1	AMJ	c'est le point de départ dans le temps de un action
2	SOF	hm hm
3	AMJ	euh comment on dit il indique
4	SOF	since for
5	AMJ	yes the point or the start for something for do something
6	SOF	oui
7	AMJ	for any action
8	SOF	oui
9	AMJ	or any v- euh comment on dit
10	SOF	j- juillet
11	AMJ	non c'est pas un action
12	SOF	ah oui c'est une nom
13	AMJ	temps de une action

Dans cet extrait, le binôme AMJ et SOF s'intéresse au sens de ce qui suit la préposition *depuis* : AMJ explique que l'expression qui suit *depuis* doit faire référence à un « point de départ dans le temps » (l.1) (stratégies directes II.A.3 « reconnaître et utiliser des formules et modèles » et II.C.7 « utiliser des synonymes ou des paraphrases ») et lorsqu'il cherche ses mots et verbalise « comment on dit », SOF saisit l'occasion pour s'exprimer en anglais (l.4), langue commune aux deux participants (stratégie directe II.C.4 « traduire »). Cela permet néanmoins de clarifier la définition (ll.5-9) car SOF semble comprendre le sens de la catégorie qu'AMJ souhaite créer car elle propose la ligne de concordance 21 (« donc là tu attends depuis juillet ») (stratégies directes I.A.1 « regrouper » et I.A.2 « faire des associations »). Même si AMJ lui indique son erreur, elle semble comprendre la nuance qu'il veut apporter car elle se corrige elle-même : « ah oui c'est une nom » (l.12). Cette catégorie et son fonctionnement sont mentionnés et développés dans leurs notes respectives :

Figure 59 Notes prises par AMJ lors du travail sur depuis *et* pendant *– extrait 16*

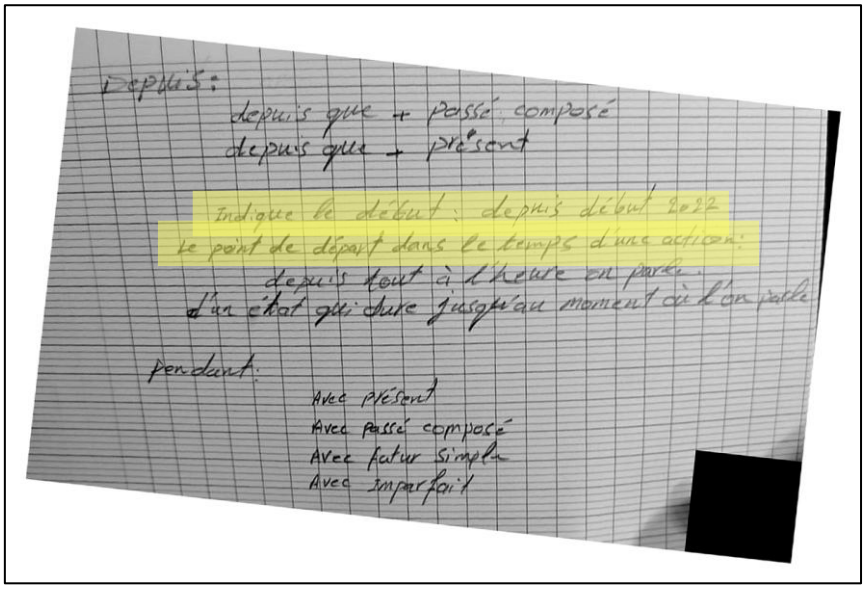
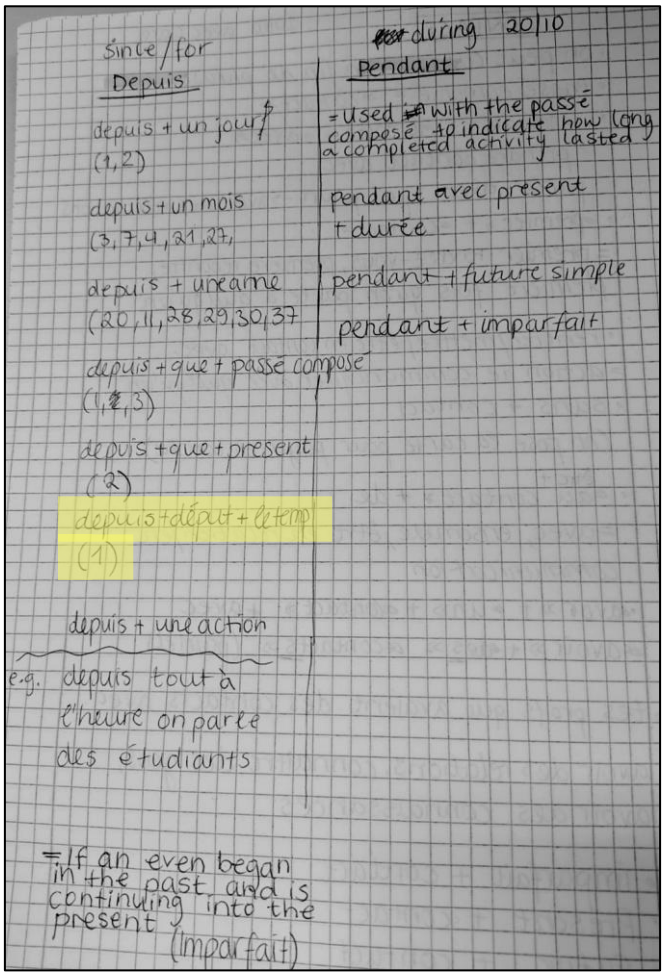


Figure 60 Notes prises par SOF lors du travail sur depuis *et* pendant *– extrait 16*



Nous remarquons, dans ces notes, une grande différence de structure. AMJ a préféré une rédaction plus complète en commençant par *depuis* et en ajoutant ses remarques sur *pendant* en dessous des premières, là où SOF a opté pour des combinaisons dans lesquelles figure le signe « + », comme nous l'avons fait en cours, dans deux colonnes parallèles pour marquer la comparaison de fonctionnements. Elle a également mentionné plusieurs numéros de ligne de concordance alors qu'AMJ ne les a pas pris en notes. Cette façon personnelle de prendre en notes leurs observations permet un apprentissage totalement individualisé : chaque apprenant procède de la façon qu'il juge la plus efficace pour lui.

5.7. Conclusion du chapitre

Ce chapitre met en lumière les différentes formes d'appropriation du dispositif et de la démarche d'ASC. Les apprenants développent leurs compétences métalangagières et métacognitives à travers des observations qui progressent d'une focalisation sur les temps grammaticaux à des co-constructions de catégories de fonctionnement. Cette évolution témoigne de la démarche d'ASC pour développer la conscience langagière, la coopération entre

les pairs et l'implication active des apprenants dans le développement de leur compétence interactionnelle. Ainsi, les analyses lexicales (par exemple l'extrait 1 autour de *baguette* et l'extrait 2 autour de *bloquer*) montrent comment les apprenants s'attachent d'abord à identifier la signification en contexte avant de dégager des régularités d'usage. Le même processus est observable pour les marqueurs discursifs (voir l'extrait 3 avec *grave*, l'extrait 4 avec *du coup* et l'extrait 5 avec *effectivement*), pour qui les apprenants passent d'une perception ponctuelle à une réflexion sur leur valeur pragmatique et leur rôle dans la structuration de l'interaction. Enfin, l'étude des phonèmes [e] et [ɛ] (voir l'extrait 6) illustre la capacité des participantes à repérer des variations et à élaborer des catégories d'utilisation. Les séances sur *contact* (voir les extraits 8 à 11) et sur l'opposition entre *depuis* et *pendant* (voir les extraits 12 à 16) confirment cette construction progressive des savoirs, notamment par la mise en commun des résultats qui favorisent un travail collaboratif. Le chapitre suivant est consacré à l'étude des séances d'AAC.

CHAPITRE 6

Analyses des extraits des séances d'AAC

Table des matières

6.1. Rappel des consignes des séances du groupe A1 231
6.1.1. Séance 2 231
6.1.2. Séance 3 231
6.1.3. Séance 4 232
6.1.4. Séance 8 235
6.2. Prise de conscience des spécificités du français parlé en interaction et de la démarche d'apprentissage 236
6.2.1. Extrait 17 : « c'est pas très naturel » (S2) 236
6.2.2. Extrait 18 : Sherlock Holmes en herbe par EST et SHE (S3) 238
6.3. Analyse des marqueurs discursifs 239
6.3.1. Extrait 19 : « petits mots » par CHR et SAN (S3) 239
6.3.2. Extrait 20 : *hein* par CHR et SAN (S3) 240
6.3.3. Extrait 21 : *alors* par KOK et ARM (S3) 241
6.3.4. Extrait 22 : *hop* par ANA et SAN (S8) 242
6.3.5. Extrait 23 : *hop* par KOK et JOA (S8) 243
6.4. Analyse de la multimodalité 244
Extrait 24 : multimodalité et engagement par JOA et NAO (S3) 244
6.5. Analyse linguistique 246
Extrait 25 : *dites-moi tout* par KOK et JOA (S8) 247
6.6. Rappel des consignes de la séance 2 du groupe M1 248
6.7. Rappel des consignes des séances 7, 8 et 9 249
6.7.1. Extrait 26 : demander un renseignement par HAW et MOR (S7) 250
6.7.2. Extrait 27 : demander un renseignement par CHL et KAN (S7) 252
6.7.3. Extrait 28 : demander un renseignement par MIL et SEN (S7) 254
6.7.4. Extrait 29 : demander un renseignement par HUM et ANI (S7) 255
6.7.5. Extrait 30 : remédiation de la production initiale par MIL et SEN (S8) 258
6.7.6. Extrait 31 : oralisation de la production du binôme YUL et GAM et remédiation collective (S9) 260
6.8. Conclusion du chapitre 262

Nous présentons dans ce chapitre quinze extraits illustrant des moments émergents d'apprentissage ayant eu lieu lors des séances d'AAC. Les neuf premiers extraits correspondent aux séances du groupe A1 et les six derniers à celles du groupe M1. Concernant les extraits du groupe A1, nous proposons une organisation thématique pour rendre compte de la diversité des composantes de la compétence interactionnelle travaillées par les apprenants. Nous structurons ainsi les neufs extraits du groupe A1 en quatre sections : (1) la prise de conscience des spécificités du français parlé et de la démarche d'apprentissage proposée, (2) le travail sur des marqueurs discursifs, (3) les observations de marques d'écoute et d'engagement et (4) l'analyse linguistique des données. Les extraits du groupe M1 ne présentent pas autant de diversité quant aux composantes travaillées puisque tous les binômes avaient une tâche identique (celle de repérer les différentes pratiques langagières actualisant une demande de renseignement) nous les présentons dans l'ordre chronologique. Pour les deux groupes, nous revenons dans un premier temps sur les consignes des séances dont sont issus les extraits présentés.

6.1. Rappel des consignes des séances du groupe A1

6.1.1. Séance 2

Nous avons consacré cette séance à la présentation de l'étude, de ses objectifs et de la démarche d'AAC. Pour que les apprenants relèvent les spécificités du français parlé et réalisent l'intérêt des documents authentiques, nous leur avons fait visionner dans un premier temps une interaction issue d'un manuel de FLE[201]. Nous avons ensuite recueilli leurs impressions avant de leur faire visionner une ressource issue du corpus FLEURON[202] et de leur demander de comparer les deux productions. Ensuite, pour familiariser les apprenants à la démarche d'AAC, nous avons réalisé conjointement l'analyse séquentielle de la ressource issue du corpus FLEURON qui avait servi à l'analyse comparative car elle ne faisait pas partie de notre corpus de recherche, donc externe au corpus composé des récits recueillis pour être travaillés par les binômes.

6.1.2. Séance 3

La séance 3 consistait en l'exploration de la première partie du récit entre MEL et LIS, issu de notre corpus de recherche. Après avoir présenté la situation de communication dans laquelle a été produit ce récit, nous avons installé les apprenants sur les ordinateurs du centre de langues

[201] https://youtu.be/9xGmrIQilHU?si=ZSU9MS_Zi6tBgWGm (00:15-01:27)
[202] « Demander à une voisine de réceptionner un colis » – https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=284

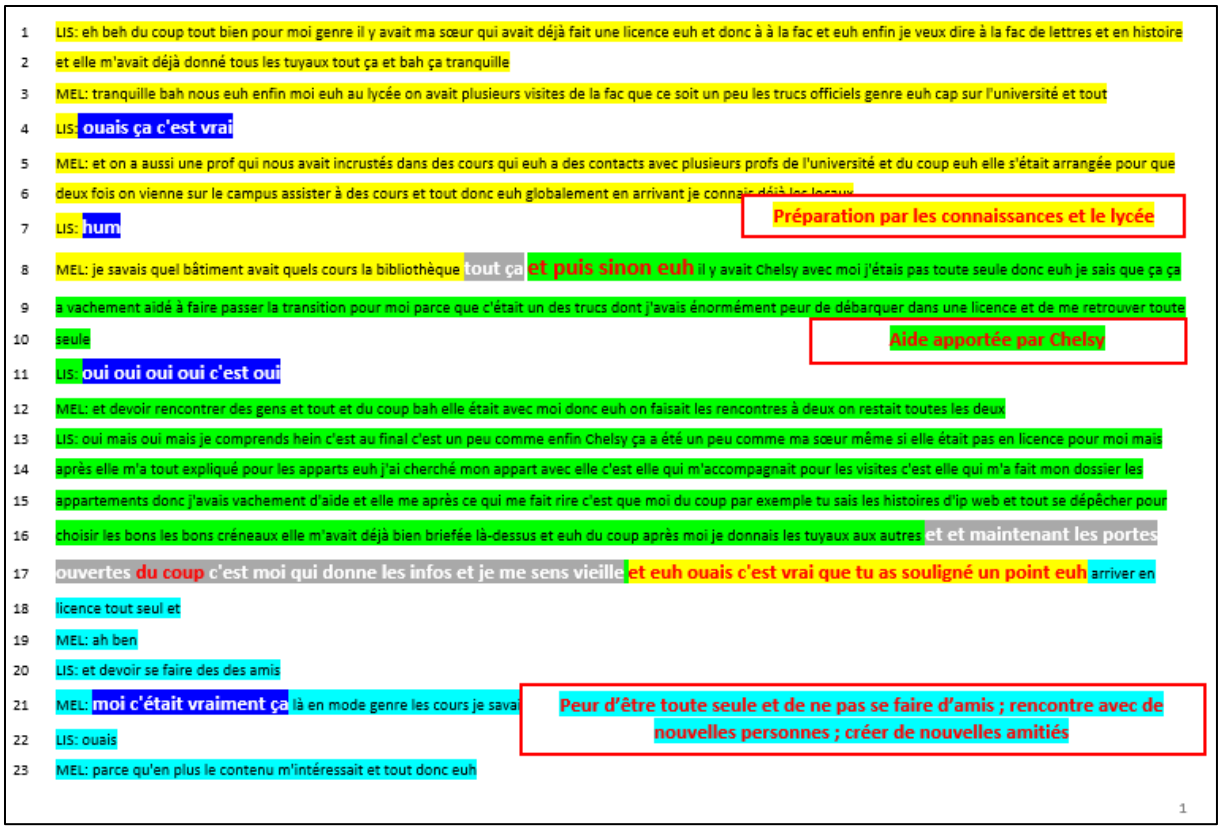
pour leur première analyse séquentielle en binômes. La feuille de route qu'ils devaient suivre comportait trois étapes : « Comment est-ce que chaque récit démarre ? », « Comment est-ce que les filles montrent qu'elles écoutent, comprennent et prennent en compte l'autre ? » et « Comment est-ce que chaque récit se termine ? », en plus d'une section plus libre où les participants pouvaient noter leurs remarques ainsi que les « petits mots » et expressions inconnus.

6.1.3. Séance 4

L'objectif de la séance 4, en classe entière, était la restitution des travaux des binômes effectués en séance 3. Il s'agissait de reprendre la transcription de la première partie du récit entre MEL et LIS que les étudiants avaient analysée la semaine précédente pour l'annoter en fonction de leurs observations et proposer une sorte de correction de l'activité[203]. La Figure 61 présente les résultats de cette annotation conjointe. Chaque récit est surligné d'une couleur différente : jaune pour le premier récit que nous avons collectivement intitulé « préparation par les connaissances et le lycée », vert pour le deuxième que les étudiants ont appelé « aide apportée par Chelsy » et bleu pour le dernier, nommé « peur d'être toute seule et de ne pas se faire d'amis ; rencontre avec de nouvelles personnes ; créer de nouvelles amitiés ».

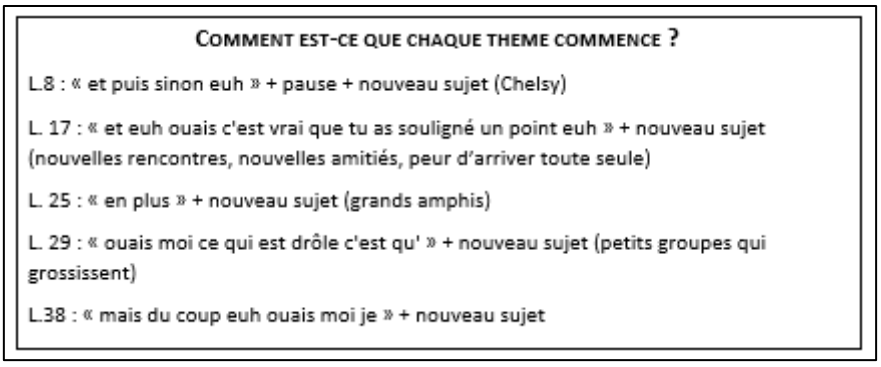
[203] Nous n'avons pas présenté ce travail comme une correction à proprement parler de façon à éviter ce sentiment d'évaluation et de « bonne » ou « mauvaise » réponse pour les apprenants. Toutes les propositions étaient acceptées si elles étaient justifiées et pertinentes.

Figure 61 Extrait de la transcription conjointement annotée du récit entre MEL et LIS[204] (S4)



Les pratiques langagières surlignées en bleu foncé, en gris, en jaune ou marquées d'une police d'écriture rouge sont à étudier conjointement avec la feuille de route complétée collectivement que nous présentons question par question dans la Figure 62, la Figure 63 et la Figure 64. Chaque remarque est reportée dans la transcription annotée : les pratiques langagières qui réalisent l'activité d'ouverture de chaque récit (question 1, voir Figure 62) apparaissent en rouge dans la transcription de la Figure 61.

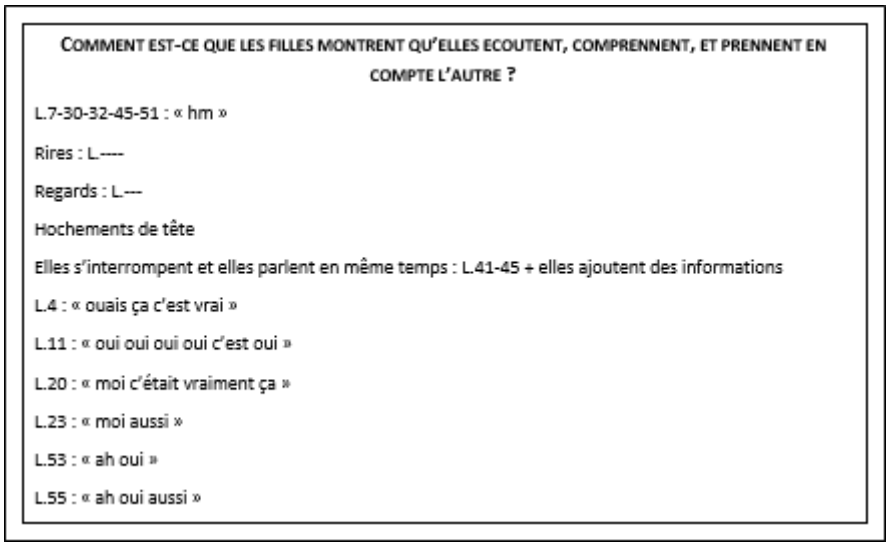
Figure 62 Extrait de la feuille de route AAC collectivement complétée (S4) : question 1



[204] A cause de la mise en forme ajoutée en cours (taille de police plus grande notamment), la numérotation des lignes a été décalée, ce qui explique l'absence de correspondance parfois entre les lignes relevées par les étudiants et les lignes présentes dans la transcription.

Ainsi, nous avons noté plusieurs combinaisons, la première étant composée de l'expression « et puis sinon euh » suivie d'une pause et de l'introduction d'un nouveau sujet. Un autre binôme a analysé l'introduction du récit surligné en bleu et a relevé la combinaison « et euh ouais c'est vrai que tu as souligné un point euh » + nouveau sujet[205]. Par cette première question, les apprenants ont montré leur compréhension de la consigne et une réelle prise de conscience de la tâche demandée, pour agrandir leur répertoire de pratiques langagières pour réaliser l'activité d'ouverture d'un récit.

Figure 63 Extrait de la feuille de route AAC collectivement complétée (S4) : question 2


COMMENT EST-CE QUE LES FILLES MONTRENT QU'ELLES ECOUTENT, COMPRENNENT, ET PRENNENT EN COMPTE L'AUTRE ?

L.7-30-32-45-51 : « hm »

Rires : L.----

Regards : L.---

Hochements de tête

Elles s'interrompent et elles parlent en même temps : L.41-45 + elles ajoutent des informations

L.4 : « ouais ça c'est vrai »

L.11 : « oui oui oui oui c'est oui »

L.20 : « moi c'était vraiment ça »

L.23 : « moi aussi »

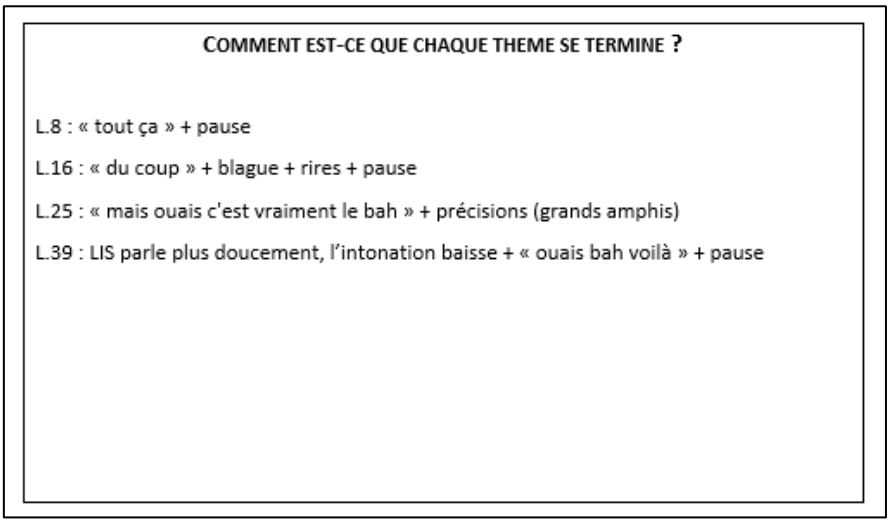
L.53 : « ah oui »

L.55 : « ah oui aussi »

Cette deuxième question a suscité le plus de réactions et a également été celle la plus fréquemment travaillée lors de la séance en binôme. Tous les apprenants sans exception ont relevé toutes ces façons de montrer son écoute et son engagement, par des moyens verbaux ou non. Ainsi, nous avons surligné en bleu dans la transcription annotée (Figure 61) toutes les pratiques mentionnées par les apprenants. Ils ont fait mention, en plus des éléments verbaux comme les continueurs « hm » ou « oui », des hochements de tête (« LIS elle utilise beaucoup d'expressions physiques » - ANA, propos complétés par ALI avec « elle hoche la tête »), des interruptions (« aussi par exemple elle s'interrompt » - ALI) et chevauchements, des ajouts d'informations, des rires ou encore des regards (« elle regarde dans les yeux » - ALI).

[205] Les trois dernières combinaisons (relatives aux trois derniers thèmes) sont présentes sur la suite de la transcription annotée collectivement.

Figure 64 Extrait de la feuille de route AAC collectivement complétée (S4) : question 3


COMMENT EST-CE QUE CHAQUE THEME SE TERMINE ?

L.8 : « tout ça » + pause

L.16 : « du coup » + blague + rires + pause

L.25 : « mais ouais c'est vraiment le bah » + précisions (grands amphis)

L.39 : LIS parle plus doucement, l'intonation baisse + « ouais bah voilà » + pause

Pour cette dernière question, les apprenants ont fait mention aussi bien de moyens verbaux que paraverbaux ou non-verbaux (rires, pauses, débit : « c'était le changement de ton » - KOK, « elle parle un peu plus doucement dans la fin de phrase » - ALI), révélant ainsi leur maîtrise des fonctions discursives de la multimodalité. Ces éléments, surlignés en gris dans la transcription annotée (Figure 61), ont permis aux apprenants de prendre conscience des indices à savoir produire ou recevoir pour clore un récit.

Outre la complétion de la transcription et de la feuille de route, cette activité d'AAC a permis de dépasser la consigne initiale et de déclencher plusieurs discussions sur d'autres points de langue (mots de vocabulaire, constructions syntaxiques, temps verbaux). Ce phénomène renvoie de nouveau à ce que Bernardini appelle « apprentissage par sérendipité » (2004). L'analyse interactionnelle sensibilise ainsi les apprenants à une langue authentique qu'ils sont susceptibles de rencontrer au quotidien, tout en prenant en charge leur apprentissage et en développant plusieurs stratégies d'apprentissage et stratégies métalangagières qui déclenchent par la suite les apprentissages.

6.1.4. Séance 8

L'objectif de la séance 8 étant d'observer comment les apprenants s'étaient approprié le dispositif FLEURON (quelles utilisations, quelles recherches, quels choix, quels objectifs), nous avons relevé des extraits mêlant les deux démarches d'apprentissage au cœur de notre étude. Les extraits relatifs à la démarche d'ASC ont été présentés dans le chapitre 5, nous listons donc maintenant les extraits d'AAC.

La première section d'analyses met en lumière une prise de conscience des spécificités du français parlé en interaction et de celles de la démarche d'apprentissage que les apprenants suivent dans l'étude.

6.2. Prise de conscience des spécificités du français parlé en interaction et de la démarche d'apprentissage

Cette première section rend compte de l'entrée dans l'étude et dans la démarche d'AAC. À travers la comparaison entre les deux vidéos, l'une d'un manuel et l'autre du corpus FLEURON, les apprenants amorcent un regard critique sur les différences de production (débit, organisation des tours de parole et authenticité).

6.2.1. Extrait 17 : « c'est pas très naturel » (S2)

Transcription 32 Extrait de l'analyse comparative conjointe d'une interaction issue d'un manuel de FLE et d'une interaction issue du corpus FLEURON – extrait 17

1	CLA	donc ça c'était la première vidéo d'un livre déjà comme ça qu'est-ce que vous en pensez
2	FLO	est-ce que vous avez compris [déjà ce qu'ils disaient
3	JUL	[oui
4	ARM	oui c'est très clair
5	FLO	c'est très clair
6	CLA	oui c'est très clair
7	ARM	c'est un peu c'est pas très naturel [c'est un peu comme si on forçait
8	NAO	[oui non
9	CLA	ça fait un petit peu [forcé oui
		[…]
10	CLA	est-ce que vous entendez vraiment des gens parler comme ça dans la rue
11	*classe*	non::
12	CLA	quand vous m'entendez parler à FLO par exemple est-ce que vous m'entendez dire à FLO *je ne te dérange pas est-ce que j'ai le droit de m'asseoir s'il te plaît*
13	*classe*	non::
14	CLA	non pas vraiment on va regarder celle de FLEURON et vous me dites si vous voyez des différences et lesquelles
15		**[…]**
16	CLA	ok alors quelles différences avec euh les filles à Paris et les gâteaux
17	NAO	elles parlent plus vite bah c'est comme normal oui
18	FLO	est-ce qu'elles parlent vraiment plus vite
19	NAO	non non pas pas très vite mais plus vite qu'avant
20	JUL	la première elles attendent que l'autre elle elle fait une petite phrase et après l'autre elle attend deux secondes et après elle fait une phrase et comme ça c'est plus naturel on parle et l'autre répond plus vite normal
21	CLA	oui
22	NAO	la langue c'est plus euh familier comme *ça roule* [comme ça
23	ARM	[il y a beaucoup de *bah::* (rires)
24	CLA	alors oui il y a des expressions qu'il n'y avait pas sur la vidéo à Paris comme des *ça roule* tout ça il y a aussi des *bah::* et ils servent à quoi tous ces petits mots-là
25	JUL	comme ça on a un peu de temps de réfléchir et il y a pas un silence

Cet extrait, dont nous avons transcrit les trois temps forts[206], rend compte des premières remarques des apprenants lorsque nous les avons confrontés aux différences entre le français parlé trouvé dans une vidéo extraite d'un manuel de FLE et le français authentique d'une ressource du dispositif FLEURON. FLO pose d'abord la question de la compréhension de la vidéo issue du manuel (l.1), qui ne semble pas poser de problèmes aux étudiants. ARM, l.4, remarque en effet que « c'est très clair » et complète ensuite ses propos en ajoutant que « c'est pas très naturel » (l.7), insistant sur le caractère « forcé » de l'interaction (stratégie indirecte I.A.2 « faire attention »). Ce constat rejoint l'analyse comparative présentée dans la section 2.1.2, qui montre une représentation biaisée de l'oral (Giroud & Surcouf, 2016) et souligne les aspects « construits, scriptés et joués » (André, 2025, p. 264) des interactions proposées par les manuels.

Nous demandons ensuite aux apprenants, l.10, s'ils ont l'habitude d'entendre ce genre d'interaction au quotidien. Tous ont répondu que non donc nous leur avons proposé de visionner la ressource issue du dispositif FLEURON afin de comparer les deux interactions. La première remarque vient de NAO qui relève le débit, l.17 (stratégie indirecte I.A.2 « faire attention »), et qui se reprend lorsque FLO demande collectivement si « [les locutrices] parlent vraiment plus vite ». NAO précise alors sa pensée en indiquant que le débit est plus rapide dans la vidéo authentique que dans celle du manuel, sans pour autant signifier que le débit soit « très vite ». JUL relève de façon très pertinente l'organisation des prises de tours de parole, l.20, qui lui semble plus artificielle dans « la première » vidéo, dans laquelle il n'y a aucun chevauchement mais où, au contraire, chaque locutrice « fait une petite phrase » avant que l'autre locutrice « [attende] deux secondes » puis « [fasse] une phrase » (stratégie indirecte I.A.2 « faire attention »). En revanche, JUL note que dans la vidéo authentique, « c'est plus naturel », chaque locutrice « parle et l'autre répond plus vite », ce qu'elle qualifie de « normal ». Dernière remarque de l'extrait, l.22 et l.23, NAO et ARM relèvent les marqueurs « ça roule » et « bah » (avec allongement) (stratégie indirecte I.A.2 « faire attention »). Leur présence participe selon NAO à l'aspect « familier » (l.22) de la langue. Lorsque nous demandons aux étudiants la fonction qu'ils pourraient attribuer à ces « petits mots », JUL répond qu'ils offrent « un peu de temps de réfléchir » (l.25) pour éviter « un silence » (stratégie directe II.C.9 « faire, valider ou invalider des hypothèses »).

[206] Signalés dans la transcription par le symbole **[…]**.

Par ce jeu d'observations et de comparaisons, les étudiants travaillent différentes composantes de la compétence interactionnelle. Le caractère « forcé » de l'interaction du manuel renvoie à la fois à la sous-composante linguistique de phonologie et prosodie (notamment avec la remarque faite sur la différence de débit entre les deux interactions) mais également à celle, comme mentionné ci-dessus, de la gestion de la prise de tours de parole, elle-même étroitement liée à celle de co-construction du discours. Enfin, les observations sur les marqueurs discursifs encouragent une prise de conscience de leur utilisation et de leurs fonctions en interaction. Nous faisons l'hypothèse que le rôle de médiation de l'enseignant est bénéfique par la multiplication des observations et leur approfondissement, en plus d'apporter la stratégie d'apprentissage de « coopérer avec des utilisateurs compétents de la langue nouvelle » (stratégie indirecte III.B.2). Cette partie sera développée dans le chapitre 7. Nous notons tout de même les compétences métacognitives des apprenants par leur capacité à prendre du recul sur les productions observées, à développer leurs remarques sur la langue avec leurs mots propres (« c'est un peu comme si on forçait », « elles parlent plus vite », « c'est comme normal », « c'est plus naturel », « la langue c'est plus familier ») et à expliciter les fonctions discursives des marqueurs discursifs (« on a un peu de temps de réfléchir et il y a pas un silence »). La stratégie d'apprentissage « faire attention » (stratégie indirecte I.A.2) est évidemment omniprésente dans une activité comme celle-ci où le rôle des apprenants est de relever les différences de production. Outre cette stratégie, les apprenants ont également régulièrement recours aux stratégies « utiliser des synonymes ou des paraphrases » (stratégie directe II.C.7) et « analyser et prendre en compte le contexte » (stratégie directe II.C.8).

Dans une posture plus réflexive, un autre binôme prend conscience de la nature même de l'exercice et de la démarche d'apprentissage proposée. Ce court extrait révèle la surprise mais aussi l'intérêt suscités par cette forme d'exercice peu familière.

6.2.2. Extrait 18 : Sherlock Holmes en herbe par EST et SHE (S3)

Transcription 33 Extrait du travail du binôme EST et SHE – développement de leur conscience métacognitive – extrait 18

1	EST	c'est trop bizarre le cours qu'on fait là qu'on analyse la conversation comme ça juste c'est cool mais c'est bizarre
2	SHE	je me sens comme on observe
3	EST	oui c'est vrai

Cet extrait présente des réflexions qui se détachent de l'activité proposée mais qui reflètent une prise de conscience importante des participantes quant à la tâche demandée. EST et SHE étaient en train de répondre à la question 2 de la feuille de route « Comment est-ce que les filles

montrent qu'elles écoutent, comprennent et prennent en compte l'autre ? » quand EST prend toute la mesure de la nature de la tâche et partage sa réflexion à SHE : « on analyse la conversation comme ça ». Bien que « cool », elle qualifie aussi cette activité de « bizarre » à deux reprises, ce qui souligne son manque de familiarité avec ce type de démarche, dans la mesure où les enseignements plus traditionnels accordent peu de place à l'analyse des interactions. SHE semble en accord avec sa binôme et complète ses dires par « je me sens comme on observe », énoncé que EST ratifie l.3. Ce court échange, qui a lieu au tout début de notre étude, témoigne de l'engagement et de la compréhension du binôme sur ce que l'enseignante attend d'elles (stratégie indirecte I.B.4 « identifier l'objectif d'une tâche langagière »). Cette réflexion plus globale sur leur parcours d'apprentissage n'est pas sans rappeler la position de Johns (1997, p. 101) qui voyait dans les apprenants de véritables « Sherlock Holmes ». Il est question ici de donner l'occasion aux apprenants de devenir acteurs de leur apprentissage, de leur donner la possibilité de manipuler les données langagières brutes pour en déduire eux-mêmes les fonctions et règles de fonctionnement.

La séance suivante marque le début du travail en binômes. Les apprenants doivent désormais observer par eux-mêmes les données langagières. Le premier extrait présenté provient du travail du binôme CHR et SAN et ouvre la section relative au travail des marqueurs discursifs.

6.3. Analyse des marqueurs discursifs

Les extraits présentés dans cette section illustrent la manière dont les apprenants repèrent plusieurs marqueurs discursifs (*hein*, *alors*, *hop*), analysent leurs sens et leurs fonctions discursives, et se les approprient.

6.3.1. Extrait 19 : « petits mots » par CHR et SAN (S3)

Transcription 34 Extrait du travail du binôme CHR et SAN sur les marqueurs discursifs – extrait 19

1	CHR	*comment est-ce que les filles montrent qu'elles écoutent comprennent et prennent en compte l'autre* ici c'est les petits mots comme ça (pointe du doigt) *hm quoi c'est vrai*
2	SAN	oui je suis d'accord
3	CHR	*oui oui oui oui oui*
4	SAN	oui je crois que c'est ça ce type de mots pour pour remplir pour ne laisser pas des espaces

Cet extrait présente le moment où CHR et SAN répondent à la question 2 de la feuille de route « Comment est-ce que les filles montrent qu'elles écoutent, comprennent, et prennent en compte l'autre ? ». Les sous-composantes interactionnelles travaillées sont pragmatiques, à la fois la gestion de la prise de tours de parole et l'utilisation des marqueurs discursifs. Pour cela,

CHR pointe du doigt ce qu'il appelle des « petits mots » (stratégie indirecte I.A.2 « faire attention ») que SAN qualifie en l.4 de « type de mots » ayant pour fonction de « remplir pour ne laisser pas des espaces » (stratégie directe II.C.7 « utiliser des synonymes ou des paraphrases » et stratégie indirecte I.B.4 « identifier l'objectif d'une tâche langagière »). Par l'observation, CHR et SAN développent des compétences métalangagières (André & Ciekanski, 2018) qui leur permettent une meilleure maîtrise des marqueurs discursifs, auxquels ils attribuent la fonction de gestion de la structure de l'interaction et des tours de parole (Sacks et al., 1974) ainsi que celle de gestion de l'engagement. Par l'analyse séquentielle et le recours aux différentes stratégies mentionnées, CHR et SAN accomplissent le travail demandé qui était de relever et comprendre les sens et fonctions des marqueurs discursifs dans la structuration de l'échange.

Dans la continuité de ce questionnement sur les marques d'engagement et d'écoute, CHR et SAN poursuivent leur analyse autour du marqueur *hein* dont ils tentent d'identifier les fonctions discursives.

6.3.2. Extrait 20 : *hein* par CHR et SAN (S3)

Transcription 35 Extrait du travail du binôme CHR et SAN sur hein *– extrait 20*

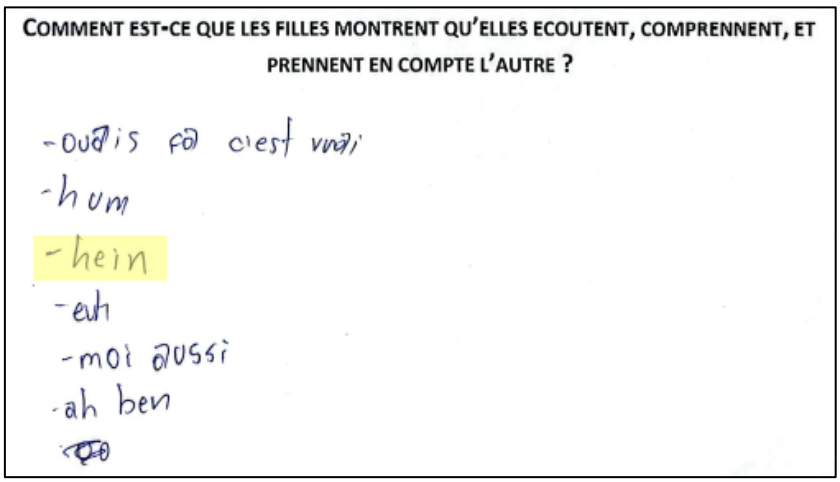
1		(visionnent la ressource)
2	SAN	je crois que *hein* c'est un peu comme *ah tu sais* [*euh oui je comprends*
3	CHR	[oui
4	SAN	c'est pour se donner comme la:: comme un petit accent
5	CHR	oui
6	SAN	quelque chose que tu veux remarquer donc je crois que ça fonctionne (.) (CHR note *hein* sur sa feuille de route) euh en voyant les vidéos je crois qu'ils utilisent beaucoup ce type de choses (gestes) pour affirmer qu'ils continuent avec la conversation

Dans cet extrait, le binôme CHR et SAN travaillent à la fois la sous-composante interactionnelle relative aux marqueurs discursifs (en l'occurrence *hein*) et celle concernant la co-construction du discours en essayant de répondre à la question 2 de leur feuille de route « Comment est-ce que les filles montrent qu'elles écoutent, comprennent et prennent en compte l'autre ? ». En effet, SAN relève « hein » dans la ressource analysée[207] (stratégie indirecte I.A.2 « faire attention ») et propose à son binôme les équivalents « ah tu sais » et « euh oui je comprends » (stratégie directe II.C.7 « utiliser des synonymes ou des paraphrases ») pour lui en partager le sens (l.2). Ensuite, il propose une explication, l.4, en utilisant le terme « accent » qu'il développe et complète l.6 avec la paraphrase « quelque chose que tu veux remarquer » et la

[207] « Arrivée à l'université (1) » – https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=368

remarque « je crois qu'ils utilisent beaucoup ce type de choses pour affirmer qu'ils continuent avec la conversation » accompagnée de gestes illustratifs (stratégies directes II.C.9 « faire, valider ou invalider des hypothèses » et III.B.3 « utiliser des mimes ou des gestes ») qui moulinent pour appuyer cette impression de continuité. SAN montre ainsi qu'il comprend la consigne de la feuille de route en prenant en notes *hein* (voir la Figure 65) et qu'il en conscientise l'utilisation pour l'implication de son interlocuteur (stratégie indirecte I.B.4 « identifier l'objectif d'une tâche langagière »), notamment en indiquant à CHR « je crois que ça fonctionne ».

Figure 65 Extrait des notes prises conjointement par le binôme CHR et SAN lors du travail sur hein *– extrait 20*



Le binôme KOK et ARM s'inscrit dans une démarche similaire mais est confronté à une autre difficulté : celle d'un marqueur dont le sens n'émerge pas à la lecture seule. Leur prise de conscience passe par une articulation entre prosodie, contexte et reformulation.

6.3.3. Extrait 21 : *alors* par KOK et ARM (S3)

Transcription 36 Extrait du travail du binôme KOK et ARM sur alors *– extrait 21*

1	KOK	je comprends pas ça
2	ARM	on va essayer d'écouter encore une fois tu penses que c'est mieux lire
3	KOK	hmm lire mais je vais te demander autre chose
4	ARM	dis-moi
5	KOK	ligne vingt-cinq *genre tu as déjà l'amphi qui est déjà rempli et* vingt-six *et tu es alors* je comprends pas ça n'a pas de sens ou c'est moi
6	ARM	attends attends on écoute ça (lance la vidéo)
7		(visionnent la vidéo)
8	KOK	[ah::
9	ARM	[ah:: ok tu vois que (gestes) qu'il change complètement [de sens (rires)
10	KOK	[oui (rires)
11	ARM	c'était quoi où je vais ok je pense qu'on doit écouter encore
12	KOK	oui
13	ARM	tu vois que c'est mieux
14	KOK	j'étais perdue
15	ARM	quand tu lis c'est très (gestes)

L'analyse que nous proposons pour cet extrait présente un second niveau de lecture, au-delà du moment émergent d'apprentissage autour du marqueur *alors* et fait écho à l'extrait 18 dans lequel le binôme EST et SHE prend conscience des spécificités de la démarche. Dans un premier temps, nous notons l'incompréhension de KOK devant la présence du marqueur *alors*[208] en fin d'énoncé : « ça n'a pas de sens » (l.5). ARM propose alors de visionner la vidéo, ce qui s'avère être la solution pour palier l'incompréhension de KOK, car toutes deux s'exclament, ll. 8-9, et ARM met en mots ce qu'il vient de se passer en disant à KOK : « tu vois qu'il change complètement de sens ». Outre la compréhension du marqueur discursif (ce qui répond à la sous-composante interactionnelle pragmatique de maîtrise des marqueurs), le binôme vient de prendre conscience de l'importance de visionner la ressource en parallèle de la lecture de la transcription (ce qu'elle partagera lors de la restitution collective en séance 4). Cette prise de conscience prosodique (stratégie directe III.A.1 « utiliser des indices linguistiques ») illustre l'intérêt de l'exploitation des corpus pour sensibiliser les apprenants à la variation fonctionnelle, ici marquée par la prosodie. Ce recours à la vidéo démontre une prise en charge de leur apprentissage (stratégies indirectes I.B.4 « identifier l'objectif d'une tâche langagière » et I.B.7 « choisir des ressources pertinentes ») mais aussi une stratégie plus globale sur l'exploitation adéquate et pertinente des spécificités des ressources à disposition.

Le travail sur des marqueurs discursifs se poursuit avec un nouvel exemple rencontré dans une ressource : *hop*. Le binôme ANA et SAN mobilise ses expériences personnelles pour mettre en perspective l'usage de ce marqueur.

6.3.4. Extrait 22 : *hop* par ANA et SAN (S8)

Deux binômes ont remarqué le marqueur discursif *hop* dans deux ressources différentes. D'un côté, le binôme ANA et SAN relève « hop » dans l'interaction « Première consultation chez une kinésithérapeute »[209] lorsque la patiente tend à la médecin son ordonnance et sa carte vitale. Cette remarque déclenche une anecdote de la part d'ANA :

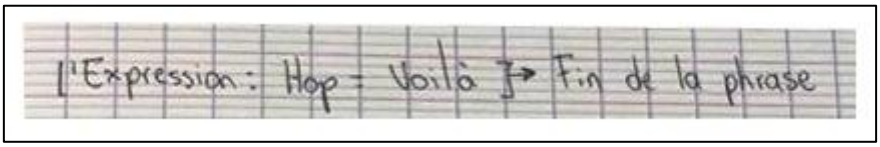
Transcription 37 Extrait du travail du binôme ANA et SAN sur hop *– extrait 22*

1		(visionnent la ressource)
2	ANA	par exemple le *hop* ça c'est très français
3	SAN	*hop*
4	ANA	*hop* ouais maintenant je l'utilise aussi
5	SAN	*hop*
6	ANA	quand je quand je suis en train de jouer au volley que la balle c'est loin j'arrive je suis *hop*
7	SAN	*hop* ok

[208] « Arrivée à l'université (1) » – https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=368
[209] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=347

En introduction à cette anecdote, ANA fait remarquer à SAN le marqueur et le qualifie de « très français » et indique qu'elle « l'utilise aussi ». Elle donne ensuite une situation issue de ses propres pratiques (stratégie indirecte I.A.4 « utiliser son expérience personnelle ») en mentionnant ses entraînements de volleyball pour justifier de son utilisation du marqueur. Sans concertation, SAN décide d'indiquer dans ses notes l'utilisation de *hop* comme ceci :

Figure 66 Extrait des notes prises conjointement par le binôme ANA et SAN lors du travail sur hop *– extrait 22*



En plus de qualifier le marqueur d'« expression », SAN en donne le synonyme « voilà » et précise qu'il s'utilise en fin de phrase. Là encore, la médiation d'un enseignant aurait permis de diriger les apprenants vers une recherche dans le concordancier pour lister d'autres places potentielles de *hop* dans un énoncé.

Ce même marqueur est repéré dans un autre contexte par un second binôme. Leur analyse s'enrichit elle aussi d'une anecdote personnelle, révélant un processus d'appropriation.

6.3.5. Extrait 23 : *hop* par KOK et JOA (S8)

Le binôme KOK et JOA rencontre le marqueur *hop* dans la ressource « Des expressions du français parlé »[210], où la locutrice francophone discute avec deux étudiants de FLE de plusieurs expressions spécifiques au français parlé en interaction, dont le marqueur *hop*. Comme ANA dans l'extrait précédent, JOA fait part à sa binôme KOK d'une anecdote personnelle :

Transcription 38 Extrait du travail du binôme KOK et JOA sur hop *– extrait 23*

1		(visionnent la ressource)
2	JOA	la première fois que j'ai entendu ça c'était:: une copine qui a qui a:: étudié euh une copine française qui a étudié à Barcelone donc à l'époque elle faisait son doctorat avant de (gestes) donc quelques ans années plus tard elle s'est rentrée avec son bébé et chaque fois c'est *hop* (gestes) *hop* (gestes) *hop* (gestes)
3	KOK	(rires) qu'est-ce qu'il se passe avec le *hop*
4	JOA	ouais du coup c'est:: est-ce que c'était vraiment euh une chose que qu'on comprendra pas jamais
5	KOK	même je croyais c'était hap {sic} mais je vois c'est hop
6	JOA	oui parce que c'est toujours comme on (gestes) on soulève l'enfant donc c'est up
7	KOK	oui c'est (gestes)

JOA a recours à la même stratégie qu'ANA (stratégie indirecte I.A.4 « utiliser son expérience personnelle ») en partageant à KOK l'anecdote de sa première confrontation à *hop*. Elle prend

[210] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=324

ainsi l'exemple de son amie qui lie « hop » à des gestes illustratifs lorsqu'elle change son bébé de position. KOK avoue avoir longtemps pensé que le marqueur se prononçait /ap/, ce que JOA prend pour *up* par sa proximité phonétique. Elle justifie cette confusion par les gestes de son amie qui « soulève » (l.6) son enfant et assimile le marqueur à une onomatopée directionnelle, faisant référence à la direction « vers le haut » que traduit *up*.

Là encore, nous faisons l'hypothèse de l'importance d'une médiation enseignante pour aider les apprenants à mieux saisir les contextes d'apparition et les sens attribués au marqueur *hop*. En revanche, nous notons tout de même les compétences métacognitives des deux binômes. Ils disposent du recul nécessaire pour relever ce marqueur et le comprendre comme une spécificité du français parlé en interaction, par conjugaison de leurs expériences personnelles avec des locuteurs natifs et des observations dans le corpus.

Outre les formes verbales, les apprenants s'attachent aussi aux indices multimodaux indiquant l'engagement et l'écoute. Dans l'extrait qui suit, le binôme JOA et NOA mobilise des signaux visuels et sonores pour décrire les marques d'écoute dans l'interaction.

6.4. Analyse de la multimodalité

Ici, les apprenants élargissent leurs observations à des indices non-verbaux : gestes, hochements de tête, mimiques et regards. Ces éléments, présents dans toute interaction, font partie de la composante multimodale de la compétence interactionnelle. Comme nous l'avons précisé dans la section 4.9 relative à notre méthodologie d'analyse, nous ne présentons pas l'entièreté des extraits concernant le travail de la multimodalité pour faciliter la lecture.

Extrait 24 : multimodalité et engagement par JOA et NAO (S3)

L'intérêt porté dans cet extrait à la multimodalité s'appuie sur les travaux selon lesquels la parole, les regards, les gestes et la postures participent à la construction de l'interaction (Mondada, 2001, 2017, 2024).

Transcription 39 Extrait du travail du binôme JOA et NAO sur la multimodalité et l'engagement – extrait 24

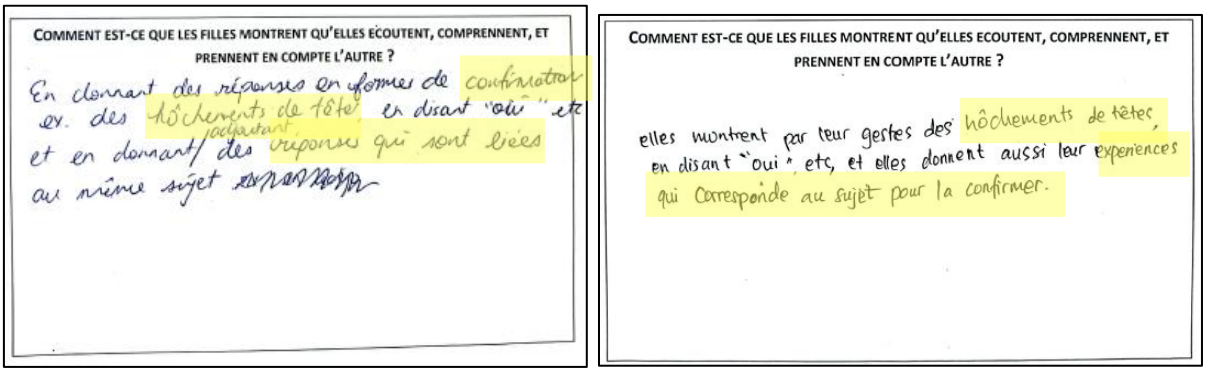
1	JOA	bah on regarde peut-être et on va on peut regarder s'il y a des:: [des gestes
2	NAO	[des gestes oui qui commencent pour euh oui ok ça marche
3		[…]
4	JOA	LIS fait que des:: des des des confirmations [(hochements de tête) des *oui oui je suis en train de*
5	NAO	[des confirmations oui toutes les réponses comme ça (gestes) c'est ça
6	JOA	mais n'ajoute pas vraiment [des informations que des replis[211] comme *oui moi aussi*
7	NAO	[oui oui oui je comprends oui comme moi maintenant [(rires)
8	JOA	[(rires)
9		[…]
10	JOA	il y a des sons et des gestes de confirmation
11	NAO	pour moi pour moi les filles montrent qu'elles écoutent ou comprennent ou prennent en compte c'est quand elles réponse {sic} en justifiant euh avec euh l'exemple de ses expériences son histoire
12	JOA	elles répètent son propre expérience qui est liée
13	NAO	qui est liée au sujet oui par exemple *oh oui mon train était décalé hier* et toi tu vas dire *ah oui moi aussi c'est la même ah oui moi aussi avant*
14	JOA	et des et des hochements de tête [et des sons de oui
15	NAO	[oui oui oui les gestes
16	JOA	les gestes et réponses de confirmation comme des *oui* [et des hochements de tête
17	NAO	[*oui c'est vrai* oui c'est ça
18	JOA	et aussi des réponses qui:: donnent d'informations sur le même sujet
19	NAO	oui [sur le même sujet
20	JOA	[ou ou on ajoute des informations sur le même sujet
21	NAO	oui oui oui
22	JOA	oui ok
23		(prennent des notes)

Parmi les sous-composantes interactionnelles travaillées, celle relative à la gestion de la multimodalité semble revenir fréquemment dans nos données. Par exemple dans cet extrait, le binôme JOA et NAO s'intéressent plus particulièrement à la question « Comment est-ce que les filles montrent qu'elles écoutent, comprennent et prennent en compte l'autre ? » de leur feuille de route et JOA propose d'y répondre en « [regardant] s'il y a des gestes » (l.1). Elle fait part de son analyse à NAO, l.4, en indiquant que LIS (une des deux locutrices de la ressource analysée[212]) a souvent recours à des gestes illustratifs (Kendon, 2004) de confirmation comme des hochements de tête accompagnés d'un énoncé qui « n'ajoute pas vraiment des informations » (l.6) tel que « oui moi aussi » (stratégie indirecte I.A.2 « faire attention »). La réponse de NAO, « oui je comprends oui comme moi maintenant » (l.7), prouve leur compréhension de la consigne et leur prise de conscience langagière : les deux participantes ont le recul nécessaire pour se rendre compte que leur interaction lors de l'analyse ressemble à celle analysée par la présence de ces continueurs et ces preuves d'écoute et d'engagement envers son interlocuteur (stratégies directe II.A.5 « pratiquer de manière naturelle » et indirecte I.A.4

[211] Nous supposons que JOA tente de traduire *replies* de l'anglais, qui signifie en français *réponses*.
[212] « Arrivée à l'université (1) » – https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=368

« utiliser son expérience personnelle »). Plus tard dans la séance, elles concluent leur analyse en résumant leurs résultats par « des sons et des gestes de confirmation » (stratégie directe II.C.7 « utiliser des synonymes ou des paraphrases ») que NAO complète par la mise en évidence de recours par les locutrices à leurs expériences personnelles comme phénomènes d'alignement sur l'autre locutrice (ll.11-13). Les participantes inscrivent leurs résultats sur leurs feuilles de route :

Figure 67 Notes du binôme JOA (gauche) et NAO (droite) sur le travail sur la multimodalité et l'engagement – extrait 24



Nous y retrouvons les remarques des participantes : hochements de tête, mention de « continuation » et recours à des énoncés liés.

Chacune avec ses mots, les participantes ont ainsi travaillé sur l'engagement des locuteurs, notamment grâce à la multimodalité. Elles ont élargi leur répertoire lexical et multimodal par l'analyse séquentielle de cette ressource, grâce à plusieurs stratégies d'apprentissage.

6.5. Analyse linguistique

Enfin, l'analyse de la séance 8 permet d'observer comment les apprenants s'approprient le dispositif dans le cadre d'une analyse linguistique et sociolinguistique. Hors du cadre contraint des feuilles de route, le binôme KOK et JOA initie des recherches personnelles et s'intéressent ici à l'emploi de l'expression *dites-moi tout* dans un contexte de service, illustrant ainsi leur capacité à explorer spontanément les données du corpus.

Extrait 25 : *dites-moi tout* par KOK et JOA (S8)

Transcription 40 Extrait du travail du binôme KOK et JOA sur dites-moi tout *– extrait 25*

1	KOK	tu veux quoi ce qu'il se passe quand tu achètes [dans une épicerie à la ferme
2	JOA	[oui oui pourquoi pas (note le titre)
3		(visionnent la ressource)
4	JOA	c'est la première fois j'ai entendu un commerçant une commerçante dire à une cliente *dis-moi tout*
5	KOK	hm hm oui
6	JOA	c'est plutôt j- c'est plutôt à une amie *dis-moi tout raconte-moi*
7	KOK	oui *dis-moi tout* (gestes) oui *raconte-moi*
8	JOA	mais pour une commerçante dire ça:: c'est::
9	KOK	oui on le cherche *dis-moi tout*
10	JOA	oui

Comme l'illustre cet exemple, les apprenants peuvent également tirer profit du corpus FLEURON pour travailler des éléments sociolinguistiques en s'appuyant sur les métadonnées à disposition. Ici, le binôme KOK et JOA décide de travailler avec la ressource « Acheter dans une épicerie à la ferme »[213] dans laquelle JOA relève l'expression « dis-moi tout »[214] (stratégie indirecte I.A.2 « faire attention »). Elle s'étonne de son contexte d'apparition, à savoir une transaction commerciale entre une vendeuse et une cliente (stratégie directe II.C.8 « analyser et prendre en compte le contexte »). Selon elle, cette expression trouve davantage sa place dans une interaction entre amis (l.6), elle en donne ainsi la paraphrase « raconte-moi » pour justifier sa réflexion : « dis-moi tout » sert à inciter une amie à raconter une histoire (stratégie directe II.C.7 « utiliser des synonymes ou des paraphrases »). KOK a le réflexe de proposer une recherche dans le concordancier. Dans l'introduction de la partie 2, nous avons précisé que la stratégie d'apprentissage « utiliser des ressources internes » (stratégie directe II.B.2) était omniprésente dans les extraits présentés, toutefois cet extrait donne accès un niveau supérieur dans l'utilisation de ces ressources par le réflexe intégré de KOK à utiliser le concordancier même si la consigne ne l'imposait pas. Ici, nous répondons à notre interrogation sur l'appropriation de l'outil par les apprenants : le dispositif semble tout à fait maîtrisé puisque KOK l'utilise d'elle-même, notamment en revenant sur la page de la ressource pour vérifier l'orthographe de « dites-moi tout ». En effet, le binôme ne trouvait pas de résultats pour « dis-moi tout » car ce qui était effectivement produit dans la vidéo était « dites-moi tout ». En revanche, même une fois cette incompréhension levée, aucun résultat n'apparaissait à cause de cette mauvaise orthographe (les participantes ont essayé plusieurs combinaisons : « *dite moi tout », « *dits moi tout », « *dites moi tout »), c'est alors que KOK a eu l'idée de chercher

[213] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=294
[214] La réelle transcription est « dites-moi tout » mais JOA prononce [ditmwatu].

l'expression dans la transcription de la vidéo pour la recopier dans le concordancier. Nous observons ici une limite des fonctionnalités du concordancier[215]. Le manque de médiation peut mener les apprenants à une impasse, certains auraient peut-être choisi d'arrêter leur analyse au premier, deuxième ou troisième échec. La présence et l'accompagnement d'un enseignant aurait sûrement permis à ces apprenants de ne pas abandonner leurs recherches. Une autre limite, cette fois plus spécifique au dispositif utilisé, survient lorsque le binôme cherche « dites-moi tout » dans le concordancier. Malheureusement, l'exemple trouvé dans la ressource analysée est le seul exemple présent dans le corpus FLEURON[216] donc les apprenantes expriment leur frustration, JOA soupire « oh c'est le seul truc » et KOK répond « ok on n'a pas d'exemple » mais relativise en disant « maintenant on connaît comment l'utiliser ». Ce court échange déclenche chez KOK une envie de chercher « tant pis » dans le concordancier, ce qui sera l'objet de leur analyse suivante qui, manque de chance, ne présente également qu'une seule occurrence dans le corpus[217].

A travers cette sélection d'extraits, nous mettons en lumière la richesse et la diversité des apprentissages suscités par la démarche d'AAC. Loin d'être de simples activités de repérage, les apprenants ont pu mobiliser des compétences fines d'observation, de comparaison et de réflexion sur l'usage réel de la langue. Le recours à des données authentiques favorise cette prise de conscience et soutient des stratégies d'apprentissage diverses qui participent au développement de la compétence interactionnelle.

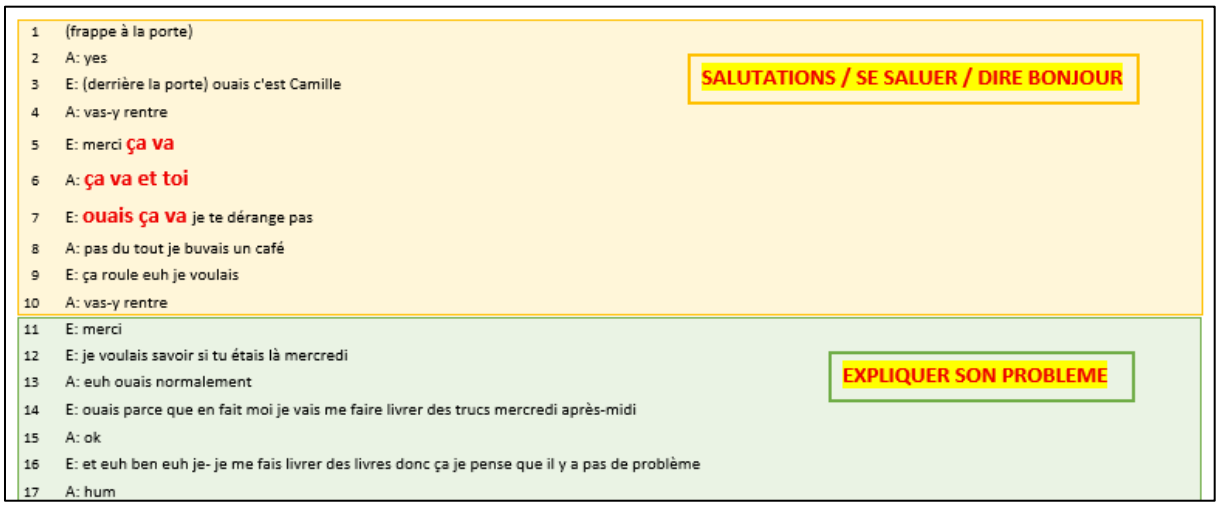
6.6. Rappel des consignes de la séance 2 du groupe M1

Comme pour le groupe A1, le groupe M1 a suivi une séance de présentation de notre étude et de familiarisation de l'AAC en comparant une vidéo issue d'un manuel de FLE[218] et une ressource du dispositif FLEURON[219]. Après le visionnage de la vidéo extraite du manuel, les apprenants ont tout de suite relevé le débit des locutrices : « elles parlent très lent » (HAW) et qualifient l'interaction de « pas naturelle » (FAT). Lorsque nous leur demandons s'ils ont déjà entendu leurs enseignants interagir d'une façon similaire, tous répondent qu'ils « ne parlent pas comme ça ». MOR fait une remarque en creux et relève l'absence d'exemples où les locuteurs

[215] Cette question est en cours de discussion au sein du projet FLEURON, de nouvelles fonctionnalités devraient être ajoutées.
[216] Notons que cela est toujours le cas en juin 2025.
[217] Notons que cela est, là encore, toujours le cas en juin 2025.
[218] https://youtu.be/9xGmrIQilHU?si=ZSU9MS_Zi6tBgWGm (00:15-01:27)
[219] « Demander à sa voisine de réceptionner un colis » – https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=284

« mangent quelques mots » et illustre ses propos par la chute du schwa dans « je suis », qui passe ainsi de [ʒə sɥi] à [ʒsɥi] voire [ʒɥi].

Figure 68 Extrait de la transcription conjointement annotée de la ressource « Demander à sa voisine de réceptionner un colis » (S2)



Les cadres de couleur apparaissaient dans la transcription fournie aux apprenants mais les cadres de droite correspondent aux titres des séquences et sont le résultat d'un travail collectif. Nous avons demandé aux apprenants de justifier leur choix de « salutations/se saluer/dire bonjour » pour le premier cadre. HAW a relevé les trois occurrences successives de « ça va » (ll.5-7) et lorsque nous avons demandé une explication encore plus détaillée, MIL se réfère au contexte de la situation de communication et au lien qui unit les deux locutrices (voisines et amies) pour justifier des trois « ça va » successifs.

En ce qui concerne la compréhension globale de l'interaction, les apprenants l'ont trouvée plus aisée pour la première ressource (celle du manuel) que pour la seconde (celle de FLEURON) dont le contenu était selon eux « plus difficile à comprendre ». En effet, ils ont trouvé le débit « plus rapide » (GAM) et ont remarqué que « les mots sont un peu mangés » (MOR). Cela nous a permis d'expliciter les objectifs de notre étude aux apprenants, dont l'un est de les amener à avoir une meilleure compréhension de ces interactions authentiques auxquelles ils sont quotidiennement confrontés.

6.7. Rappel des consignes des séances 7, 8 et 9

Comme nous l'avons développé dans le chapitre 4, nous avons dû ajuster le contenu des séances de la seconde partie de l'étude. Nous avons décidé d'explorer une nouvelle façon d'entrer dans les données de corpus, par la voie des activités langagières. Ainsi, nous avons orienté les séances 7, 8 et 9 autour de la demande de renseignement activité, qui fait partie des difficultés

rencontrées par les apprenants et qui peut être perçue comme un *face-threatening act* (Brown & Levinson, 1979) qui nécessite ajustements et adoucissements pour préserver le bon déroulement de l'interaction et la relation entre les participants. L'activité se déroulait en quatre étapes[220] sur trois séances : (1) réalisation d'une première production écrite sous la forme d'un court dialogue entre deux locuteurs contenant une demande de renseignement et incluant le tour de parole « Désolé(e), je sais pas. » produit par la personne censée détenir les renseignements demandés (séance 7), (2) observation et analyse d'un sous-corpus de neuf vidéos présentant chacune une demande de renseignement pour dresser une liste de pratiques langagières réalisant l'activité de demande (séances 7 et 8), (3) modification de leur production écrite initiale en fonction des éléments retenus lors de l'étape précédente (séance 8 et 9), (4) oralisation des productions finales (séance 9).

Les extraits présentés dans cette section illustrent principalement la sous-composante sociopragmatique de « politesse et gestion des faces » de la compétence interactionnelle. La démarche d'AAC offrant toutefois une certaine liberté aux apprenants, nous verrons que d'autres sous-composantes sont parfois indirectement travaillées. Les stratégies « reconnaître et utiliser des formules et modèles » (stratégie directe II.A.3) et « identifier l'objectif d'une tâche langagière » (stratégie indirecte I.B.4), inhérentes à la tâche donnée aux apprenants, sont systématiquement présentes dans les extraits, nous décidons ainsi de ne pas les mentionner dans chaque analyse pour ne pas excessivement interrompre la lecture.

Les quatre premiers extraits présentés rendent compte de la première phase de cette activité en quatre temps. Sans consigne autre que de repérer les pratiques langagières qui réalisent l'activité de demande de renseignement, les apprenants s'engagent dans une exploration spontanée des énoncés observés. Le premier extrait qui illustre ce phénomène est issu du travail du binôme HAW et MOR.

6.7.1. Extrait 26 : demander un renseignement par HAW et MOR (S7)

Transcription 41 Extrait du travail du binôme HAW et MOR sur la demande de renseignement – extrait 26

1	HAW	oui c'est *je voulais* [*savoir si vous avez des informations*
2	MOR	[*savoir si vous avez des informations*
3	HAW	c'est c'est ça la demande↓
4	MOR	oui
5	HAW	c'est ça la demande↓

[220] Voir Cousinard (2024) pour une description détaillée du déroulement de l'activité.

Lors de cet échange, les participants décident d'afficher la transcription (masquée par défaut) pour suivre l'interaction, ce qui fait preuve d'une maîtrise du dispositif. HAW commence à lire à voix haute une partie de cette transcription, puis nous notons un chevauchement de paroles (ll.1-2) lorsque MOR rejoint HAW dans sa lecture de « savoir si vous avez des informations ». HAW affirme avec une intonation descendante (l.3) qu'il s'agit là de la demande qu'ils sont censés repérer et prendre en note (stratégie indirecte I.A.2 « faire attention »). MOR ratifie sa proposition, et HAW clôt l'analyse avec une reprise et à nouveau une intonation descendante (l.5). Ici, par l'observation de la transcription en parallèle du visionnage de la ressource (stratégie indirecte I.B.7 « choisir des ressources pertinentes »), HAW et MOR ont pu dégager la structure « je voulais savoir si vous avez des informations » comme étant une façon de demander un renseignement. Ils la font figurer dans leurs notes personnelles, comme l'illustrent les figures suivantes :

Figure 69 Notes prises par HAW lors du travail sur la demande de renseignement – extrait 26

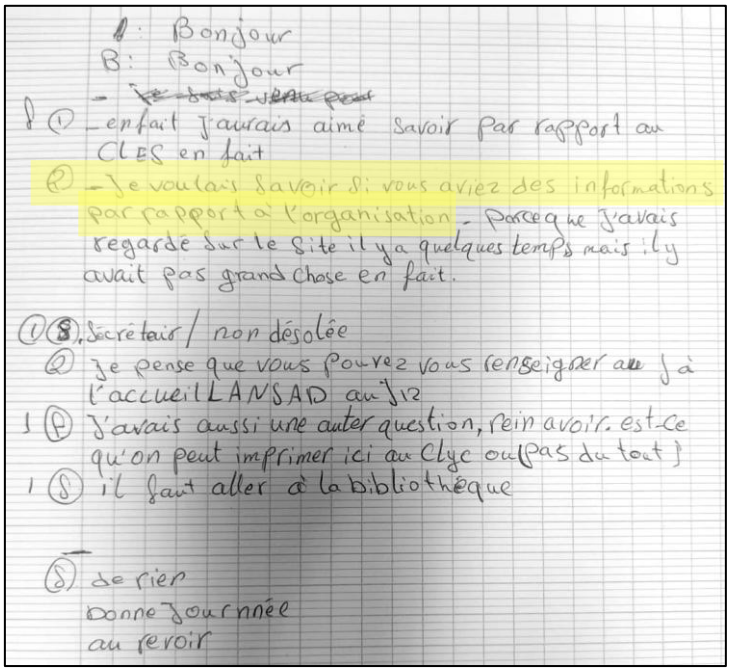
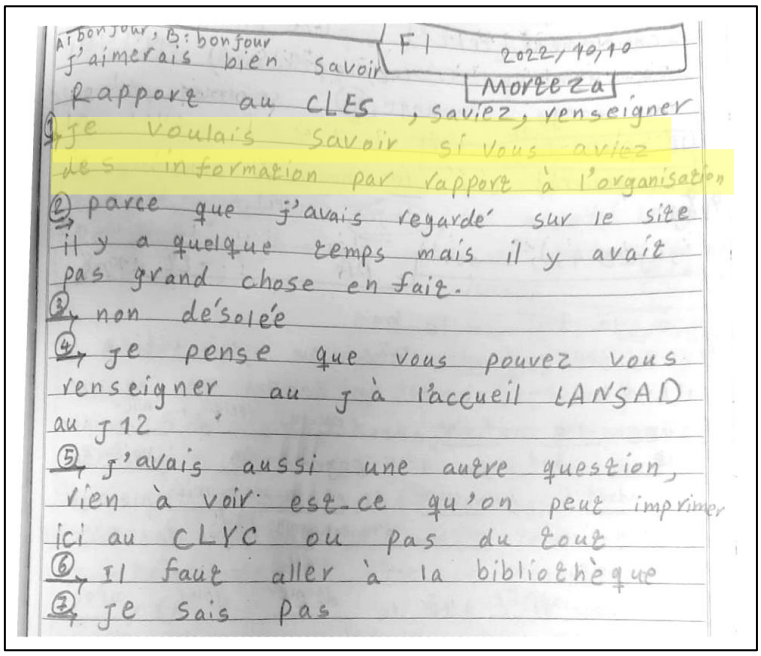


Figure 70 Notes prises par MOR lors du travail sur la demande de renseignement – extrait 26



Alors que ce binôme identifie une structure isolée, le binôme de l'extrait suivant s'attache à l'enchaînement des tours de parole et à la manière dont une demande peut être formulée après une réponse négative. Leur attention au contexte interactionnel marque un virage vers une stratégie plus interprétative.

6.7.2. Extrait 27 : demander un renseignement par CHL et KAN (S7)

Transcription 42 Extrait du travail du binôme CHL et KAN sur la demande de renseignement – extrait 27

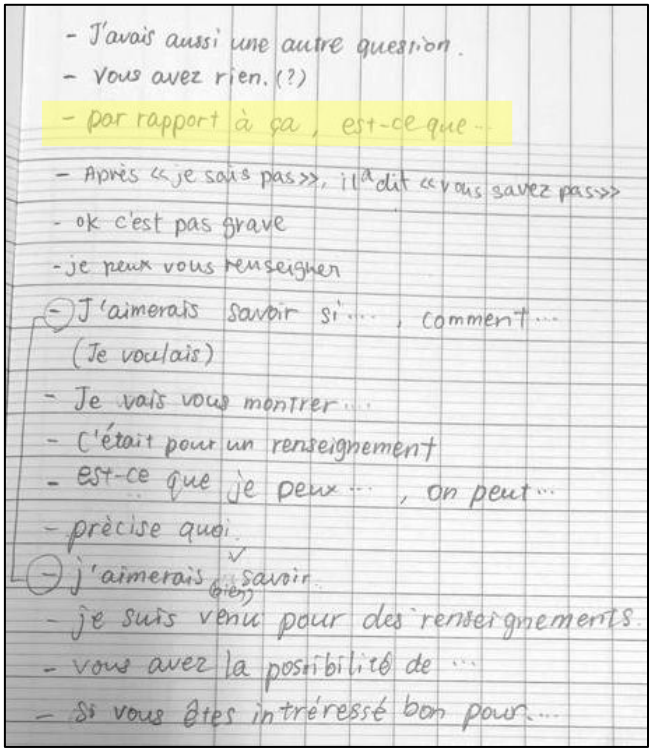
1	CHL	*par rapport à ça*
2	KAN	*par rapport à ça est-ce que*
3	CHL	hm hm
4	KAN	*est-ce que vous savez*
5	CHL	tu peux éc- alors c'est après *non* tu peux dire *par rapport à ça* et une autre question c'est après un *non* après un *non* tu peux demander

Comme le binôme précédent, CHL et KAN travaillent sur la ressource intitulée « Demander des renseignements au centre de ressources en langues »[221]. Elles remarquent que l'agente d'accueil n'a pas l'information dont l'étudiant a besoin à propos de l'organisation du Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES). Ce dernier lui demande : « je voulais savoir si vous saviez ou pas » et son interlocutrice répond : « euh non désolée ». Ce binôme d'apprenantes remarque instantanément la similitude de la situation avec la consigne

[221] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=355

qu'elles doivent suivre pour produire leur dialogue à savoir la présence de « Désolé(e), je sais pas » (stratégie indirecte I.B.4 « identifier l'objectif de la tâche langagière »). CHL s'intéresse alors à ce qui vient à la suite de ce tour de parole et remarque que l'étudiant reprend la parole en utilisant « par rapport à ça » (stratégie indirecte I.A.2 « faire attention »), qu'elle répète (l.1). KAN reprend le tour de parole et le complète par la suite de la trancription : « est-ce que » (l.2), puis « est-ce que vous savez » (l.4), après que CHL lui confirme par « hm hm » (l.3) qu'elle est au bon endroit dans la transcription. Enfin, ll.5-6, CHL propose à KAN de prendre en note « par rapport à ça » (voir la Figure 71) comme structure pour suivre le « non » d'un interlocuteur ne dispose pas du renseignement demandé, ce qui permet d'ajouter « une autre question » pour obtenir plus de détails.

Figure 71 Notes prises conjointement par CHL et KAN lors du travail sur la demande de renseignement – extrait 27



Cet extrait illustre une citation provenant des travaux de Bernardini (2004, p. 18) : « Les corpus permettent aux apprenants d'observer ce qui est typiquement dit dans des circonstances données et comment cela est typiquement dit, et de relier les deux. »[222], en ce sens que les participantes ont analysé le contexte de la demande, celui d'une agente d'accueil censée pouvoir donner les informations aux visiteurs et d'un étudiant venu la solliciter au sujet de la passation du CLES. Une fois les circonstances reconnues, les participantes ont observé comment l'étudiant a réagi

[222] "Corpora allow learners to observe what is typically said in given circumstances and how it is typically said, and to relate the two.", nous traduisons.

à la suite du manque d'informations de l'agente. Elles ont alors relevé la façon dont l'étudiant a rebondi pour tenter d'obtenir d'autres informations, introduisant son tour de parole par « par rapport à ça » suivi d'une interrogation. Le binôme a bien fait le lien entre les circonstances de l'interaction et la manière dont les paroles ont été prononcées.

Le binôme suivant alterne entre focalisation sur des éléments de lexique et analyse implicite du rôle d'atténuation du terme *petite*.

6.7.3. Extrait 28 : demander un renseignement par MIL et SEN (S7)

Transcription 43 Extrait du travail du binôme MIL et SEN sur la demande de renseignement – extrait 28

1	MIL	est-ce que et
2	SEN	je fais:: euh je *j'ai une petite question* c'est une question c'est c'est comme ça
3	MIL	(pointe l'écran) et petite (regarde SEN) (rires) très petite (rires)
4	SEN	(rires) oui oui trop petite (rires)
5	MIL	nous utilise euh cette première différente *est-ce que vous pouvez m'expliquer*

Le binôme travaille ici sur la ressource « Explication des démarches pour les étudiants étrangers »[223]. SEN relève la structure « j'ai une petite question » (l.2) (stratégie indirecte I.A.2 « faire attention ») et l'explicite auprès de MIL par « c'est une question » pour lui indiquer qu'elle peut faire partie de la liste de pratiques langagières à identifier. En retour (l.3), MIL rit en répétant « petite » après avoir pointé l'occurrence dans la transcription du bout de son stylo. Elle complète ensuite « très petite » avant de rire à nouveau. SEN se joint aux rires et ajoute « trop petite ». Les deux apprenantes s'amusent de l'utilisation de l'adjectif minimisateur « petite » pour qualifier une question qui s'étend sur plusieurs tours de parole et fait l'objet d'une interaction de plusieurs minutes (stratégies directe II.C.8 « analyser et prendre en compte le contexte » et indirecte II.A.3 « utiliser le rire »[224]). Par ce court échange, nous voyons comme le travail sur corpus peut aller au-delà de la consigne donnée aux apprenants, et donner lieu à des apprentissages plus vastes, ici sur les procédés adoucisseurs (Kerbrat-Orecchioni, 2010). Les apprenants deviennent ainsi des *travellers* (Bernardini, 2004, p. 22), des voyageurs, des explorateurs à la découverte de nouvelles données. Plus largement, les apprenants travaillent implicitement la sous-composante linguistique de la compétence interactionnelle relative au lexique et la sous-composante sociopragmatique de politesse et gestion des faces, en observant

[223] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=182

[224] Cette stratégie fait partie de la catégorie « diminuer son anxiété » du groupe plus large des stratégies affectives. Nous ne pouvons affirmer que MIL et SEN utilisent le rire dans le but de réduire leur anxiété mais nous faisons tout de même l'hypothèse qu'elles l'utilisent aussi pour véhiculer un autre sentiment que de l'amusement : une forme de prise de recul sur leur observation, par exemple.

une autre fonction de *petite* qui a pour rôle ici d'atténuer la demande en réduisant son aspect FTA (stratégie indirecte I.B.4 « identifier l'objectif d'une tâche langagière »).

Dans l'extrait suivant, un nouveau binôme propose un travail minutieux sur les temps verbaux associés aux formulations de demandes, révélant une approche très orientée vers la grammaire.

6.7.4. Extrait 29 : demander un renseignement par HUM et ANI (S7)

Transcription 44 Extrait du travail du binôme HUM et ANI sur la demande de renseignement (1) – extrait 29

1		(visionnent la vidéo)
2	HUM	*je voulais savoir*
3	ANI	*je voulais savoir* et ici *je voudrais bien savoir*
4	HUM	c'est *je voudrais* mais:: oui mais c'est avec la imparfait
5	ANI	ah c'est avec imparfait aussi
6	HUM	non c'est:: euh c'est:: futur simple
7	ANI	non c'est imparfait
8	HUM	oui↑ c'est imparfait↑
9	ANI	oui
10	HUM	oui c'est imparfait
11	ANI	oui
12	HUM	oui oui
13	ANI	on voudrait bien savoir
14	HUM	*je voulais savoir* c'est futur
15	ANI	*je voulais savoir* c'est futur ouais (.) non c'est pas futur
16	HUM	c'est:: présent
17	ANI	c'est aussi le passé simple non c'est c'est passé aussi c'est imparfait

Cet extrait fait écho à notre réflexion développée lors de l'analyse des extraits d'ASC, autour de ce recours quasi-systématique à l'observation des temps grammaticaux. Le binôme HUM et ANI, qui analyse la ressource « Demander des renseignements au centre de ressources en langues »[225], se fixe pour objectif de déterminer le temps grammatical du premier verbe présent dans l'énoncé « je voulais savoir si vous saviez ou pas ». Alors que la consigne était de dresser une liste des différentes pratiques langagières qui réalisent l'activité de demande de renseignement, HUM et ANI consacrent plusieurs minutes à l'analyse grammaticale de l'énoncé, font plusieurs propositions (« imparfait » l.4, l.5, l.7, l.8, l.10 et l.17 ; « futur simple » l.6, « futur » l.14, l.15, « présent » l.16, « passé simple » l.17) (stratégie directe II.C.9 « faire, valider ou invalider des hypothèses »). Pourtant, leurs notes personnelles font mention des expressions sans qu'elles soient accompagnées du temps grammatical associé (alors que le rôle

[225] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=355

l'imparfait est important dans la demande de renseignement puisqu'il sert d'atténuateur et de marque de politesse) :

Figure 72 Notes prises par HUM lors du travail sur la demande de renseignement – extrait 29

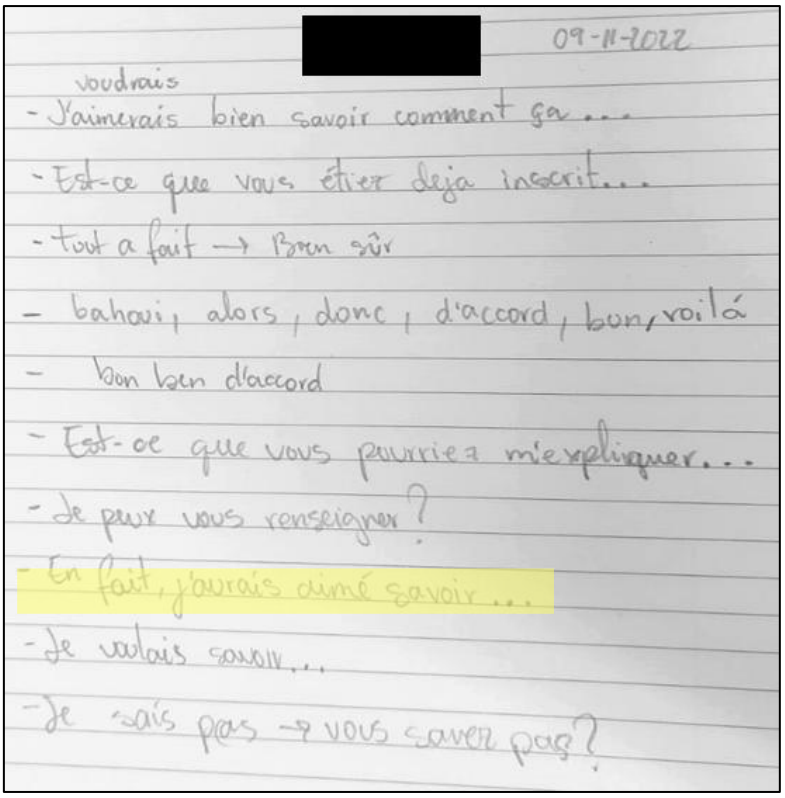
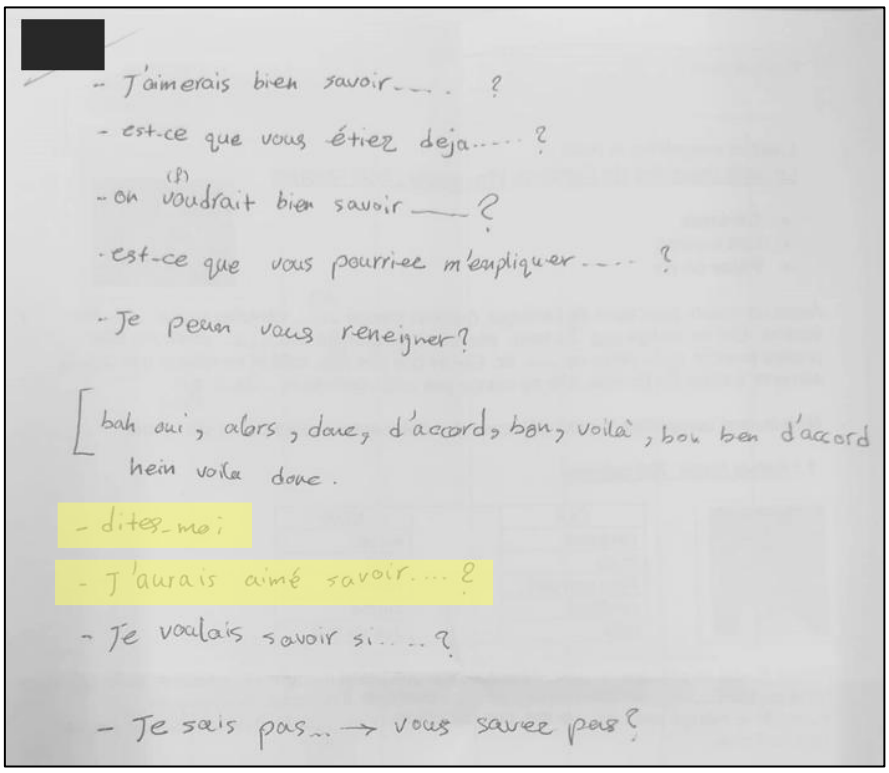


Figure 73 Notes prises par ANI lors du travail sur la demande de renseignement – extrait 29



À nouveau, nous faisons l'hypothèse (développée dans le chapitre 7) de ce recours à la description grammaticale comme révélateur de leur culture d'apprentissage et de leurs réticences lors des séances précédentes à se concentrer sur les pratiques langagières et les spécificités du français parlé en interaction. Jugées ou ressenties comme trop éloignées de leurs habitudes, les apprenants ont tendance à s'appuyer sur la grammaire car elle constitue un domaine de savoirs qu'ils maîtrisent, qu'ils ont longtemps été formés à mobiliser et qui correspond aux attentes pédagogiques auxquelles ils ont régulièrement été confrontés. Cette focalisation sur l'aspect formel, codifié et arbitraire de la langue revêt presque quelque chose de rassurant dans la mesure où elle repose sur des repères stables et clairement définis.

Bien que certains passages puissent être relativement longs pour dégager une structure, la négociation entre les étudiants peut aussi consister en deux ou trois tours de parole, comme dans cet exemple :

Transcription 45 Extrait du travail du binôme HUM et ANI sur la demande de renseignement (2) – extrait 29

18		(visionnent la vidéo)
19	HUM	*je peux vous renseigner*
20	ANI	oui
21	HUM	c'est le mot que elle a dit
22		(prennent des notes)

HUM relève l'énoncé « je peux vous renseigner » (l.19) (stratégie indirecte I.A.2 « faire attention »), ANI acquiesce (l.20) et HUM développe sa pensée (l.21). Il n'aura suffi que d'un court échange pour aboutir à la prise de notes. Cependant, nous remarquons ici que l'énoncé « je peux vous renseigner » ne sert pas à demander un renseignement mais bien à proposer ses services. HUM et ANI le prennent tout de même en notes (voir la Figure 72 pour les notes de HUM et la Figure 73 pour celles de ANI). Bien qu'il ne réponde pas précisément à la consigne, il aide les étudiants à appréhender la globalité de l'échange dans lequel apparaît une demande de renseignement.

Dans ce dernier exemple du binôme HUM et ANI, les participants montrent une maîtrise du dispositif FLEURON par le visionnage répété et fractionné de la ressource :

Transcription 46 Extrait du travail du binôme HUM et ANI sur la demande de renseignement – extrait 29

23		(visionnent la vidéo)
24	ANI	c'était ici
25		(reviennent en arrière dans la vidéo)
26	HUM	*en fait j'aurais aimé savoir*
27	ANI	*bonjour dis-moi*
28	HUM	en fait je vois cette euh comment dire le
29	ANI	mais aussi (pointe l'écran) *bonjour dis-moi*
30	HUM	*bonjour dis-moi*
31		(prennent des notes)

Lorsqu'ANI remarque un élément de la vidéo qu'elle juge intéressant, elle fait remarquer à HUM « c'était ici » (l.24). Implicitement, elle demande à son binôme de visionner à nouveau le passage contenant cet élément. HUM revient alors en arrière dans la vidéo (stratégie indirecte I.B.7 « choisir des ressources pertinentes ») et démontre ainsi sa maîtrise du dispositif.

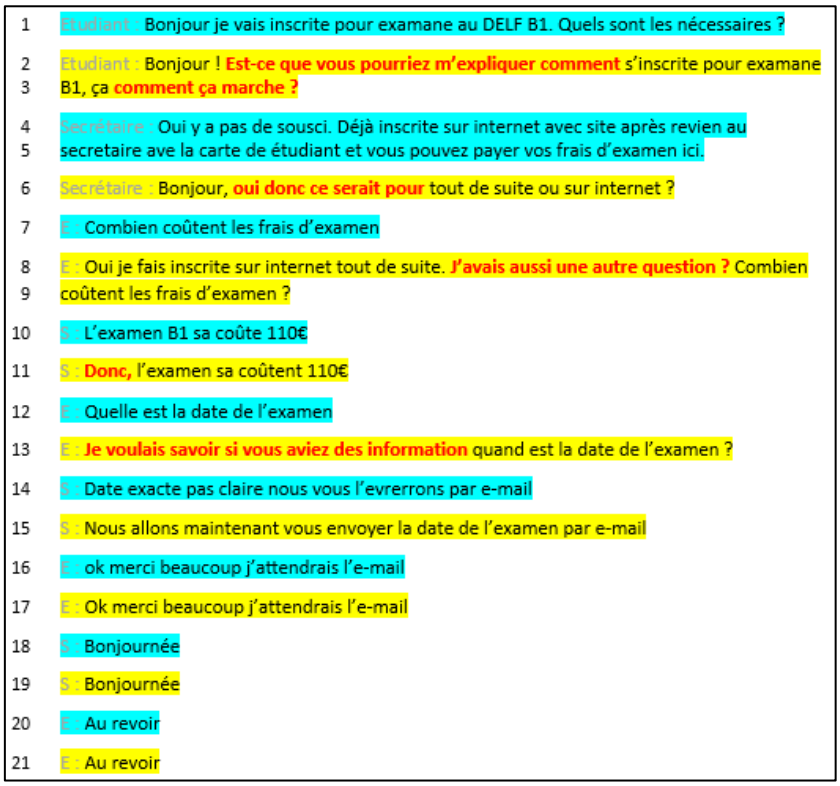
HUM relève « en fait j'aurais aimé savoir » utilisé par l'étudiant qui demande un renseignement dans la vidéo (l.26). ANI lui répond en proposant la pratique qu'elle a relevée (l.27) : « bonjour dis-moi ». HUM ne semble pas comprendre qu'ANI cite un passage de la vidéo et reçoit « dis-moi » comme une demande de répéter sa remarque, qu'il développe (l.28). ANI clarifie son intention (l.29) en pointant à l'écran « bonjour dis-moi » dans la transcription. HUM ratifie sa proposition et les étudiants inscrivent les deux expressions dans leurs notes personnelles (voir la Figure 72 pour les notes de HUM et la Figure 73 pour celles de ANI).

L'extrait suivant, issu de la séance 8, présente les modifications apportées à la production initiale du binôme MIL et SEN. Après une seconde séance d'observation et d'analyse des pratiques langagières, le binôme a enrichi sa production. Cet extrait permet de suivre ces ajustements.

6.7.5. Extrait 30 : remédiation de la production initiale par MIL et SEN (S8)

En utilisant les expressions relevées lors de l'étape 2 et validées lors de l'étape 3, chaque binôme a été amené à retoucher sa production initiale. Tous les binômes ont inséré de nouvelles formules, et certains ont également introduit des marqueurs discursifs pour rendre leur interaction plus authentique et plus proche d'un discours oral spontané. Nous prenons l'exemple du travail du binôme MIL/SEN dans la figure suivante. Le dialogue surligné en bleu correspond à la production initiale du binôme, tandis que celui surligné en jaune présente la production finale. Nous faisons apparaître en rouge les expressions réutilisées pour modifier la production.

Figure 74 Productions initiale (en bleu) et finale (en jaune) du binôme MIL et SEN – extrait 30



Les apprenantes ont fait un important travail de modification et d'amélioration de leur production. Elles ont pris soin de réemployer diverses expressions (en rouge) dans un souci de rendre l'ensemble de l'interaction plus authentique, tout en cherchant à ménager les faces des locuteurs (les expressions employées sont alors considérées comme des *face-saving acts*). Si nous comparons le premier tour de parole (l.1 et ll.2-3), nous observons l'utilisation de la formule « est-ce que vous pourriez m'expliquer » suivie de l'interrogatif « comment » (l.2), couplée à l'expression « comment ça marche » (l.3), qui remplacent l'interrogation « quels sont les nécessaires ? » (l.1). Nous passons d'une stratégie qui pourrait (presque, car elle ne consiste pas en un énoncé à l'impératif) être considérée *on-record without redressive action* (Brown & Levinson, 1987), soit de façon très brutale, directe, avec « quels sont les nécessaires ? » à des « procédés de mitigation » (Kerbrat-Orecchioni, 2016) *via* l'interrogative en « est-ce que » et l'emploi du conditionnel. L'utilisation du conditionnel comme désactualisateur modal adoucit la demande qui, nous l'avons développée dans la section 3, peut être perçue comme FTA. Nous observons à nouveau un emploi du conditionnel (l.6), pour exprimer la demande avec « ce serait pour ». La demande est introduite par les marqueurs discursifs « oui donc », et offre le choix entre « tout de suite » et « sur internet », ce qui n'apparaissait pas dans la production initiale. Ensuite, plutôt que de poser directement la question « combien coûtent les frais d'examen » (l.7), le binôme a introduit la demande avec l'énoncé préliminaire « j'avais aussi une autre

question » (l.8), soit une préface qui prépare la secrétaire à une nouvelle demande. L.11, les participantes ont intégré le marqueur « donc » pour introduire la réponse de la secrétaire quant aux frais d'examen. Enfin, MIL et SEN ont décidé de débuter le tour de parole par « je voulais savoir si vous aviez des information » (l.13) pour ne pas paraître trop directes, comme elles l'avaient déjà fait l.8. Cette formule, recourant à deux reprises à l'imparfait pour adoucir la demande, représente une stratégie de *politesse négative* selon Brown et Levinson (1987).

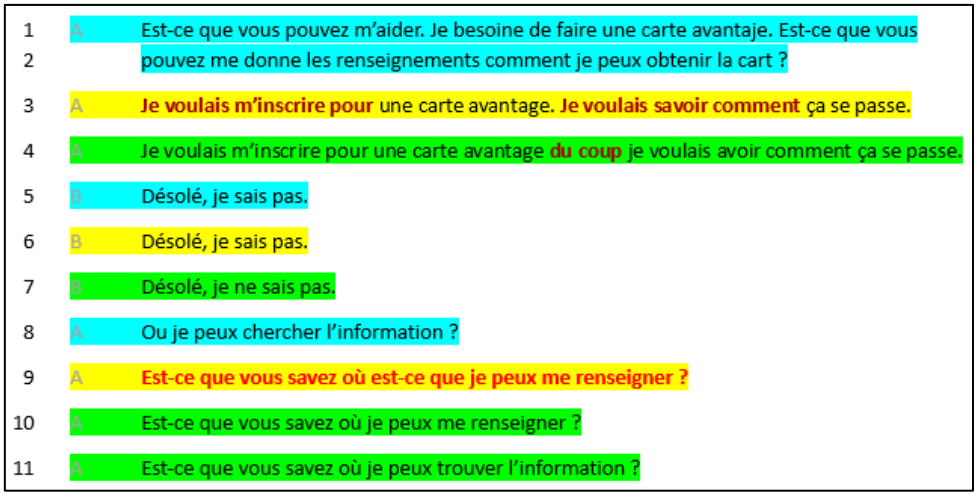
Cet extrait a présenté les ajustements de la production à l'échelle du binôme MIL et SEN, alors que l'extrait suivant illustre les enrichissements collectifs de la production du binôme YUL et GAM. Cette activité révèle comment les apprenants s'approprient les structures observées et les réinvestissent.

6.7.6. Extrait 31 : oralisation de la production du binôme YUL et GAM et remédiation collective (S9)

Une fois les productions modifiées au sein de chaque binôme, les apprenants devaient les oraliser en classe. Pendant ce temps, le reste des apprenants devaient relever les modifications entre les productions initiales et finales, pour rester engagés et actifs. Nous avions préalablement mis au propre chaque production dans un logiciel de traitement de texte, puis distribué un exemplaire à chaque apprenant, qui pouvait ainsi prendre en note les changements entendus. Ensuite, nous avons affiché la production initiale au tableau et collectivement reconstruit la production finale selon les notes des apprenants.

À la suite de ce travail, nous avons à nouveau étudié la production finale pour proposer d'autres modifications. La figure suivante présente un extrait de la production finale de YUL et GAM. Nous faisons apparaître en bleu la production initiale, en jaune la production finale, en rouge les expressions réutilisées et en vert les propositions faites par le reste de la classe :

Figure 75 Extrait des productions initiale (en bleu), finale (en jaune) et de la mise en commun (en vert) du binôme YUL et GAM – extrait 31



L'exploitation de corpus permet de travailler plus de points que ceux que l'enseignant pensait initialement aborder. Par exemple, nous observons l'introduction du marqueur discursif « du coup » (l.4), ce qui a donné lieu à un échange en classe sur son sens, ses emplois et le contexte dans lequel il peut être utilisé. Ici, un apprenant a décidé de l'utiliser pour lier les deux propositions, tandis que le binôme avait opté pour deux propositions isolées. Nous pouvons également remarquer le réemploi de plusieurs structures relevées lors des étapes 2 et 3, comme « je voulais savoir comment » (l.3) et plus généralement la combinaison « je voulais » suivi d'un infinitif (« je voulais m'inscrire » – l.3), ou encore « est-ce que vous savez où » (l.9). Le reste de la classe a proposé des alternatives à l'interrogation en « est-ce que » (l.9), notamment en supprimant cette structure (ll.10-11). Ces différentes propositions ménagent la face négative du questionné en le laissant libre de refuser de répondre, la forme « est-ce que » agissant comme un marqueur d'optionalité (stratégie indirecte I.B.4 « identifier l'objectif d'une tâche langagière »).

D'un point de vue phonologique, l'oralisation de cet énoncé (pour laquelle l'enseignante référente de la classe, FLO, a joué le rôle B en binôme avec YUL car son binôme initial GAM était absente) a permis de soulever la question de la réalisation de « je ne sais pas ». FLO ne prononce ni [ʒə nə sɛ pa] ni [ʒə sɛ pa] mais plutôt [ʒə nsɛ pa], ce que certains apprenants ont relevé sans toujours réussir à l'expliquer (stratégies indirectes I.A.2 « faire attention » et III.B.2 « coopérer avec des utilisateurs compétents de la langue nouvelle »). Cela a déclenché une discussion et rappelé la remarque de MOR lors de la séance 2, pour qui les Français « mangent » une partie des mots. Cette composante phonologique et prosodique de la compétence

interactionnelle est nécessaire à appréhender et ces activités d'exploitation de corpus, puisqu'appuyé sur des données authentiques, profite à ce travail.

Enfin, les apprenants ont également eu l'occasion de développer la sous-composante linguistique relative au lexique et à la syntaxe, notamment pour produire des interrogations :

Transcription 47 Extrait du travail collectif sur la demande de renseignement – extrait 31

1	MOR	*je voulais savoir comment ça se passe* c'est une question↑
2	FLO	oui c'est une question euh c'est une question mais ça n'est pas une phrase interrogative
3	MOR	hm
4	FLO	d'accord↑ c'est mais en fait quand on dit quand vous ap- quand on apprend le français on dit pour poser une question il faut il faut faire une phrase interrogative avec un point d'interrogation et puis un pronom interrogatif ou *est-ce que* ou bien *qui que où comment* ok ça c'est des phrases interrogatives dans la réalité il y a beaucoup d'autres manières de poser des questions sans phrases interrogatives et c'est c'est ça qui:: que souvent on ne vous enseigne pas hein on ne vous apprend pas ces phrases-là alors que si on écoute les Français en fait dans toutes les expressions qu'on a trouvées c'est pas des phrases interrogatives *je voudrais savoir si* c'est pas une phrase interrogative mais c'est une manière de poser une question
5	MOR	c'est ça dépend de prononciation que comme *je voulais m'inscrire*↑ ou *je voulais m'inscrire*↓

Les apprenants prennent ainsi conscience des différentes façons de réaliser l'activité langagière « demander », notamment par des interrogations indirectes qui ne présentent pas de pronom interrogatif ou d'inversion sujet-verbe comme ils en ont l'habitude. MOR montre sa compréhension du phénomène, l.5, lorsqu'il conclut que la valeur interrogative dépend possiblement de l'intonation. Travailler ce genre de phénomène, très fréquent en interaction, permet aux apprenants de développer leur compétence interactionnelle (par le développement des sous-composantes prosodique et phonétique mais aussi celui de la sous-composante syntaxique) mais également de renforcer leur conscience métalangagière.

6.8. Conclusion du chapitre

L'ensemble des extraits présentés dans ce chapitre illustre les effets positifs de la démarche d'AAC sur la prise de conscience des apprenants sur les pratiques langagières. Cette activité a permis aux étudiants de prendre en compte une grande variété de formulations et son importance. La progression observée, entre focalisation sur les formes grammaticales, attention au contexte interactionnel et travail de reformulation, témoigne d'une évolution vers une posture plus active et analytique du langage. Les premiers constats (extraits 17 et 18) révèlent une sensibilité à la dimension artificielle des interactions présentes dans les manuels. Les analyses des marqueurs discursifs (voir les extraits 19 à 23 avec notamment *hein*, *alors* et *hop*) montrent un déplacement de l'attention vers ces « petits mots » porteurs de fonctions

discursives qui structurent les échanges et soutiennent l'engagement. De la même façon, l'observation multimodale de l'interaction (voir l'extrait 24) met en évidence l'importance des gestes, des postures et des regards dans la co-construction du sens et l'engagement des locuteurs, ce qui élargit la conscience des apprenants au-delà de la seule dimension verbale. L'étude sociolinguistique de *dites-moi tout* (voir l'extrait 25) montre l'intérêt des apprenants pour les métadonnées des ressources dont ils se servent pour dresser les conditions d'utilisation du phénomène. Les extraits consacrés à l'activité « demander un renseignement » (voir les extraits 26 à 31) soulignent la capacité des apprenants à repérer différentes pratiques langagières qui réalisent la même activité, les amenant ainsi à prendre conscience des variations et des possibilités d'étendre leur champ lexical. En mettant en regard les analyses des séances d'ASC et d'AAC, il devient possible d'élargir nos réflexions et d'en tirer des conclusions plus générales. Ce sont notamment ces aspects qui sont discutés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 7

Discussion des résultats

Table des matières

7.1. Comment les apprenants manipulent-ils les données de corpus ? 266
7.1.1. Exploitation du dispositif FLEURON et de ses données 266
7.1.2. Nouvelle posture active et perte de repères 269
7.1.3. Le rôle de la présentation de l'activité et des dynamiques des binômes 273
7.1.4. Le déroulement de l'activité 274
7.1.5. Médiation enseignante 275
7.1.6. Appropriation de la démarche en classe 276
7.2. Quelles composantes de la compétence interactionnelle les apprenants travaillent-ils ? 278
7.2.1. Prise en compte des spécificités du français parlé en interaction 280
7.2.2. Appropriation des phénomènes du français parlé en interaction 281
7.3. Quelles sont les stratégies d'apprentissage mises en œuvre lors de cette manipulation des données de corpus ? 283
7.3.1. Stratégies mises en œuvre lors des séances d'ASC 283
7.3.2. Stratégies mises en œuvre lors des séances d'AAC 285
7.4. Y a-t-il corrélation entre les stratégies d'apprentissage mises en œuvre et les sous-composantes de la compétence interactionnelle mobilisées ? 286
7.5. Conclusion du chapitre 289

Bien que l'efficacité de chacune des démarches d'ASC et d'AAC ait été démontrée (voir le chapitre 2), il semble qu'aucune étude n'ait encore analysé en détail la combinaison des deux approches au profit du développement de la compétence interactionnelle[226]. De la même façon, les stratégies d'apprentissage n'ont pas encore investi de manière approfondie et détaillée la didactique de corpus. Enfin, Pekarek-Doehler (2019a) souligne l'objectif récurrent des études actuelles relatives à l'enseignement et l'évaluation de la compétence interactionnelle, souvent centré sur le changement de pratiques au service d'une activité langagière ciblée. Elle recense de nombreuses études, notamment sur les pratiques mises en œuvre pour prendre son tour de parole (Cekaite, 2007), marquer son désaccord (Pochon-Berger, 2011) ou encore ouvrir (Hellermann, 2008; Pekarek Doehler & Berger, 2018) ou réagir à un récit (Ishida, 2011). Cependant, ces études ne s'attardent pas sur les démarches pédagogiques mises en œuvre pour aboutir à ces changements. C'est l'ensemble de ces éléments qui a conduit à la conception de notre étude. Nous avons à nouveau mis en lumière l'intérêt de l'observation des données de corpus pour développer les compétences métacognitives et métalangagières des apprenants (André & Ciekanski, 2018), cette fois-ci en relevant les stratégies d'apprentissage mises en œuvre lors des séances de travail. Nous ne nous sommes pas focalisée sur l'évaluation de la compétence interactionnelle, dont le débat sur ses critères, ses conditions de réalisation, et la possibilité même d'une évaluation fait l'objet de nombreuses recherches (E. Galaczi & Taylor, 2018; Iwashita, 2022; Salaberry & Kunitz, 2019; Xu, 2024).

Ce chapitre propose de répondre aux quatre questions de recherche de notre étude :

> Q1. Comment les apprenants manipulent-ils les données de corpus ?
>
> Q2. Quelles composantes de la compétence interactionnelle les apprenants travaillent-ils ?
>
> Q3. Quelles sont les stratégies d'apprentissage mises en œuvre lors de cette manipulation des données de corpus ?
>
> Q4. Y a-t-il corrélation entre les stratégies d'apprentissage mises en œuvre et le développement de la compétence interactionnelle ?

Pour cela, nous nous appuyons sur la séance 10 de chaque groupe, soit le recueil des retours des apprenants sur l'étude. Comme nous l'avons déjà développé dans le chapitre 4, ces séances ont consisté soit en un échange en classe entière (groupe A1), soit en groupes de trois ou quatre apprenants (groupe M1). Elles nous ont permis de recueillir des données sur :

[226] Il est tout à fait possible que des enseignants de FLE aient eu recours à cette combinaison mais il n'existe pas, à notre connaissance, de publications en faisant état.

- ce que les apprenants ont pensé des séances ;
- ce qu'ils auraient souhaité faire différemment ;
- ce qui a fonctionné ou non ;
- ce qu'ils pensaient faire lors des séances et les potentielles différences avec la réalité ;
- la suite de leur parcours : pensent-ils continuer d'utiliser le dispositif ?

Pour compléter ces données, un entretien a été mené avec l'enseignante référente (FLO) des deux groupes dans le but de confronter son ressenti à celui des apprenants et de recueillir son appréciation sur les modalités de l'étude, ce qu'elle a jugé pertinent ou non et les éventuelles adaptations qu'elle aurait souhaité apporter. En articulant ces données avec les extraits analysés dans le chapitre 5 et le chapitre 6, nous apporterons des éléments de réponse à chacune des questions.

7.1. Comment les apprenants manipulent-ils les données de corpus ?

Pour comprendre les effets du dispositif et de la démarche que celui-ci propose, nous avons observé comment les apprenants se sont approprié le dispositif et l'exploration des données. Nous commençons par décrire les processus d'exploitation (1.1), avant d'analyser les effets de la posture active requise par les démarches d'AAC et d'ASC (1.2). Nous abordons ensuite l'importance de la présentation des activités et des dynamiques de binômes (1.3) puis les choix de construction des tâches (1.4). Le rôle de la médiation enseignante (1.5) et les signes d'appropriation de la démarche (1.6) viennent clore cette section.

7.1.1. Exploitation du dispositif FLEURON et de ses données

La manière d'explorer et d'exploiter le dispositif témoigne d'une maîtrise de l'outil et de la démarche. En règle générale, les apprenants des deux groupes procédaient de façon similaire. Lorsqu'ils étaient face à une activité d'ASC ou que les observations en AAC les menaient à effectuer une recherche dans le concordancier, le processus était le suivant :

1. Lecture transverse des lignes de concordance
2. Possibles premières remarques sur des collocations
3. Analyse fine ligne par ligne en commençant par la première
4. Repérage et analyse des temps verbaux
5. Possible négociation
6. Prise de notes

Cet enchaînement ne produit pas toujours les mêmes résultats selon les binômes et leur maîtrise du dispositif. Certains binômes présentent davantage de savoir-faire techniques et savent mobiliser les outils du dispositif à leur avantage, par exemple en affichant les sous-titres, la transcription ou les métadonnées pour recueillir plus de contexte. Évidemment, certaines analyses sont possibles sans avoir recours à ces outils, comme dans l'extrait 1 où les participantes comprennent que la *Sarmentine* correspond à un type de baguette grâce au lieu d'enregistrement, une boulangerie, et à la présence de différents pains et baguettes dans la vidéo. En revanche, d'autres extraits nécessitaient la lecture des métadonnées des interactions analysées et donc une maîtrise plus globale du dispositif. Nous citerons deux extraits pour illustrer ce phénomène[227]. Dans l'extrait 3, le binôme JOA et SAN cherchait à déterminer dans quelles situations de communication le marqueur discursif *grave* était acceptable. Lorsqu'ils l'ont rencontré dans la ressource « Doctorant malaisien (partie 3) »[228], les participants ont lu le court résumé disponible dans l'onglet « Description » comme le montre la figure suivante :

Figure 76 Onglet « discussion » de la ressource « Doctorant malaisien (partie 3) »



Les données comprises dans ces métadonnées (statuts des locuteurs, lieu de l'interaction, thème abordé) ont permis aux apprenants de spécifier le type d'interaction dans lesquelles ils étaient susceptibles d'entendre (donc possiblement produire) *grave*. S'ils n'avaient pas pris le temps de lire cette description, ils n'auraient pu se baser que sur les indices disponibles dans la vidéo et n'auraient, par exemple, pas su que les deux locuteurs étaient étudiants. L'extrait 4 présente un cas similaire. Le binôme JUL et ARM a suivi une logique similaire en s'interrogeant sur le contexte d'apparition du marqueur *du coup*. Grâce à la lecture de plusieurs résumés, elles ont pu déduire que *du coup* apparaissait notamment dans les interactions filmées au service de scolarité de l'université. Cela leur a permis de se rendre compte que ce marqueur n'était pas utilisé uniquement entre locuteurs d'un âge relativement jeune et en contextes informels,

[227] Voir aussi les extraits 6, 11 et 28.
[228] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=290

comme elles le pensaient initialement. En somme, les apprenants « font de la sociolinguistique sans le savoir » (André, 2019b, p. 16).

Certains binômes ne se sont appuyés ni sur les sous-titres ni sur la transcription, parfois même sans visionnage de l'interaction et en se contentant des lignes de concordances, comme c'est le cas pour l'extrait 12. Dans cet extrait, le binôme HUM et YUL base son analyse uniquement sur les lignes de concordances et ne s'aperçoit pas du caractère inachevé d'un énoncé, ce qui le mène à mal interpréter la ligne de concordance. Ainsi, il pense que « j'ai commencé les demandes depuis je suis arrivée le quinze septembre » est grammaticalement correct malgré l'absence de conjonction de subordination après « depuis », alors qu'en réalité la locutrice a produit l'énoncé inachevé « j'ai commencé les demandes depuis » avant de se reprendre et produire « je suis arrivée le quinze septembre ». André et Ciekanski (2018, p. 13) ont mis en lumière ce phénomène lors d'une étude dans laquelle les apprenants travaillaient sur concordancier : « la lecture linéaire des lignes de concordances par l'apprenant ne permet qu'une compréhension simple du fonctionnement de la langue, tandis que les allers et retours entre les situations, et entre les ressources orales et écrites, permettent une compréhension plus complexe ». Comme nous le développons dans la section 7.1.5, une médiation enseignante pourrait prévenir ces problèmes. Nous faisons tout de même l'hypothèse que la maîtrise du dispositif mène à des résultats d'analyse plus aboutis, notamment lorsque les apprenants sont capables de faire des allers-retours entre les ressources et les résultats du concordancier (extraits 1, 4 et 11 par exemple), afficher les sous-titres et la transcription (extraits 11 et 26 par exemple) ou analyser les métadonnées (extraits 3 ou 4 par exemple). Dans le cas du dispositif FLEURON, une solution est proposée sur le site du projet éponyme[229] (André, 2023; André & Cousinard, 2023). Nous y trouvons plusieurs outils, notamment des tutoriels (pour enseignants et apprenants) qui guident les utilisateurs sur, par exemple, la façon d'utiliser le concordancier ou de travailler la multimodalité. Le site présente également des exemples d'utilisation du dispositif (par des enseignants et des apprenants) de façon à proposer différentes « marches à suivre » pour analyser les données du corpus. Par exemple, nous y trouvons des extraits d'analyse de *pendant* par des apprenants ou des pratiques pédagogiques d'enseignants comme l'utilisation du concordancier pour la recherche de *ouais* ou l'observation des données pour maîtriser la prononciation de *plus*. Bien que cela ne remplace par l'intervention enseignante, ce

[229] https://projet-fleuron.atilf.fr/

site permet d'accompagner l'exploitation du dispositif FLEURON pour tirer profit de toutes ses fonctionnalités.

7.1.2. Nouvelle posture active et perte de repères

Dans le chapitre 4, nous mentionnions les réticences du groupe M1 lors des activités d'AAC jugées trop éloignées de leurs habitudes d'apprentissage. Lors de la séance 10 du même groupe, nous avons abordé ce sujet pour recueillir les témoignages des apprenants. Plusieurs d'entre eux ont mis en mots leurs impressions en attribuant leur réaction à leur niveau de langue. ALE pense que la sensibilisation aux spécificités de l'oral telles que *bah* et *du coup* arrive « un peu tôt » (ALE)[230] dans leur apprentissage car il estime devoir « en premier étudier comment parler juste avec les règles ». Lors de notre entretien avec l'enseignante référente, cette dernière insiste sur la conscience des apprenants « de niveau A2/B1 » d'avoir « encore beaucoup beaucoup de choses à apprendre », par conséquent leur résistance à revenir « sur quelque chose qu'ils savent déjà faire d'une manière » et leur manque de volonté à acquérir d'autres formes langagières pour accomplir cette même action. À cette étape de leur parcours, les apprenants semblent ressentir une double pression : l'envie d'apprendre le plus vite possible pour améliorer leur niveau de langue, tout en ayant conscience que leur niveau actuel ne leur permet pas de s'attarder sur « des détails » (FLO) tels que ces phénomènes oraux. Ainsi, l'enseignante résume : « avant d'aimer bien parler on veut déjà bredouiller savoir dire *pomme* en montrant du doigt pour faire comprendre que je veux acheter une pomme plutôt que de savoir dire *pour moi ce sera une pomme* ». Les apprenants ont un objectif initial très pragmatique : être compris dans des situations concrètes avant de chercher à maîtriser des formes plus complexes. Il conviendrait alors de sensibiliser les apprenants à l'intérêt de développer leur répertoire langagier et, de façon plus générale, leur compétence interactionnelle. Il est certes important de savoir formuler une demande (dans le cas de l'achat d'une pomme dont faisait mention l'enseignante), mais il est tout aussi nécessaire de pouvoir diversifier ses façons de faire car se limiter à une seule formulation serait réducteur et pourrait faire obstacle à une flexibilité communicative. Les apprenants ne semblent pas (encore) disposés à découvrir les spécificités interactionnelles, davantage concentrés sur la compréhension de la langue. Comme l'indique l'enseignante, tout visionnage de vidéo est automatiquement perçu par les apprenants comme une activité de compréhension et non comme une occasion d'observer la langue en usage et

[230] Nous illustrons nos propos par des citations d'apprenants issues de la séance 10 de chaque groupe ou de l'entretien avec l'enseignante. Nous indiquons entre parenthèses le locuteur de chaque citation. Voir la section 4.6.2 pour la présentation de chaque participant.

relever les spécificités de l'oral. Nous retrouvons cette mention de la compréhension notamment lors de la séance 10 pendant laquelle CHL met en lien le niveau de langue et la compréhension : « au début des cours, je pense que notre niveau est un peu plus bas alors c'est un peu difficile pour comprendre tout et si je suis perdue au début, je ne peux pas suivre ». MOR ajoute « c'est trop difficile pour moi il y a trop de mots que je comprends pas ». Nous nous sommes alors posé la question du niveau de langue nécessaire pour participer à des séances telles que nous les avons conçues. Notre hypothèse est que celui-ci se situerait au niveau B2 du CECR car nous estimons qu'en deçà, le travail d'analyse séquentielle est trop abstrait pour les apprenants, qui ne maîtrisent pas encore suffisamment la langue pour être en capacité d'en produire une méta-analyse[231]. Peut-être aurait-il alors fallu introduire l'AAC plus tard dans le semestre. L'objectif, à court terme, est alors axé sur la compréhension du contenu des interactions plutôt que sur la forme et l'organisation de ces dernières. Cette difficulté provient peut-être d'un manque de recul sur la langue parlée, conjugué à un manque de clarification des consignes et objectifs de notre part. Bien que nous ayons pris le temps de présenter notre étude comme visant à mieux appréhender le français parlé authentique et donner les clés aux apprenants pour mieux comprendre et produire ce type d'interactions, cela n'a visiblement pas été suffisant car l'habitude d'associer ressource orale et compréhension semble trop ancrée dans leur imaginaire. En effet, nous avons passé un long moment lors de la séance 2 à clarifier de nombreux termes ou énoncés. Cet accent mis inconsciemment sur la compréhension semble avoir été un frein dans notre étude car les apprenants semblaient se désintéresser de la tâche une fois le contenu global de l'interaction compris et éprouver des difficultés à saisir l'intérêt d'analyser en détail le déroulé séquentiel de l'interaction. Nous nous sommes alors demandé si cette réticence à l'analyse séquentielle ne résidait pas dans le fait que les apprenants ne concevaient pas d'étudier une interaction à laquelle ils n'avaient, pour le moment, aucune intention de participer. Les participants nous ont fait part de leur volonté, à ce moment de leur apprentissage, d'éviter les interactions qu'ils jugent trop complexes, telles que celles présentées dans notre étude selon eux. Notre contre-argument était de justement les préparer à ce type d'interactions pour leur permettre d'y participer, mais nous nous sommes interrogée sur la bonne façon d'entrer dans ces interactions. Peut-être était-il alors plus pertinent de présenter les interactions verbales par les activités langagières, c'est pourquoi nous avons décidé de modifier

[231] Nous insistons sur le fait que nous indiquons le niveau B2 comme étant le niveau seuil *pour notre type d'activité*. Nous sommes tout à fait consciente et convaincue que la démarche d'AAC est bénéfique à tout niveau, même le plus débutant. En revanche, les phénomènes à observer et analyser ne sont pas les mêmes, tout comme la façon de présenter l'activité (André, 2021).

notre progression initiale pour insérer l'activité « demander un renseignement » présentée en séances 7, 8 et 9. Ce virage semble avoir été bénéfique car, lors de la séance 10, plusieurs apprenants ont jugé cette activité « très utile » car « [ils ont] vraiment des situations dans la vie en France » (KAN). MIL et SEN ont qualifié l'activité de « très bien » car elles peuvent maintenant « utilise {sic} autre chose pour questionner » (MIL) et savent « comment utiliser dans phrase {sic} différentes phrases trouver plusieurs phrases » (SEN). Elles ont ainsi bien intégré l'intérêt de l'activité « demander un renseignement » notamment celui de développer leur répertoire de pratiques langagières, en plus de travailler le *recipient design* présent dans toute interaction efficace (voir la section 1.1.2.1), ce qui participe plus globalement au développement de la compétence interactionnelle, objectif au cœur de notre recherche.

Cette insécurité du groupe M1 quant à la démarche d'AAC rejoint un besoin de structure et de grammaire explicite que nous avons noté à travers la concentration fréquente sur les temps grammaticaux[232] (voir les extraits 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16 et 29). Comme développé dans la section 6.7.4, nous jugeons ce recours à une description grammaticale comme significatif de leur culture d'apprentissage (Piccardo & Yaïche, 2005) et il peut être expliqué par plusieurs facteurs conjoints. D'une part, la grammaire représente un objet d'étude familier pour les apprenants, qu'ils ont appris à mobiliser dès les premiers stades de leur apprentissage. Elle a souvent constitué le cœur de l'enseignement qui leur a été dispensé, et ce, de manière répétitive, explicite et structurée. D'autre part, la grammaire répond à un mode de pensée fondé sur des règles explicites, quasi-immuables, des catégories définies et des procédures d'analyses établies, ce qui confère au savoir grammatical un caractère presque rassurant. Dans un domaine aussi vaste, et parfois incertain voire instable, que celui de la langue et de son usage, les repères clairs des normes grammaticales offrent un cadre sécurisant aux apprenants. Enfin, cette focalisation sur l'analyse formelle est également renforcée par les attentes institutionnelles, souvent centrées sur la maîtrise des structures linguistiques plutôt que sur les compétences discursives. En somme, ce recours à la description grammaticale reflète moins un choix spontané qu'une réponse à des habitudes d'enseignement, à un système d'évaluation normatif et à un besoin de repères stables dans l'analyse et l'apprentissage de la langue. Cette tendance reflète des représentations sous-jacentes de la langue qui demeurent fortement ancrées dans l'imaginaire des apprenants : la langue est un système clos, une entité à maîtriser à travers la régularité de ses règles, plutôt que comme un outil dynamique de communication en perpétuelle

[232] Nous ne rejetons pas pour autant la nécessité d'analyses grammaticales lorsque ces dernières aident à l'appréhension du fonctionnement de certains phénomènes (par exemple *tout à l'heure* analysé en séance 4 pour le groupe M1 et séance 5 pour le groupe A1).

évolution. Cela rejoint les dires de l'enseignante, pour qui il est essentiel de déconstruire l'idée des apprenants qu'une langue est une simple somme de vocabulaire et de grammaire. Elle insiste sur l'importance de leur transmettre « la conscience de ce qu'est une langue » (FLO), expliquer les quatre aptitudes qui la composent, l'intérêt des cours spécifiques à chacune d'entre elle et de l'observation de la langue.

Même si les consignes de nos activités portaient principalement sur le sens et le fonctionnement de phénomènes langagiers, les apprenants du groupe M1 n'ont pas toujours su s'émanciper des routines et de leurs habitudes. YUL a résumé ce besoin d'exercices structuraux et de grammaire explicite lors de la séance 10 : « les structures de leçon pour moi c'est ne marche pas {sic} […] c'est plus facile quand c'est très clair […] pour moi j'ai besoin de structure formale {sic} ». Elle ajoute qu'un exercice proposé par une autre enseignante a « marché très très bien » car il consistait en la production d'énoncés écrits factices en réemployant les pronoms *qui*, *que* et *dont* étudiés en classe. Nous ne condamnons absolument pas le recours à ce type d'exercices mais expliquons grâce à ce témoignage la nécessité de préparer minutieusement les apprenants à une démarche comme celle d'AAC ou d'ASC car celles-ci sont intrinsèquement différentes des exercices structuraux dont les apprenants disent avoir besoin.

Les apprenants du groupe A1 ne semblent pas avoir présenté les mêmes difficultés, ce que l'enseignante référente explique par l'arrivée à « une étape dans leur apprentissage où ils stagnent », ce que Utegulova *et al.* (2024) appellent le *plateau intermédiaire*. L'exploitation de corpus pourrait constituer une piste qui permettrait aux apprenants de dépasser ce plateau en jouant sur leur curiosité et leur désir de « parler comme un Français » (FLO) et les amener à s'intéresser plus en détail aux spécificités du français parlé en interaction.

A une échelle plus large, ce désir de structure et de cadre dans l'apprentissage est symptomatique de la redistribution des rôles imposée par les démarches d'AAC et d'ASC (voir la section 2.2.4). Comme le souligne l'enseignante au cours de l'entretien, « on perturbe leur style d'apprentissage ». En effet, la majorité des apprenants étant « plutôt des apprenants passifs », ils sont déroutés lorsqu'ils se voient proposer des activités éloignées de leurs traditions pédagogiques. Bien que nous ayons assisté à plusieurs moments au cours desquels les apprenants présentaient une réelle démarche d'apprenti-chercheur, l'enseignante trouve qu'il est parfois difficile de « stimuler leur envie de chercher par eux-mêmes ». Cela reflète une problématique plus large que nous avons notamment rencontrée avec un étudiant qui s'est

montré particulièrement réticent à l'idée de participer à notre étude[233]. Celui-ci estimait que le programme enseigné au DéFLE devait consister en des cours dispensés par des professeurs qui transmettraient leur savoir de façon verticale et non en des séances où les apprenants devraient « chercher par eux-mêmes » (FLO), en justifiant cette volonté par le prix de la formation. Nous ne pensons pas que la position active des apprenants soit contrainte par le niveau de langue de ces derniers mais bien par des traditions didactiques plus répandues selon lesquelles les apprenants sont encore trop souvent récepteurs des connaissances de leurs enseignants sans avoir l'occasion assez fréquente de prendre en charge leur apprentissage. Néanmoins, plusieurs apprenants, quel que soit le groupe, semblent volontaires pour maintenir cette position plus active, notamment par la demande de « liste de mots » (CHL) qui feraient l'objet de recherches lors de séances d'ASC, comme le complète KAN qui « [veut] choisir les mots comme [elle veut] » pour éviter d'analyser des termes déjà connus. JUL précise que « des fois [ils sont] un petit peu fatigué[s] » et ne « [savent] pas quoi chercher », ce qui motiverait la distribution d'une liste de phénomènes en amont. Paradoxalement, nous avions fait le choix de ne pas en donner au groupe A1 dont fait partie JUL pour leur laisser la liberté de choisir. Tous semblent s'accorder à dire qu'une telle liste serait bénéfique.

7.1.3. Le rôle de la présentation de l'activité et des dynamiques des binômes

Lors de notre entretien, l'enseignante a à nouveau souligné un point essentiel, bien que manifeste, concernant la manière de présenter les activités mettant en jeu des corpus : « j'ai souvent remarqué en fait que la manière d'attirer les gens sur l'observation de corpus elle va vraiment influencer l'adhésion ou pas ». Cela met en évidence l'importance de consacrer du temps à la réflexion sur la façon de structurer cette présentation. Comme mentionné dans la section 7.1.2, nous avons constaté avec les étudiants du groupe M1 que l'activité « demander un renseignement » avait été mieux reçue que l'analyse séquentielle de l'interaction issue de notre corpus de travail. L'entrée par activité langagière semble donc plus appropriée pour ces niveaux car elle est perçue comme plus tangible et utile au quotidien contrairement à une entrée par genre interactionnel. Cela rejoint le désir des apprenants de travailler des activités langagières et des situations de communication qu'ils sont amenés à rencontrer au quotidien car ils s'estiment trop tôt dans leur apprentissage pour s'intéresser aux spécificités de l'oral. Ainsi, les amener à acquérir des compétences qu'ils pourraient rapidement mettre en œuvre sert de

[233] Ce participant a accepté que nous récoltions ses données mais n'a pas souhaité être filmé lors de certaines séances.

porte d'entrée vers la familiarisation à ces phénomènes spécifiques des interactions sans que l'accent soit uniquement mis dessus.

En revanche, pour les apprenants du groupe A1, l'entrée par thématique semble plus efficace. Nous illustrons cela notamment par les extraits 4 et 5 où les apprenantes, libres de sélectionner les interactions de leur choix, ont opté pour une approche axée sur la culture et l'aspect pratique des informations contenues dans les vidéos, motivées par un intérêt pour la culture et les lieux de culture de la ville de Nancy. Une autre apprenante, d'un binôme distinct, confirme cette préférence lors de la séance 10 en déclarant avoir conseillé le dispositif FLEURON à des amis indonésiens qui s'en sont particulièrement servi pour les catégories « démarches à la préfecture »[234], « démarches administratives », « aides sociales » et « santé ».

Même si la présentation des activités a permis de gagner l'adhésion des apprenants, cela ne garantit pas pour autant des résultats optimaux. En effet, nous avons développé dans la section 7.1.3 l'aspect collaboratif des tâches données qui était parfois mis à mal par une dynamique instable au sein des binômes. Le manque de communication conduit parfois les apprenants à ne pas prendre en compte les réflexions de leur binôme et ainsi, à produire des analyses erronées (voir l'extrait 8). D'autres extraits, notamment l'extrait 12, font état de tours de parole uniquement composés d'un continueur (verbal ou non-verbal) ou d'un énoncé isolé sans réponse de la part de l'interlocuteur. Bien qu'ils verbalisent les éléments qu'ils repèrent, ce manque de coopération empêche souvent les apprenants de dépasser la phase d'observation du paradigme de l'ASC (Johns, 1991) et résulte en des notes parfois incomplètes (voir notamment les notes de l'extrait 12 se contentant de recopier les occurrences du phénomène analysé sans création de catégories de fonctionnement ni règle plus général quant à ses usages). À l'inverse, les binômes présentent des notes aussi fournies et détaillées que leur collaboration était poussée (extraits 2, 3, 6, 10, 11, 13 et 14).

7.1.4. Le déroulement de l'activité

Les témoignages recueillis en séance 10 nous permettent d'envisager un déroulement de l'activité différent de celui que nous avons proposé, afin de mieux répondre aux besoins des apprenants. Bien que les retours soient positifs dans leur globalité, les apprenants ont été suffisamment à l'aise pour exprimer les points qu'ils aimeraient voir modifiés. Dans le groupe A1, trois étudiantes reconnaissent l'intérêt des activités d'AAC pour « comprendre qu'est-ce

[234] Comme nous l'avons développé dans la section 2.3.2.2, cette catégorie existait au moment de notre étude mais a depuis fusionné avec la catégorie « démarches administratives ».

qu'on peut dire pour changer de sujet, qu'est-ce qu'on dit pour dire au revoir » (JUL), qu'elles jugent un exercice « très utile » (ANA), elles regrettent tout de même la durée de l'activité de repérage des indices d'introduction et de clôture de récit ainsi que les thèmes abordés (séances 2, 3 et 4) qu'elles trouvent « un peu longue » (JUL et ANA) ou encore « la moins intéressante » (NAO). Là encore, cela fait écho à ce que nous développions dans la section 1.1 quant aux spécificités de chaque niveau. Les étudiants du groupe A1, d'un niveau avancé, avaient l'impression que revoir des éléments qu'ils maîtrisaient déjà (comment introduire un récit, comment le conclure, comment gérer la transition entre les thèmes) représentait une perte de temps. Bien qu'ils aient déjà le bagage nécessaire pour réaliser ces activités langagières, leur répertoire lexical leur permettait de le faire seulement d'une, deux voire trois façons différentes. Les activités d'AAC proposées avaient pour objectif d'étendre ce répertoire lexical et de leur permettre de varier les pratiques pour produire des énoncés plus fluides et naturels. Devant le fait de que les apprenants ont parfois considéré ces activités comme fastidieuses, notre rôle aurait peut-être dû consister à insister davantage sur cette opportunité de diversifier leur lexique.

Les étudiants du groupe M1 ont davantage fait mention de leurs difficultés de compréhension des interactions authentiques, soit parce qu'elles comportaient trop de mots inconnus (MOR, KAN et CHL), soit parce que le débit était trop rapide (KAN). Comme nous l'avons développé dans la section 1.1, leur besoin d'exercices structuraux a constitué un obstacle assez important quant à leur adhésion et appréciation de l'étude, plusieurs ont exprimé leur envie de tels exercices (YUL, CHL et HUM). En revanche, les activités d'ASC semblent avoir suscité davantage d'enthousiasme, notamment par ALE qui précise « cet exercice pour chercher les règles c'est bon pour moi » et qui propose, pour une prochaine activité d'ASC, d'alterner « un cas facile un cas très difficile » à analyser. Cela pourrait venir en complément de réponse à la demande de liste de phénomènes dans laquelle les apprenants pourraient puiser s'ils n'avaient pas d'inspiration.

7.1.5. Médiation enseignante

Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, le recours à une médiation enseignante semble essentielle aux activités d'AAC et d'ASC que ce soit pour dissiper des incompréhensions et corriger les erreurs (extraits 8, 9 et 10 par exemple), attirer l'attention des apprenants sur d'autres éléments comme la position de l'élément recherché dans l'énoncé (extrait 22) ou les contextes d'apparition (extrait 23). Comme le développait Vygotsky (1978), l'apprenant s'appuie sur la *personne plus experte* pour progresser dans sa *zone proximale de*

développement. Dans le cadre d'un cours, la *personne plus experte* est l'enseignant. Ainsi, son étayage est fondamental pour accompagner les étudiants dans leur apprentissage, notamment car les activités d'AAC et d'ASC sont très coûteuses cognitivement (Cobb & Boulton, 2015; Flowerdew, 2015; Kirschner et al., 2006; O'Keeffe, 2021b; Vyatkina, 2020).

Les extraits illustrant les séances collectives comportent des traces de cet étayage. Par exemple, la séance 5 du groupe M1 (section 4.6.4.5) a permis à des apprenants de compléter leurs analyses réalisées la semaine précédente, notamment autour de l'expression « sans contact » et de l'onomatopée « tac ». De la même façon, la séance 4 du groupe A1 (section 4.6.3.4) a mis en lumière plusieurs moments d'apprentissage par sérendipité (Bernardini, 2004) à propos de mots de vocabulaire, constructions syntaxiques ou encore marqueurs discursifs. Cette progression de la ZPD n'aurait peut-être pas été possible sans la présence de l'enseignante. Enfin, l'extrait 17, issu de la séance collective 2 du groupe A1, met en lumière la posture réflexive que prennent les apprenants lors de deux analyses interactionnelles et le développement de leurs compétences métalangagières, métacognitives et de méta-analyse.

7.1.6. Appropriation de la démarche en classe

Avant cette étude, les apprenants des deux groupes n'avaient jamais travaillé avec le dispositif FLEURON[235] et ont dû se sensibiliser à la démarche mixte d'AAC et d'AAC (voir les séances 2 du groupe A1 et du groupe M1). Ces premiers contacts avec les données de corpus nous ont offert deux extraits révélateurs de ce manque de familiarité avec ce type de démarche. L'extrait 18 met en lumière le binôme EST et SHE lors de leur première séance en semi-autonomie sur le dispositif FLEURON, avec la tâche d'AAC de répondre à la question 2 de leur feuille de route « Comment est-ce que les filles montrent qu'elles écoutent, comprennent et prennent en compte l'autre ? ». Les deux participantes ont tout à fait compris ce qui était attendu d'elles et le formulent à leur façon : « on analyse la conversation » (EST) et « je me sens comme on observe » (SHE). Alors actrices de leur apprentissage, elles revêtent ce rôle de « Sherlock Holmes » (Johns, 1997, p. 101) et prennent conscience de la nature spécifique de la tâche, qu'elles ne sont pas habituées à réaliser. L'extrait 21, du binôme KOK et ARM, entre en résonnance avec l'extrait 18 par une autre forme de prise de conscience. Alors que les apprenantes tentent de comprendre le sens de *alors* en position finale dans l'énoncé « tu as déjà l'amphi qui est déjà rempli tu es alors ». Grâce au visionnage de la vidéo, elles s'appuient sur

[235] Certains enseignants ont utilisé des interactions issues du corpus comme supports d'activités de compréhension mais les apprenants n'avaient pas accès au site.

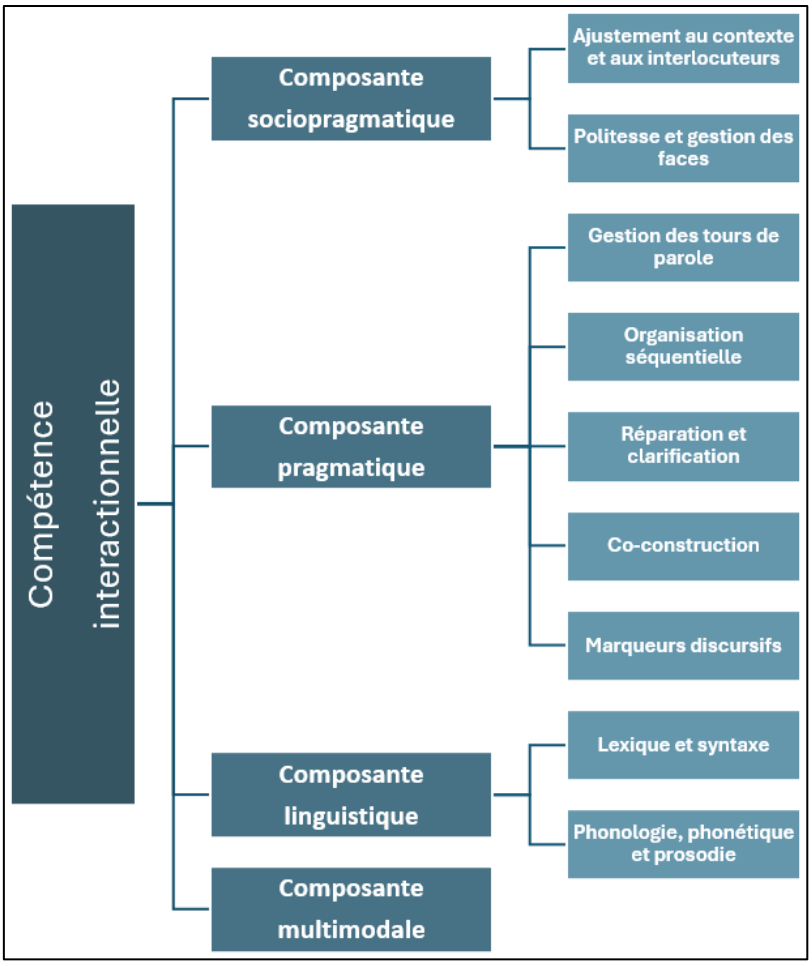
les indices prosodiques (allongement, intonation descendante et changement de tonalité) pour déduire le sens de *alors* en contexte. Leur objectif était sémantique mais cet extrait met en lumière cette prise de conscience des spécificités des ressources et de la tâche, notamment lorsque ARM, à l'origine de la proposition de visionner la vidéo, conclut : « tu vois qu'il change complètement de sens ». Ensuite, l'extrait 1 illustre également cette appropriation de la démarche et du dispositif lorsque le binôme KOK et JOA s'interrogent sur le genre grammatical de *baguette*. Les apprenantes trouvent leur réponse en quelques secondes seulement, dès la lecture de la première ligne de concordance des résultats de la recherche de *baguette* dans le concordancier. Malgré tout, les participantes poursuivent leur analyse de la vidéo par la rencontre du terme *Sarmentine* qui leur est inconnu. Cet « apprentissage par sérendipité » (Bernardini, 2004) illustre un aller-retour naturel entre ASC et AAC, soit leur prise en main de la démarche et de leur apprentissage par le visionnage de la ressource complète et l'intérêt suscité par un autre terme de vocabulaire inconnu. Enfin, nous prenons l'exemple des extraits conjoints 6 et 7 pour illustrer une dernière fois cette appropriation de la démarche. Dans ces extraits, le binôme KOK et JUL souhaite discriminer les phonèmes [e] et [ɛ]. Par le jeu de plusieurs recherches dans le concordancier (*concrètement*, *grève*, *crème*, *élève*, *élevé*, *éternellement*, *éternel* et *médecin*), les participantes dégagent des règles qui leur sont propres pour différencier les deux sons. JUL compare avec sa langue maternelle et oppose les phonèmes par leur « ouverture » : « ouvert » pour le phonème [ɛ] et « fermé » pour le phonème [e]. KOK attribue les qualificatifs « court » et « long » pour les phonèmes [e] et [ɛ] respectivement. Lors de la séance qui suit (extrait 7), les apprenantes restituent leurs résultats en classe. Elles sont conscientes de leurs différences d'explication car JUL précise « on a pas trouvé la même façon d'expliquer ». Couplée à « on a pas cherché les vraies règles on a essayé de faire une règle qui pour nous il y a le sens » (JUL), ces deux réflexions résument parfaitement un des objectifs des démarches d'AAC et d'ASC, à savoir la personnalisation des observations, analyses et règles. L'important est de s'emparer des démarches pour dégager des règles personnelles à chaque apprenant qui leur permettra de mettre en pratique les phénomènes observés, même si ces règles ne sont compréhensibles que par eux-mêmes.

Ces cinq extraits mettent en exergue le développement de compétences métacognitives des apprenantes et plus globalement, l'appropriation pertinente de la démarche pour les tâches demandées.

7.2. Quelles composantes de la compétence interactionnelle les apprenants travaillent-ils ?

Dans la section 1.1.2, nous présentons un schéma récapitulatif des composantes de la compétence interactionnelle que nous reprenons ci-dessous :

Figure 77 Description de la compétence interactionnelle : composantes et sous-composantes



En nous appuyant sur cette description, nous avons attribué chaque extrait à la ou les sous-composantes travaillées. Les résultats sont reportés dans le tableau suivant :

Tableau 30 Répartition des extraits par sous-composantes interactionnelles

Composantes	Sous-composantes	Groupe A1	Groupe M1
Sociopragmatique	Politesse et gestion des faces		26, 27, 28, 29, 30, 31
	Ajustement au contexte et aux interlocuteurs	3, 4, 5, 20, 25	26, 27, 28, 29, 30, 31
Pragmatique	Gestion des tours de parole	S4	S2
	Organisation séquentielle	4, 5, 17, 25, S4	26, 27, 28, 29, 30, 31, S2
	Réparation et clarification		27
	Co-construction	17, 19, 20, 24, S4	26, 27, 28, 29, 30, 31, S2
	Marqueurs discursifs	3, 4, 5, 17, 19, 20, 21, 22, 23, S4	
Linguistique	Lexique et syntaxe	1, 2, 3, 4, 25	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 26, 27, 28, 29, 30, 31
	Phonologie, phonétique et prosodie	6, 7, 17, 21	31, S2
Multimodale		24	

Les sous-composantes travaillées par chaque groupe sont souvent différentes : certains aspects, comme les marqueurs discursifs, ont été travaillés par les apprenants A1 mais sont absents chez les participants M1. À l'inverse, les analyses des participants M1 ont permis un travail sur la politesse et la gestion des faces, que les participants A1 n'ont pas priorisé. Cela s'explique principalement par la nature de la tâche proposée : les apprenants M1 se sont vu imposer l'analyse de *contact* (extraits 8 à 11) puis la comparaison entre *depuis* et *pendant* (extraits 12 à 16), ce qui a naturellement mis l'accent sur un travail lexical et syntaxique. Les séances d'AAC axées autour de l'activité « demander un renseignement » (extraits 26 à 31) orientent elles aussi les analyses, en l'occurrence vers la politesse et la gestion des faces, l'ajustement au contexte et aux interlocuteurs, l'organisation séquentielle et la co-construction de l'interaction. Les participants A1, plus libres de leurs choix, ont dirigé à de nombreuses reprises leurs analyses vers les marqueurs discursifs (extraits 3 à 5 et 19 à 23).

Dans cette deuxième section, nous analyserons d'abord la capacité des apprenants à repérer et prendre en compte les spécificités de l'oral (section 7.2.1) avant d'examiner dans quelle mesure ces phénomènes sont réemployés et intégrés dans leurs propres pratiques langagières (section 7.2.2).

7.2.1. Prise en compte des spécificités du français parlé en interaction

En plus d'une sensibilisation aux démarches d'AAC et d'ASC, les apprenants ont dû se familiariser aux spécificités du français parlé en interaction. Comme nous l'avons mentionné dans la section 7.1.2, les apprenants du groupe A1 étaient plus disposés à les reconnaître et les acquérir, là où les apprenants du groupe M1 jugeaient qu'ils étaient « un peu tôt » (ALE) dans leur apprentissage pour en faire autant. Néanmoins, notre rôle était de les y sensibiliser en leur faisant prendre conscience que, bien qu'ils puissent penser qu'il était trop tôt pour eux de les produire, ils ne pourraient pas se dispenser de les recevoir au quotidien. Ainsi, l'analyse comparative de ressources issues d'un manuel de FLE et du corpus FLEURON leur a ouvert les yeux sur le manque d'authenticité des interactions de manuels. Dans l'extrait 17 et la section 6.6, les apprenants reconnaissent la compréhension aisée de la première interaction mais également son aspect « pas très naturel […] comme si on forçait » (ARM), « pas naturelle » (FAT). Ils relèvent plusieurs éléments qui influent sur l'authenticité de l'interaction de corpus : phonologie – « les mots sont un peu mangés » (MOR), débit – « elles parlent plus vite » (NAO) et « plus rapide » (GAM), gestion des tours de parole et co-construction du discours – « c'est plus naturel on parle et l'autre répond plus vite normal » (JUL) et « il y a beaucoup de *bah::* » (ARM), marqueurs discursifs et variations diastratiques – « la langue c'est plus familier comme *ça roule* » (NAO). Les « petits mots » (CLA) sont définis par les apprenants comme utiles pour avoir « un peu de temps de réfléchir » (JUL) et éviter les silences, ce que SAN reprend dans l'extrait 19 : « je crois que […] ce type de mots pour remplir pour ne laisser pas des espaces {sic} ».

Les marqueurs discursifs font l'objet de plusieurs extraits et leur analyse est essentielle pour le développement de la compétence interactionnelle. Nous avons présenté l'extrait 3 mettant en scène le binôme JOA et SAN autour de l'analyse de *grave* qui leur a permis de déterminer dans quel contexte sociolinguistique ce marqueur était approprié. Cet exemple fait écho à l'extrait 4 dans lequel le binôme JUL et ARM analysent les métadonnées des différentes ressources dans lesquelles apparaît *du coup* pour être en mesure de l'utiliser convenablement. La description de ce marqueur par Abouda (2022) soutient la nécessité de le maîtriser pour développer la compétence interactionnelle. Cette étude souligne en effet le caractère « particulièrement adapté à un usage interactif » de *du coup* et sa tendance « prospère dans les interactions informelles » (2022, p. 112). De plus, dans le corpus exploité par l'auteur, 76% des occurrences du connecteur (461 sur 607) sont réalisés par des locuteurs âgés de 15 à 25 ans, soit une tranche d'âge similaire à celle des apprenants du groupe A1. Cela ne fait que renforcer la nécessité pour les étudiants

de maîtriser les fonctions discursives de *du coup* les plus fréquentes et d'en maîtriser les contextes d'apparition. Dans le prolongement de cet extrait, le binôme JUL et ARM s'intéresse à *effectivement* (extrait 5) dans une volonté de diversifier leurs pratiques langagières pour trouver des alternatives à *ok* qu'ARM juge utiliser trop souvent. Cet extrait résonne avec les paroles de l'enseignante (voir la section 7.1.2) selon lesquelles les apprenants du groupe A1 possèdent un niveau de langue suffisamment avancé pour accorder du temps dans leur apprentissage à ces questions (voir également les extraits 21, 22 et 23).

Lors de la séance 10, les apprenants du groupe A1 sont revenus sur ces phénomènes. ARM résume notre objectif en réalisant qu'« il y a une différence de la manière que je parle » et qu'elle se sent « plus à l'aise »[236] en interaction « grâce au cours ». KOK reconnaît l'utilité de cette démarche « pour les petits mots qu'on ne connaissait pas très bien qu'on a utilisés quelques fois où on se trompait où on croyait que c'était quelque chose d'autre », elle prend l'exemple de *genre* qu'elle ne savait pas utiliser correctement parce qu'elle ne savait pas « que c'était pour tout ». Cette prise de conscience des différentes fonctions discursives d'un même phénomène fait également partie des objectifs de notre étude. En parallèle, les apprenants du groupe M1 ont eux aussi soulevé l'utilité de la démarche « pour connaître expressions du français {sic} » (MOR) en prenant pour exemples *bah oui* ou *truc*. De la même façon, CHL reprend l'exemple de *tout à l'heure* qu'elle comprend mieux à la fin de l'étude et précise que, « maintenant », elle « sait quels mots les Français utilisent beaucoup ». Cela met en évidence un autre avantage de cette exposition à des données naturelles quant à la sensibilisation à la fréquence d'utilisation de certains termes, ce qui permet là encore aux apprenants de s'approprier une langue authentique. Cette mobilisation et ce développement de compétences métacognitives servent aux apprenants à prendre du recul sur les interactions et l'intérêt d'une prise de conscience de ces spécificités interactionnelles.

7.2.2. Appropriation des phénomènes du français parlé en interaction

Nous avons relevé plusieurs traces d'appropriation des phénomènes spécifiques à la langue orale dans nos données. Une fois ces phénomènes relevés et analysés, certains apprenants les ont réemployés de manière naturelle, ce qui témoigne de leur appropriation. Par exemple, dans l'extrait 1, après avoir répondu à ses interrogations sur le genre grammatical de *baguette*, KOK utilise tout de même le mauvais déterminant et produit « un baguette » avant de se reprendre

[236] Nous faisons l'hypothèse que cette déclaration illustre les résultats de Gahungu (2007) selon lesquels il y a corrélation entre l'utilisation de stratégies d'apprentissage et le sentiment d'autoefficacité éprouvé par les apprenants.

avec « une baguette ». Grâce à son analyse quelques instants plus tôt, elle a été en capacité de se corriger. JUL, dans l'extrait 5, prouve son acquisition par la création d'une situation de communication dans laquelle elle réemploie à bon escient le terme *effectivement* qui avait fait l'objet d'une recherche dans le concordancier et d'analyses avec son binôme ARM. CHL et KAN ont elles aussi produit des énoncés dans lesquels elles ont utilisé le terme *contact*, autour duquel la consigne était créée, mais en réemployant également le terme *tout à l'heure* analysé conjointement en classe plus tôt. Là encore, cette utilisation en contexte démontre leur appropriation du sens en contexte. Enfin, l'extrait 24 a trait à la multimodalité. Alors que NAO et JOA analysent l'interaction « Arrivée à l'université (1) »[237], elles relèvent les différentes façons qu'ont les locutrices de marquer leur engagement dans le récit. NAO réalise qu'elle mobilise elle aussi les mêmes continueurs que ceux relevés dans la vidéo. Cette prise de recul et ce recours à ces phénomènes soulignent son appropriation des continueurs et autres marques d'écoute.

Les témoignages de la séance 10 convergent aussi dans ce sens. JUL partage une anecdote qui s'est déroulée pendant une partie de jeu entre amis qui s'est déroulée la veille de la séance. Elle explique qu'elle a « utilisé […] *ça compte pour du beurre* », expression qu'elle avait rencontrée et analysée en séance 8. De la même façon, ANA dit « beaucoup » réemployer les termes vus en cours, notamment *genre* « avec [ses] amis en entraînement ». Elle a également levé une incompréhension lorsqu'elle a entendu quelqu'un dire *grave* comme synonyme de *beaucoup* : « je me rappelais j'ai dit ah grave c'est beaucoup et du coup chaque fois qu'ils disent un mot comme ça je me rappelle du cours et […] c'est plus facile ». Comme nous le développons dans la section 7.2.1, ARM se dit être « plus à l'aise quand [elle] parle ». Dans cette même section, nous avons cité MOR, du groupe M1, pour qui la démarche était « utile pour connaître expression du français {sic} ». Il prend l'exemple de *bah oui* ou *truc*, qu'il « utilise normalement pour parler avec quelqu'un dans la rue maintenant ». Il a su mettre en pratique les analyses réalisées lors des séances et réemployer en contexte authentique ces phénomènes. Enfin, MIL, du même groupe, précise qu'elle « utilise autre chose pour questionner » grâce à l'activité « demander un renseignement ».

Tous ces exemples montrent que les activités d'AAC et d'ASC participent au développement de la compétence interactionnelle, notamment par la mise en exergue des composantes linguistiques (lexicales avec *baguette*, *contact* ou encore *ça compte pour du beurre* et

[237] https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=368

phonologiques avec la discrimination des phonèmes [e] et [ɛ]), pragmatiques (marqueurs discursifs avec *effectivement*, *grave* et *genre*, gestion des tours de parole, co-construction du discours) et multimodales (marques d'écoute et d'engagement).

7.3. Quelles sont les stratégies d'apprentissage mises en œuvre lors de cette manipulation des données de corpus ?

Le recours aux stratégies d'apprentissage développées dans le chapitre 3 contribue au développement des capacités métacognitives et métalangagières qui permettent à terme le développement de compétences langagières (André & Ciekanski, 2018). En nous basant sur nos analyses présentées, nous avons dressé une liste de toutes les stratégies utilisées selon les groupes et les démarches. Nous ne prétendons pas en tirer une analyse quantitative, ces chiffres nous servent uniquement à indiquer des tendances et émettre des hypothèses. Nous traitons d'abord les séances d'ASC (section 7.3.1) puis les séances d'AAC (section 7.3.2).

7.3.1. Stratégies mises en œuvre lors des séances d'ASC

Le tableau suivant présente les nombres de stratégies relevées lors des activités d'ASC :

Tableau 31 Compilation des stratégies relevées lors des activités d'ASC

	Groupe A1	Groupe M1
Nombre total de stratégies	**57**	**53**
Stratégies directes	42	41
Stratégies indirectes	15	12
Nombre de stratégies différentes	**25**	**12**
Stratégies directes	18	9
Stratégies indirectes	7	3

Ces résultats nous donnent plusieurs indications. Bien que le nombre total de stratégies soient sensiblement le même pour les deux groupes (57 pour le groupe A1 et 53 pour le groupe M1) et qu'il en soit de même pour la répartition entre stratégies directes et indirectes, la différence est notable dans la diversité des stratégies employées. En effet, le groupe A1 mobilise 25 stratégies différentes alors que le groupe M1 en mobilise la moitié. La sous-division entre stratégies directes et indirectes est elle aussi importante : le groupe A1 utilise 18 stratégies directes et 7 indirectes différentes, contre respectivement 9 et 3 pour le groupe M1. Nous notons un recours plus important aux stratégies directes, presque trois fois plus dans les deux cas. Nous émettons deux hypothèses pour expliquer ces variations. La première, relative au niveau de langue, fait écho aux paroles de l'enseignante lors de notre entretien, selon lesquels les

apprenants du groupe A1 présentaient un « bagage » langagier plus important que les apprenants du groupe M1, ce qui leur conférait davantage d'aptitudes d'analyse, essentielles dans ces activités d'AAC et ASC. Ainsi, la stratégie « faire, valider ou invalider des hypothèses » (stratégie directe II.C.9) est présente 6 fois dans le groupe A1 contre 3 chez le groupe M1. De la même façon, la stratégie « poser des questions sur la langue » (stratégie indirecte III.A.3) survient à 3 reprises dans le groupe A1 et aucune dans le groupe M1. Cela peut s'expliquer par une aisance plus importante chez les apprenants A1 à manipuler et analyser la langue car ils seraient plus assurés dans leurs compétences et leurs connaissances. Par exemple, les apprenants M1 présentent 5 fois la stratégie « traduire » (stratégie directe II.C.4) alors que les apprenants A1 n'en ont aucune. Ceci semble illustrer un besoin de s'appuyer sur des systèmes déjà maîtrisés, alors que les recours à la stratégie « utiliser des synonymes ou des paraphrases » (stratégie directe II.C.7), qui pourrait palier ce besoin de traduction, sont sensiblement les mêmes dans les deux groupes (5 pour le groupe A1 et 4 pour le groupe M1). En revanche, la stratégie « utiliser des indices linguistiques » (stratégie directe III.A.1) présente 2 occurrences dans le groupe A1 et aucune dans le groupe M1. Cela pourrait possiblement témoigner d'un manque de connaissances linguistiques de la part des apprenants M1. Enfin, la stratégie « analyser et prendre en compte le contexte » (stratégie directe II.C.8), présente à 3 reprises dans le groupe A1 contre 1 dans le groupe M1, atteste peut-être d'une meilleure maîtrise du dispositif de la part des apprenants A1.

Nous notons un important recours aux stratégies directes conjointes « regrouper » (I.A.1) et « faire des associations » (I.A.2). Ces deux stratégies, significatives d'une démarche d'ASC, sont largement plus présentes parmi les apprenants M1 (9 occurrences pour chaque stratégie) que les apprenants A1 (respectivement 1 et 3 occurrences). Cette seconde hypothèse pouvant expliquer la différence de distribution des stratégies est relative à la variation de la nature de la tâche, différente pour les deux groupes. Bien qu'il s'agisse de mettre en œuvre une démarche d'ASC, le groupe A1 ne s'est jamais vu imposer de phénomène à rechercher, contrairement au groupe M1, pour qui la consigne était explicitement de suivre les trois phases du paradigme de Johns (1991) à deux reprises (pour le terme *contact* et la comparaison *depuis* -vs- *pendant*). Le groupe A1 a suivi une démarche d'ASC dans une première séance pendant laquelle la consigne était de suivre ce paradigme mais sur le phénomène de leur choix, puis nous en avons trouvé des traces lors d'une seconde séance de « parcours libre » où le recours à l'ASC n'était pas imposé. Ainsi, il semble évident que les stratégies « regrouper » et « faire des associations » soient beaucoup plus présentes chez les apprenants du groupe M1.

7.3.2. Stratégies mises en œuvre lors des séances d'AAC

En ce qui concerne les activités d'AAC, la répartition des stratégies est sensiblement la même :

Tableau 32 Compilation des stratégies relevées lors des activités d'AAC

	Groupe A1	Groupe M1
Nombre total de stratégies	**29**	**13**
Stratégies directes	11	2
Stratégies indirectes	18	11
Nombre de stratégies différentes	**11**	**7**
Stratégies directes	6	3
Stratégies indirectes	5	4

Le nombre total de stratégies est presque de moitié pour le groupe A1 et quatre fois moins pour le groupe M1 que pour les stratégies relevées lors des séances d'ASC. Le nombre de stratégies différentes est de moitié pour le groupe M1, que ce soit concernant les stratégies directes ou indirectes. Là encore, nous pouvons expliquer ces résultats par le niveau des apprenants et la nature de la tâche demandée. La stratégie directe la plus utilisée par les apprenants A1 est « utiliser des synonymes ou des paraphrases », absente chez les apprenants M1. En effet, la majorité des séances d'AAC des apprenants M1 concernaient l'activité « demander un renseignement », qui nécessitait de trouver différentes pratiques langagières qui réalisaient cette demande mais pas nécessairement d'en donner des synonymes ou des paraphrases puisque toutes avaient le même sens. Nous notons également une différence d'utilisation de la ressource « utiliser son expérience personnelle » (stratégie indirecte I.A.4), présente chez les apprenants A1 à 3 reprises et absente chez les apprenants M1. Nous attribuons cette différence au stade d'avancement de l'apprentissage des participants : les apprenants A1 étant plus avancés que les apprenants M1, ils disposent d'un capital de connaissances et d'expériences plus important que les apprenants M1, actuellement au début de leur apprentissage.

Nous faisons le même constat que celui qui conclut l'étude menée par André et Ciekanski (2018, p. 12) selon lequel « en l'absence d'analyse longitudinale, il n'est pas possible de savoir si FLEURON soutient la mise en place de stratégies de plus en plus complexes ». En effet, notre étude s'est étendue sur 10 semaines[238], ce qui ne permet ni de mesurer le degré de complexité

[238] Comme nous l'avons développé dans la présentation du terrain d'étude en section 4.1, le DéFLE étant un dispositif d'entrée et sortie à chaque semestre, il n'est pas possible de réaliser une étude avec les mêmes apprenants sur plus d'un semestre.

des stratégies, ni d'observer l'éventuelle émergence d'autres tendances quant à la fréquence de certaines stratégies, le développement et l'absence d'autres.

7.4. Y a-t-il corrélation entre les stratégies d'apprentissage mises en œuvre et les sous-composantes de la compétence interactionnelle mobilisées ?

Cette dernière partie met en relation les stratégies observées et les composantes de la compétence interactionnelle travaillées par les apprenants. L'objectif est d'identifier d'éventuelles correspondances entre les stratégies employées et les sous-composantes interactionnelles travaillées. Pour cela, nous avons répertorié les stratégies d'apprentissage mises en place extrait par extrait, ce qu'illustre la figure suivante :

	Ext. 1	Ext. 2	Ext. 3	Ext. 4	Ext. 5	Ext. 6	Ext. 7	Ext. 8	Ext. 9	Ext. 10	Ext. 11	Ext. 12	Ext. 13	Ext. 14	Ext. 15	Ext. 16	Ext. 17	Ext. 18	Ext. 19	Ext. 20	Ext. 21	Ext. 22	Ext. 23	Ext. 24	Ext. 25	Ext. 26	Ext. 27	Ext. 28	Ext. 29	Ext. 30	Ext. 31	Total
STRATEGIES DIRECTES																																
I.A.1 "regrouper"									2	2	1		1	1	1	1																9
I.A.2 "faire des associations"		1				2			2	2	1		1	1	1	1																12
I.A.3 "placer un nouveau mot en contexte"	1				1					3																						5
I.B.4 "se représenter des sons"						2																										2
I.D.1 "utiliser une réponse physique ou des sensations"						2																										2
I.D.2 "utiliser des techniques mécaniques"						2																										2
II.A.1 "répéter"						1																										1
II.A.2 "pratiquer formellement les systèmes phonique et d'écriture"						1																										1
II.A.3 "reconnaître et utiliser des formules et modèles"										1				1	1	1																4
II.A.5 "pratiquer de manière naturelle"	2				1					2														1								6
II.B.1 "raisonner par déduction"																																0
II.B.3 "utiliser des ressources externes"				1																												1
II.C.2 "analyser des expressions"			1																													1
II.C.3 "comparer les langues"						2																										2
II.C.6 "raisonner par induction"	1					1																										2
II.C.7 "utiliser des synonymes ou des paraphrases"		1	2		2			1		1					1				1	1				1	1								12
II.C.8 "analyser et prendre en compte le contexte"	1	1	1	1		1					1														1			1				8
II.C.9 "faire, valider ou invalider des hypothèses"	1	2	1	2				1			1			1			1			1									1			12
II.C.4 "traduire"								1	2	1						1																5
III.A.1 "utiliser des indices linguistiques"		1																			1											2
III.B.3 "utiliser des mimes ou des gestes"		1																														1
STRATEGIES INDIRECTES																																
I.A.1 "avoir une vue d'ensemble et établir des liens avec le matériel déjà connu"				1																												1
I.A.2 "faire attention"		1		1				1	1	1							4		1	1				1	1	1	1	1	1		2	19
I.A.4 "utiliser son expérience personnelle"						1																1	1									3
I.B.3 "se fixer des buts et des objectifs"					1																											1
I.B.4 "identifier l'objectif d'une tâche langagière"											1				1			1	1	1	1						1	1			1	9
I.B.7 "choisir des ressources pertinentes"		1	1	1	1	2					1															1			1			9
III.A.3 "poser des questions sur la langue"	1			2				2	2																							7
III.B.2 "coopérer avec des utilisateurs compétents de la langue nouvelle"																	1														1	2
Total	7	9	6	9	6	17	0	6	9	13	6	0	2	4	5	4	6	1	3	4	2	1	1	3	3	2	2	3	3	0	4	

Tableau 33 Répartition des stratégies par extrait

Chaque colonne liste les stratégies de chaque extrait et le total de ces dernières. Horizontalement, nous faisons également apparaître le total des occurrences de chaque stratégie. Nous rappelons que nous avons décidé de ne pas mentionner certaines stratégies, par exemple les stratégies « regrouper », « faire des associations » (stratégies directes I.A.1 et I.A.2) et « faire attention » (stratégie indirecte I.A.2), dans toutes les analyses d'extraits car celles-ci auraient entravé la lecture par leur omniprésence. Pour cette même raison, les stratégies « prendre des notes » (stratégie directe II.D.1) et « coopérer avec ses pairs » (stratégie indirecte III.B.1) ne figurent ni dans nos analyses ni dans ce tableau.

Nous avons créé des tableaux similaires[239] à celui du Tableau 33 en réarrangeant les extraits selon chaque sous-composante interactionnelle (voir le Tableau 30 pour la répartition) de façon à dégager une tendance se dégageait quant à l'utilisation de stratégies. Il ne semble pas y avoir de nette corrélation entre les stratégies mobilisées et les sous-composantes travaillées. En effet, nous observons la présence de stratégies similaires quel que soit le phénomène observé.

Nous distinguons tout de même une utilisation légèrement plus importante des stratégies « faire, valider ou invalider des hypothèses » (stratégie directe II.C.9), « utiliser des synonymes ou des paraphrases » et « analyser et prendre en compte le contexte » (stratégies directes II.C.7 et II.C.8) lorsque les apprenants mobilisent les sous-composantes « lexique et syntaxe » et « marqueurs discursifs ». Cela peut s'expliquer par le processus naturel par lequel les apprenants infèrent le sens d'un mot : analyser le contexte dans lequel l'occurrence est produite et proposer à son binôme l'hypothèse d'un sens en utilisant un synonyme ou une paraphrase. De la même façon, la stratégie « traduire » (stratégie directe II.C.4) apparaît à cinq reprises uniquement dans les activités mobilisant la sous-composante « lexique et syntaxe » de façon assez évidente.

La seule sous-composante à présenter une nette différence de stratégies concerne la phonologie, la phonétique et la prosodie. Ce décalage est particulièrement saillant dans l'extrait 6 qui met en lumière le recours aux stratégies « se représenter des sons » (stratégie directe I.B.4), « utiliser une réponse physique ou des sensations » (stratégie directe I.D.1), « utiliser des techniques mécaniques » (stratégie directe I.D.2), « comparer les langues » (stratégie directe II.C.3) à deux reprises chacune, et « répéter » (stratégie directe II.A.1), « pratiquer formellement les systèmes phonique et d'écriture » (stratégie directe II.A.2) à une reprise. Ces stratégies n'apparaissent

[239] Voir les annexes 7 à 15.

dans aucun autre extrait, ce qui nous interroge sur leur spécificité à des activités phonétiques. Ainsi, une recommandation peut être formulée pour de futures études mettant en œuvre une démarche mixte d'AAC et d'ASC : lors de la présentation de la démarche, il peut être pertinent de proposer un exemple de travail phonétique aux apprenants en leur montrant comment analyser certains phonèmes (en reprenant par exemple la discrimination des phonèmes [e] et [ɛ]) par la mise en œuvre des stratégies précédemment mentionnées. Cela inviterait les apprenants à se familiariser à la démarche en suivant un modèle qui exploite des stratégies efficaces. De la même façon, il est possible de sensibiliser les apprenants à la sous-composante interactionnelle « ajustement au contexte et aux locuteurs » en les amenant à utiliser la stratégie « analyser et prendre en compte le contexte » (stratégie directe II.C.8) qui revient à quatre reprises dans les extraits qui mobilisent cette sous-composante et qui semble central à un tel travail.

En somme, si aucune corrélation systématique n'a pu être dégagée entre les stratégies d'apprentissage et les sous-composantes interactionnelles mobilisées, certaines tendances plus spécifiques émergent selon les types de tâches. Les activités phonétiques, en particulier, se distinguent par un recours marqué à des stratégies ciblées, suggérant une plus grande dépendance à des modalités d'apprentissage sensorimotrices. Ces observations invitent à envisager une intégration plus explicite de ces stratégies dans les consignes pédagogiques.

7.5. Conclusion du chapitre

Pour clore cette discussion, nous revenons sur les principaux apports de l'étude et sur les conditions qui favorisent la réussite des apprenants lors d'activités mêlant AAC et ASC. Cette synthèse met également en lumière les perspectives pédagogiques et les pistes de recherches qu'ouvrent nos résultats.

Lors de la séance 10, nous avons demandé aux apprenants s'ils avaient l'intention de continuer d'utiliser le dispositif FLEURON après notre étude. Dans le groupe A1, KOK a apprécié de « savoir qu'il y a quelque part qu'on peut faire une recherche de mots qu'on entend parler » et a décidé de se créer un compte pour profiter d'outils supplémentaires (voir la section 2.3.2.1). Ce témoignage fait écho à l'extrait 2 dans lequel JOA, confrontée au terme *bloquer* qui lui est inconnu dans le contexte d'apparition de l'interaction, a le réflexe de lancer une recherche dans le concordancier plutôt que de chercher la réponse dans une ressource externe au dispositif FLEURON (voir l'extrait 4). Ce « réflexe FLEURON » prouve une appropriation de l'outil et de la démarche, que JOA continuera peut-être d'exercer au-delà de l'étude. Enfin, comme nous

l'avons mentionné dans la section 7.1.3, NAO a « partagé le site FLEURON à [ses] amis indonésiens » et ces derniers s'en sont servi pour son contenu et l'aide qu'il apporte dans les démarches administratives.

Dans le groupe M1, MIL mentionne qu'elle « regarde des vidéos » chez elle pour « mieux écouter » et se familiariser davantage à la langue orale par ces activités de compréhension. FAT se sert du dispositif pour « entendre le mot exact », soit pour un travail de prononciation mais aussi d'orthographe, en prenant notamment l'exemple de *hein* qu'elle entend sans savoir écrire. MOR a fait part de son utilisation de FLEURON pour chercher des « expressions du français » (voir la section 7.2.1) et les utiliser « normalement pour parler avec quelqu'un dans la rue ». Enfin, MOR résume tout l'objectif de notre étude : « quand j'écoute quelque chose dans travail ou dans la rue le soir je recherche dans FLEURON le mot et comment je peux utiliser ce mot pour quel verbe pour quelle situation » et prend l'exemple du terme *motivation* qu'il a entendu « pour première fois {sic} » sur son lieu de travail et qu'il a cherché dans le concordancier du dispositif FLEURON une fois rentré chez lui. Ce témoignage est l'illustration exacte de la démarche mixte d'AAC et d'ASC : donner les clés aux étudiants pour prendre en charge leur apprentissage et leur permettre d'avoir suffisamment de compétences analytiques pour se diriger vers un apprentissage plus autonome. Grâce à ses réflexes, MOR pourra certainement mieux comprendre et produire *motivation*, avant de renouveler l'expérience avec d'autres phénomènes.

En conclusion, nous dégageons plusieurs éléments à prendre en compte pour renouveler l'étude. Comme nous l'avons développé dans la section 7.1, il est essentiel de prendre en compte les spécificités du public et d'avoir conscience de l'influence de l'âge, du parcours scolaire, de l'habitus scolaire (Bourdieu, 1980) et du niveau de langue sur l'adhésion aux activités (Mora, 2022). Cela nécessite de définir des objectifs clairs et atteignables en fonction de ces éléments et de leur familiarité aux activités impliquant des corpus. Il est nécessaire d'encourager les apprenants à dépasser une conception strictement linguistique de la langue et à prendre conscience de ses dimensions interactionnelles (voir la section 7.1.2). Lors de notre entretien, l'enseignante faisait part de sa volonté de constituer un groupe d'apprenants qui apprendraient la langue uniquement avec et sur corpus dès le début de leur apprentissage. Une telle proposition, bien que nous la souhaiterions aussi, étant difficilement réalisable, il nous semble préférable d'introduire les activités avec et sur corpus de façon progressive et de les inscrire dans le programme plus général du groupe. Il faut cependant considérer le temps consacré à la démarche car un semestre est très court à l'échelle de leur apprentissage. Cela rejoint le souhait

de l'enseignante de former les enseignants à l'exploitation de corpus de façon à ce que ces pratiques soient plus répandues pour qu'elles soient ensuite transférées aux apprenants. Enfin, bien que nous insistions déjà sur l'importance des restitutions collectives pour renforcer ce sentiment de communauté d'apprentissage et d'objectifs communs, il convient de continuer à souligner l'intérêt collectif de la démarche et l'aspect socialement construit et dialogique par nature de la connaissance (Little et al., 2017).

Conclusion générale

Ce travail de thèse, à l'interface de la linguistique de corpus et de la didactique des langues, avait pour objectif de concevoir et explorer une didactique de l'interaction qui permette aux apprenants de FLE de développer leur compétence interactionnelle à partir de corpus oraux multimodaux. Notre hypothèse reposait sur l'idée que l'articulation entre les démarches d'apprentissage *avec* et *sur* corpus, complémentaires, favorisait l'appropriation des phénomènes spécifiques aux interactions verbales et présentait aux apprenants une langue authentique et située. Il s'agissait à la fois de répondre à un constat théorique, la faible représentation de ces interactions de la vie quotidienne dans les méthodes et les manuels de FLE, et de proposer une expérimentation en classe prenant le dispositif FLEURON comme support.

Les résultats mettent en évidence la richesse de cette approche et son influence sur la posture des apprenants, notamment par le passage vers une attitude plus active. Après avoir pris conscience des différences nettes entre les interactions présentées dans les méthodes et celles qui constituent leur quotidien, les apprenants ont pris en charge leur parcours d'apprentissage. Si certains binômes n'ont pas exploité toutes les ressources disponibles (par exemple sans recourir à la vidéo), d'autres ont pris soin d'explorer tous les outils disponibles, croisant ainsi données écrites (transcription, sous-titres et métadonnées), sonores et vidéo (extraits 1, 3, 4 ou 11). Cette diversité de processus témoigne d'une appropriation différenciée du dispositif et d'une nécessité de médiation enseignante pour sensibiliser les apprenants à ce nouveau type de données. Nous l'avons développé dans le chapitre 7, les apprenants ont parfois exprimé leur sentiment de perte de repères. Pourtant, cette déstabilisation s'est révélée productive, notamment avec certains apprenants faisant état de leur intérêt pour ce genre d'exercice, marquant ainsi le passage d'une résistance initiale à un investissement plus actif dans ces activités d'induction de règles.

La capacité des apprenants à élaborer des règles de fonctionnement constitue en effet un des piliers de ces démarches d'apprentissage. L'appropriation de ces règles, bien qu'elles ne correspondent pas toujours aux terminologies traditionnellement employées car elles ne recourent pas nécessairement à un métalangage, ont du sens pour les apprenants. Ces règles, issues des observations et analyses des apprenants, sont d'autant plus solides qu'elles ont été construites par les apprenants eux-mêmes. Cette démarche inductive favorise une meilleure rétention (Landure, 2011). Il aurait été intéressant de mesurer celle-ci auprès de nos apprenants.

Cependant, au DéFLE, la composition des groupes est renouvelée au début de chaque semestre, notre une étude a donc dû se dérouler sur douze semaines, ce qui rend difficile l'évaluation de la rétention sur le long terme. Une étude longitudinale sur une période plus longue permettrait l'observation des comportements des apprenants dans des contextes variés sur plusieurs semestres ou encore une évaluation progressive de leur capacité à appliquer ces règles et à interagir.

L'exploitation du corpus a également permis aux apprenants d'affiner leur perception des phénomènes interactionnels tels que les marqueurs discursifs (voir par exemple les extraits 3, 4, 20 ou 21) en analysant leurs fonctions discursives et leur contexte d'apparition. Les apprenants ont pris conscience du rôle de ces « petits mots » dans la cohésion et la structuration des interactions. De la même façon, l'activité « demander un renseignement » a donné lieu à des remédiations collectives où les apprenants ont intégré en contexte ces nouveaux éléments interactionnels, parfois au service d'un travail des faces (Brown & Levinson, 1979; Goffman, 1974). Les apprenants ne se sont pas ainsi contentés d'analyser ces spécificités, ils les ont également progressivement intégrées dans leurs propres pratiques. Ce phénomène a dépassé la salle de classe, comme en ont témoigné plusieurs apprenants qui ont affirmé utiliser le dispositif dans leur vie quotidienne. Ces résultats confirment que la prise en compte des spécificités du français parlé en interaction ne se limite pas à une simple observation mais elle transforme les pratiques des apprenants et les rend plus sensibles aux différentes composantes interactionnelles.

Nos résultats montrent que la compétence interactionnelle a été travaillée dans toutes ses dimensions : linguistique, pragmatique, sociopragmatique et multimodale. Toutes les sous-composantes ont été travaillées, bien que certaines (marqueurs discursifs, lexique et syntaxe) l'aient été plus que d'autres (gestion des tours de parole ou encore phonologie). Les apprenants ont aussi pris en compte l'aspect multimodal des interactions, notamment par l'activité d'AAC dans laquelle il leur était demandé de se concentrer sur les pratiques mises en œuvre par les locutrices pour montrer leur engagement. Par ces observations, les apprenants ont été sensibilisés au rôle de ces ressources dans la gestion de l'interaction. Les apprenants ont su identifier des phénomènes, les analyser, les catégoriser et les réinvestir, ce qui met en lumière les intérêts multiples de la manipulation des données de corpus : observation, réflexion et production.

D'un point de vue méthodologique, la réussite de cette démarche mixte dépend étroitement de la médiation enseignante, qui joue un rôle important dans l'orientation de l'attention des

apprenants, la résolution d'incompréhensions et l'accompagnement global. Il faut présenter et habituer les apprenants à cette nouvelle posture, plus active. Par exemple, l'enseignant peut clarifier les consignes pour mieux transmettre les attendus, corriger les erreurs (voir les extraits 8, 9 ou 10), attirer l'attention des apprenants sur des éléments plus spécifiques (voir l'extrait 22) ou encore contextualiser l'apparition de certains phénomènes (voir l'extrait 23), ce qui correspond à un véritable travail d'*étayage* au sens de Vygotsky (1978). L'enseignant intervient également pour présenter la démarche et amener les apprenants à réaliser qu'il ne s'agit pas de simples activités de compréhension mais bien d'observation de la langue orale, en soulignant les apports de cette sensibilisation à des interactions qu'ils sont susceptibles de rencontrer au quotidien, par exemple la variation de leurs pratiques langagières par le développement de leur répertoire lexical. Le dispositif FLEURON pouvant être utilisé en autonomie par les apprenants, nous proposons d'ajouter plusieurs extraits analysés dans ce travail sur son site compagnon, présenté dans la section 7.1.1, pour présenter des exemples d'utilisation assurer la médiation du dispositif.

Notre étude a également mis au jour la place importante des stratégies d'apprentissage mobilisées par les apprenants. Celles-ci se sont révélées souvent multiples et complémentaires : poser des questions sur la langue, comparer les langues, formuler des hypothèses mais aussi coopérer tant avec ses pairs qu'avec des utilisateurs experts de la langue cible. Le groupe A1 a mobilisé une plus grande diversité de stratégies que le groupe M1 (25 contre 12), ce qui laisse peut-être sous-entendre une influence du niveau de langue des apprenants. Ces stratégies ont accompagné la réalisation des trois phases de la démarche d'ASC, par l'observation minutieuse où les apprenants s'attachent à repérer des indices linguistiques, l'analyse marquée par les associations et le regroupement d'utilisations similaires et l'induction de règles où les apprenants généralisent à partir de leurs hypothèses et de leurs observations. Bien qu'aucune corrélation n'ait réellement pu être établie entre les stratégies d'apprentissage et les sous-composantes interactionnelles mobilisées, nous avons tout de même relevé davantage de stratégies ciblées lors des activités phonétiques ou encore une utilisation légèrement plus importante de certaines stratégies lorsque les participants travaillaient plus précisément les sous-composantes « lexique syntaxe » et « marqueurs discursifs ». Plus largement, toutes les stratégies sont utiles car elles participent au développement des compétences des apprenants.

Au-delà de ces résultats, notre étude souligne que le développement de la compétence interactionnelle ne repose pas sur une seule stratégie ni sur une seule composante mais bien sur la convergence de toutes. Les stratégies, quelles qu'elles soient, et les composantes

interactionnelles dans toute leur diversité, participent conjointement à ce développement. Il ne s'agit donc pas de hiérarchiser les stratégies ou les composantes mais bien de reconnaître leur complémentarité.

Ces constats contribuent à la recherche en didactique à plusieurs égards. Ils enrichissent la réflexion théorique sur la compétence interactionnelle en montrant comment elle peut se développer dans un cadre institutionnel grâce à l'articulation entre manipulation des données et analyse séquentielle. Ils éclairent également le rôle des stratégies d'apprentissage dans ce processus, en suggérant que le développement ne dépend pas d'une stratégie particulière mais de leur mise en réseau. Sur le plan didactique, ces résultats offrent des perspectives concrètes pour l'enseignement de la compétence interactionnelle à l'aide des corpus. L'enseignant apparaît dans ce cadre comme un médiateur essentiel, chargé de guider et d'étayer. Enfin, cette étude est la première à tester le dispositif FLEURON dans une démarche mixte d'AAC et d'ASC sur et sur une telle durée. Elle vient ainsi compléter les études précédentes (voir par exemple André, 2021; André et al., 2024; André & Ciekanski, 2018; Cousinard, 2023).

Comme toute recherche, la nôtre présente des limites. Elle a été menée sur un échantillon relativement restreint et sur une période limitée. Elle ne permet pas d'évaluer la rétention à long terme ni de mesurer avec précision l'évolution de la compétence interactionnelle. Elle appelle donc à être prolongée par des études plus larges, sur d'autres publics et possiblement dans d'autres contextes. Ces limites ouvrent en retour des perspectives. Si l'approche mixte expérimentée ici est rendue possible par les fonctionnalités du dispositif FLEURON, et notamment par son concordancier intégré et aligné qui présente les résultats en plaçant l'occurrence recherchée au centre des lignes de concordance, il n'est pas possible de suivre une démarche d'ASC avec d'autres ressources. En revanche, il est possible d'articuler d'autres plateformes comme celles présentées dans le chapitre 2 telles que CLAPI-FLE, PFC-EC ou FLORALE, alors complémentaires, pour créer des séquences pédagogiques qui profiteraient des fonctionnalités spécifiques à chacun de ces dispositifs. Ce qui importe reste la logique pédagogique : l'exposition à la langue cible ainsi que la redistribution des rôles de l'enseignant et de l'apprenant et l'engagement de ce dernier dans son apprentissage. Cette recherche souligne également que le développement de la compétence interactionnelle est un processus global : toutes les stratégies et toutes les composantes interactionnelles, mêmes travaillées ponctuellement, participent aux progrès de l'apprenant. L'enjeu est désormais de penser des scenarii qui favorisent cette synergie et de mesurer leur impact à long terme. Nous avons par exemple décider d'entrer dans les données par la porte des activités langagières avec la demande

de renseignement mais il est tout à fait envisageable de reproduire cette étude avec un autre axe, par exemple en se concentrant sur la phonétique. Par exemple, si nous reprenons le cas du binôme KOK et JUL et du travail de discrimination des phonèmes [e] et [ɛ], il est possible de construire une séquence pédagogique autour des réalisations phoniques du graphème <e> et de sensibiliser les apprenants à la notion de variation (Racine et al., 2012) en illustrant avec des données de corpus différents.

En définitive, cette thèse plaide pour une didactique de l'interaction qui dépasse les modèles figés et qui valorise l'apprenant comme acteur réflexif de son apprentissage. Elle montre que l'exploitation des corpus oraux multimodaux permet d'exposer les apprenants à une langue authentique, de les amener à observer et analyser les phénomènes spécifiques aux interactions et de les conduire à induire les règles de fonctionnement de ceux-ci. Elle souligne également que la convergence des stratégies et des composantes participe à la construction de la compétence interactionnelle. Enfin, elle invite à poursuivre le travail engagé pour développer une pédagogique de l'oral plus située, en phase avec les usages réels de la langue. Cette pédagogie, menant à un développement de la compétence interactionnelle, permettrait ainsi une meilleure intégration langagière des apprenants qui favorise une meilleure intégration sociale (Adami & André, 2013).

Bibliographie

Abe, D., Carton, F. M., Cembalo, M., & Regent, O. (1979). Didactique et authentique : Du document à la pédagogie. *Mélanges pédagogiques*, 1-13.

Abeillé, A., & Godard, D. (2021). *La Grande grammaire du français*. Actes Sud.

Abouda, L. (2022). L'émergence du marqueur méta-discursif du coup : De la conséquence à l'actualisation énonciative. *Langages*, *226*(2), 99-116. https://doi.org/10.3917/lang.226.0099

Abouda, L., & Skrovec, M. (2018). Micro-diachronie d'un marqueur discursif. En même temps : Simultanéité, coexistence, adversativité. *Le français innovant*, 245-270.

Adam, J.-M. (1996). *Le récit* (5e éd.). Presses Universitaires de France.

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

Alazard-Guiu, C., Santiago, F., & Mairano, P. (2018). *L'incidence de la correction phonétique sur l'acquisition des voyelles en langue étrangère : Étude de cas d'anglophones apprenant le français*. 116-124.

Alberdi, C., Etienne, C., & Jouin-Chardon, E. (2018). Les apports des corpus d'interactions naturelles en situation de classe : Enjeux et pratiques. *Action Didactique*, *1*, 55-70.

Amerstorfer, C. M. (2018). Past its expiry date? The SILL in modern mixed-methods strategy research. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *8*(2), 497-523. https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.14

Anderson, J. R. (1994). *Cognitive psychology and its implications* (3e éd.). Freeman.

Anderson, J. R. (1996). *The architecture of cognition*. Psychology Press.

Anderson, J. R. (2013). *The Architecture of Cognition* (0 éd.). Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781315799438

André, V. (2010). Eléments de construction collaborative du discours au sein de réunions de travail : La reprise et le couple oui non. *Pratiques*, *147-148*, 199-222. https://doi.org/10.4000/pratiques.1657

André, V. (2015). *Sociolinguistique des interactions verbales : De l'analyse des situations de travail aux implications sociales*. *0*, 1-10.

André, V. (2016). FLEURON : Français Langue Etrangère 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. (2019a). Apprendre une langue étrangère grâce à un dispositif numérique l'apprentissage. L'exemple de FLEURON. In L. Ruiz Miyares (Éd.), *Comunicación*

Social : Lingüística, Medios Masivos, Arte, Etnología, Folclor y otras ciencias afine (p. 453-457). Centro de Lingüística Aplicada.

André, V. (2019b). Pourquoi faire de la sociolinguistique des interactions verbales avec des enseignants et des apprenants de Français Langue Étrangère ? *Linx*, *79*, Article 79. https://doi.org/10.4000/linx.3694

André, V. (2020a). Des corpus pour développer les compétences métalinguistiques des adultes francophones natifs en insécurité langagière. *Revue TDFLE*, *75*. https://doi.org/10.34745/numerev_1308

André, V. (2020b). Faire de la linguistique de corpus avec des apprenants de français langue étrangère. In F. L. Pierre Larrivée (Éd.), *La didactisation du français vernaculaire* (p. 37-66). Presses Universitaires de Caen. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02993341

André, V. (2021). Des corpus d'interactions dans la formation linguistique des migrants. *Savoirs*, *56*(2), 77-96.

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. Arregui & C. Alberdi (Éds.), *L'excès dans tous ses états* (p. 253-268). Comares.

André, V., Boulton, A., Ciekanski, M., & Cousinard, C. (2024). Learning to interact from conversational narratives : New perspectives for a data-driven approach integrating L2 speaker data. *International Journal of Learner Corpus Research*, *10*(1), 67-106. https://doi.org/10.1075/ijlcr.00041.and

André, V., & Canut, E. (2010). Mise à disposition de corpus oraux interactifs : Le projet TCOF (Traitement de Corpus Oraux en Français). *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, *147-148*, Article 147-148. https://doi.org/10.4000/pratiques.1597

André, V., & Ciekanski, M. (2018). Apprendre à interagir à l'oral à partir d'un concordancier multimodal : Effets sur le développement de la conscience langagière et sur l'autonomie de l'apprenant dans le dispositif FLEURON. In C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot, E. Nissen, & T. Soubrié (Éds.), *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne*. https://hal.science/hal-01996477

André, V., & Cousinard, C. (2023). Accompagner l'exploitation de corpus pour apprendre à interagir : Des exemples d'utilisation pour passer de la théorie à la pratique. *Repères-Dorif*, *28*. https://www.dorif.it/reperes/virginie-andre-clara-cousinard-accompagner-lexploitation-de-corpus-pour-apprendre-a-interagir-des-exemples-dutilisation-pour-passer-de-la-theorie-a-la-pratique/

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*, *84-85*(1-2), 191-210. https://doi.org/10.3917/tl.084.0191

André, V., & Poncet, F. (2023). *« Je comprends pourquoi mes amies françaises disent que je parle comme un livre. » Des corpus d'interactions endolingues et exolingues pour*

améliorer des compétences à l'oral en Français Langue Étrangère. 11e Journées de Linguistique de Corpus (JLC), Grenoble, France. https://hal.science/hal-04353240

Anggarista, S., & Wahyudin, A. Y. (2022). A Correlational study of language learning strategies and english proficiency of university student at efl context. *Journal of Arts and Education*, *1*(2), Article 2. https://doi.org/10.33365/jae.v2i1.68

Anthony, L. (2005). AntConc : Design and development of a freeware corpus analysis toolkit for the technical writing classroom. In *IPCC 2005. Proceedings. International Professional Communication Conference* (p. 729-737). Institute of Electrical and Electronics Engineers. https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/1494244

Aston, G. (Éd.). (2001). *Learning with corpora*. Athelstan.

Atlan, J. (2003). La recherche sur les stratégies d'apprentissage appliquée à l'apprentissage des langues. *Les Après-midi de LAIRDIL*, *12*, 7-37.

Auger, N., & Louis, V. (2009). CECR et dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE : Quelles tâches possibles ? *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, *45*, 102-110.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.

Autour du CECR : Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration : une didactique de la relation écologique et sociosémiotique (avec Longuet, F., & Springer, C.). (2021). eac.

Baldauf-Quilliatre, H., Colón de Carvajal, I., Etienne, C., Jouin-Chardon, E., Teston-Bonnard, S., & Traverso, V. (2016). CLAPI, une base de données multimodale pour la parole en interaction : Apports et dilemmes. *Corpus*, *15*, Article 15. https://doi.org/10.4000/corpus.2991

Ballance, O. J. (2017). Pedagogical models of concordance use : Correlations between concordance user preferences. *Computer Assisted Language Learning*, *30*(3-4), 259-283. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1307228

Baracco, C., Giachino, L., & Grindatto, S. (2024). *Nouvelle génération : Méthode de français : livre + cahier, B2*. Didier, français langue étrangère.

Barker, F. (2010). How can corpora be used in language testing? In M. McCarthy & A. O'Keefe (Éds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (p. 633-645). Routledge.

Benson, P. (2013). *Teaching and researching : Autonomy in language learning* (2e éd.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315833767

Bergounioux, G., Baraduc, J., & Dumont, C. (1992). L'étude socio-linguistique sur Orléans (1966-1991) : 25 ans d'histoire d'un corpus. *Langue Française*, *93*, 74-93.

Bernardini, S. (2004). Corpora in the classroom : An overview and some reflections on future developments. In J. McH. Sinclair (Éd.), *How to use corpora in language teaching* (p. 15-36). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/scl.12.05ber

Beuchat, A., & Strahm-Girardet, S. (2024). Enseigner des stratégies d'apprentissage favorise l'apprentissage. In J.-L. Berger (Ed.), *Mythologie pédagogique : 17 mythes déconstruits* (Labo PAA, p. 90-95).

Bialystok, E. (1990). *Communication strategies : A psychological analysis of second-language use*. B. Blackwell.

Bilger, M. (2008). De l'intérêt des corpus diversifiés pour les descriptions en (morpho)syntaxe. Réflexions et illustration avec le pronom relatif lequel. *Verbum*, *30*(4), 275-286.

Bilger, M. (2024). Reflexion sur les apports/les limites des corpus pour la description en syntaxe. *Academic Journal of Modern Philology*, *21*, 21-30. https://doi.org/10.34616/AJMP.2024.21.2

Blanche-Benveniste, C. (Éd.). (1991). *Le français parlé : Études grammaticales*. CNRS.

Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys.

Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée*. Ophrys.

Blasco-Dulbecco, M., & Caddéo, S. (2002). Détachement et linéarité. *Recherche sur le français parlé*, *17*, 41-54.

Bot, K. D., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, *10*(1), 7-21. https://doi.org/10.1017/S1366728906002732

Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : Une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? *Études de communication*, *35*, 47-60. https://doi.org/10.4000/edc.2265

Boulton, A. (2011). Data-Driven Learning : The Perpetual Enigma. In S. Gozdz-Roszkowski (Éd.), *Exploration across Languages and Corpora*. Peter Lang. https://www.semanticscholar.org/paper/Data-Driven-Learning:-The-Perpetual-Enigma-Boulton/29a5b8f8ff4e108122083d2608a3a25765e905ab

Boulton, A. (2017). Research timeline : Corpora in language teaching and learning. *Language Teaching*, *50*(4), 483-506. https://doi.org/10.1017/S0261444817000167

Boulton, A., & Cobb, T. (2017). Corpus Use in Language Learning : A Meta-Analysis. *Language Learning*, *67*(2), 348-393. https://doi.org/10.1111/lang.12224

Boulton, A., & Pérez-Paredes, P. (2024). Data-driven learning : Pedagogy and technology. In R. Hampel & U. Stickler (Éds.), *Bloomsbury handbook of language learning and technology*. Bloomsbury Publishing.

Boulton, A., & Tyne, H. (2013). Corpus linguistics and data-driven learning : A critical overview. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA*, *97*, 97-118.

Boulton, A., & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus : Démarches pour l'apprentissage des langues*. Didier.

Boulton, A., & Vyatkina, N. (2021). Thirty years of data-driven learning : Taking stock and charting new directions over time. *Language Learning*, *25*(3), 66-89.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Éditions de Minuit.

Braun, S. (2007). Integrating corpus work into secondary education : From data-driven learning to needs-driven corpora. *ReCALL*, *19*(3), 307-328. https://doi.org/10.1017/S0958344007000535

Bres, J. (1999). Textualité narrative orale, genres du discours et temps verbal. In J.-M. Barbéris (Éd.), *Le français parlé : Variétés et discours* (p. 107-133). Presses Universitaires de la Méditerranée.

Breyer, Y. (2006). My Concordancer : Tailor-made software for language learners and teachers. In S. Braun, K. Kohn, & J. Mukherjee (Éds.), *Corpus technology and language pedagogy* (p. 157-176). Peter Lang.

Brinkmann, S. (2014). Unstructured and Semi-Structured Interviewing. In P. Leavy (Éd.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (p. 276-299). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.030

Brown, P., & Levinson, S. C. (1979). Social structure, groups and interaction. In K. R. Scherer & H. Giles (Éds.), *Social markers in speech* (p. 291-341). Cambridge University Press.

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness : Some universals in language usage*. Cambridge University Press.

Bruner, J. S. (1983). La conscience, la parole et la zone proximale : Réflexions sur la théorie de Vygotski. In J. S. Bruner (Éd.), *Savoir faire, savoir dire* (p. 281-292). PUF.

Bürki, A., Fougeron, C., Gendrot, C., & Frauenfelder, U. (2007). *De l'ambiguïté de la chute du schwa en français*. 83. https://shs.hal.science/halshs-00759740

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.

Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of language. In P. Skehan & M. Swain (Éds.), *Researching pedagogic tasks : Second language learning, teaching, and testing* (p. 23-48). Longman.

Cameron, D. (2001). *Working with Spoken Discourse*. SAGE.

Campbell, R., & Wales, R. (1970). The Study of Language Acquisition. In J. Lyons (Éd.), *New horizons in linguistics* (p. 242-260).

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, *1*(1), 1-47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Cappeau, P. (2021). *Une grammaire à l'aune de l'oral ?* Presses universitaires de Rennes.

Cappeau, P., & Gadet, F. (2007). L'exploitation sociolinguistique des grands corpus. Maître-mot et pierre philosophale. *Revue française de linguistique appliquée*, *XII*(1), 99-110. https://doi.org/10.3917/rfla.121.0099

Carter, R., & McCarthy, M. (1995). Grammar and the Spoken Language. *Applied Linguistics*, *16*(2), 141-158. https://doi.org/10.1093/applin/16.2.141

Cekaite, A. (2007). A Child's Development of Interactional Competence in a Swedish L2 Classroom. *The Modern Language Journal*, *91*(1), 45-62. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00509.x

Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en français langue étrangère : Authenticité et pédagogie. *Mélanges CRAPEL*, *31*, 15-33.

Chambers, A. (2010). L'apprentissage de l'écriture en langue seconde à l'aide d'un corpus spécialisé. *Revue française de linguistique appliquée*, *15*(2), 9-20. https://doi.org/10.3917/rfla.152.0009

Chambers, A. (2019). Towards the corpus revolution? Bridging the research–practice gap. *Language Teaching*, *52*(4), 460-475. https://doi.org/10.1017/S0261444819000089

Chassang, G. (2017). The impact of the EU general data protection regulation on scientific research. *Ecancermedicalscience*, *11*. https://doi.org/10.3332/ecancer.2017.709

Chein, S., Mimram, R., Poisson-Quinton, S., & Siréjols, E. (2012). *Zénith A1*. CLE international.

Chomsky, N. (1969). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

Chomsky, N. (2006). *Language and mind* (3rd ed). Cambridge university press.

Ciekanski, M., Kalyaniwala, C., Molle, N., & Privas-Bréauté, V. (2020). Real and perceived affordances of Immersive Virtual Environments in a language teacher-training context : Effects on the design of learning tasks. *Revista Docência e Cibercultura*, *4*(3), 83-111. https://doi.org/10.12957/redoc.2020.56752

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, *2*(1). https://doi.org/10.4000/pistes.3833

Cobb, T. (1999). Breadth and depth of lexical acquisition with hands-on concordancing. *Computer Assisted Language Learning*, *12*(4), 345-360. https://doi.org/10.1076/call.12.4.345.5699

Cobb, T., & Boulton, A. (2015). Classroom Applications of Corpus Analysis. In D. Biber & R. Reppen (Éds.), *The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics* (p. 478-497). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139764377.027

Cocton, M.-N., Pommier, É., Ripaud, D., & Rabin, M. (2023). *L'atelier + : Méthode de français, B1*. Editions Didier.

Cohen, A. D., & Macaro, E. (Éds.). (2014). *Language learner strategies : Thirty years of research and practice*. Oxford University Press.

Collentine, J. (2000). Insights into the construction of grammatical knowledge provided by user-behavior tracking technologies. *Language Learning and Technology*, *3*(2), 44-57.

Coltier, D., & Masseron, C. (2022). Grande Grammaire du Français. *Scolia*, *36*, Article 36. https://doi.org/10.4000/scolia.1979

Conrad, S. (2000). Will Corpus Linguistics Revolutionize Grammar Teaching in the 21st Century? *TESOL Quarterly*, *34*(3), 548-560. https://doi.org/10.2307/3587743

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe.

Coste, D. (1970). Textes et documents authentiques au niveau 2. *Le français dans le monde*, *73*, 88-95.

Couper-Kuhlen, E. (2001). Interactional prosody : High onsets in reason-for-the-call turns. *Language in Society*, *30*(1), 29-53. https://doi.org/10.1017/S0047404501001026

Couper-Kuhlen, E., & Selting, M. (2018). *Interactional linguistics : Studying language in social interaction*. Cambridge University Press.

Cousinard, C. (2022). Développer des compétences interactionnelles orales : Le rôle des corpus oraux multimodaux. *SHS Web of Conferences*, *146*, 03003. https://doi.org/10.1051/shsconf/202214603003

Cousinard, C. (2023). Exploitation des descriptions du français parlé dans l'enseignement du Français Langue Étrangère : L'exemple de pendant. *Action Didactique*, *6*(1), 391-409.

Cousinard, C. (2024). Exploiter des corpus pour développer des compétences interactionnelles : L'exemple de la demande de renseignement. *SHS Web of Conferences*, *191*, 07006. https://doi.org/10.1051/shsconf/202419107006

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3e éd.). Sage.

Cruttenden, A. (1997). *Intonation* (2e éd.). Cambridge University Press.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

Dańko, M. (2024). « Le mystère de la voyelle E » ou quelques remarques sur les contrastes acoustiques [e] – [ɛ] dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE. *Academic Journal of Modern Philology*, *21*, 45-58.

Debaisieux, J.-M. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : Un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges CRAPEL*, *31*, 35-56.

Delahaie, J., & Flament, D. (2013). Corpus et enseignants de français L2 en Flandre : Une histoire réussie? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, *97*, 77-96.

DELIC. (2004). Présentation du Corpus de Référence de Français Parlé. *Recherches sur le français parlé*, *18*, 11-42.

Detey, S., Durand, J., Laks, B., & Lyche, C. (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement.* Ophrys. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1602.8884

Detey, S., Durand, J., Laks, B., Lyche, C., & Nouveau, D. (2007). Voix de la francophonie, éducation langagière et corpus numérisé : PCF-EF, des ressources pour la didactique du français. *Bulletin PFC : Enjeux descriptifs, théoriques et didactiques*, *7*, 11-30.

Detey, S., & Kawaguchi, Y. (2008). *Interphonologie du Français Contemporain (IPFC) : Récolte automatisée des données et apprenants japonais*. Journées PFC: Phonologie du français contemporain: variation, interfaces, cognition, Paris. http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.23161.11362

Detey, S., Kawaguchi, Y., & Kondo, N. (2015). La liaison chez les apprenants japonophones avancés de FLE : étude sur corpus de parole lue et influence de l'expérience linguistique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA*, *102*, 123-145.

Detey, S., Lyche, C., Tchobanov, A., Durand, J., & Laks, B. (2009). Ressources phonologiques au service de la didactique de l'oral : Le projet PFC-EF. *Mélanges CRAPEL*, *31*, 223-236.

Di Vito, S. (2013). L'utilisation des corpus dans l'analyse linguistique et dans l'apprentissage du FLE. *Linx*, *68-69*, Article 68-69. https://doi.org/10.4000/linx.1519

Dias, T., Sermier Dessemontet, R., & Dénervaud, S. (2016). Etayer les élèves dans la résolution de problèmes. *Revue de Mathématiques pour l'école (RMé)*, *225*, 4-8.

Dörnyei, Z. (avec Ryan, S.). (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315779553

Dostie, G., & Pusch, C. D. (2007). Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation. *Langue française*, *154*(2), 3-12. https://doi.org/10.3917/lf.154.0003

Dubois, M., Kamber, A., & Dekens, C. S. (2013). Être et avoir été : L'accord du participe passé par des apprenants de FLE. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, *68-69*, Article 68-69. https://doi.org/10.4000/linx.1504

Dubois, M., Kamber, A., & Dekens, C. S. (2014). A quantitative and qualitative analysis of French L2 students' spelling problems : The case of adjective agreement. In H. Tyne, V. André, C. Benzitoun, A. Boulton, & Y. Greub (Éds.), *French through corpora : Ecological and data-driven perspectives in french language studies*. Cambridge Scholars Publishing.

Dumontet, F. (2015). Évaluer la pratique théâtrale en FLE avec le CECRL : Questions sur les niveaux et l'activité langagière de médiation. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, *52*, Article 52. https://doi.org/10.4000/lidil.3809

Durand, J., Laks, B., & Lyche, C. (2001). La phonologie du français contemporain : Usages, variétés et structures. In C. D. Pusch & W. Raible (Éds.), *Romanische Korpuslinguistik : Korpora und gesprochene Sprache* (p. 93-106). Gunter Narr Verlag.

Ellis, R. (2014). *The study of second language acquisition* (2e éd.). Oxford University Press.

Ellis, R. (2021). Task-Based Language Teaching. In H. Mohebbi & C. Coombe (Éds.), *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics : A Reference Guide* (p. 133-136). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79143-8_25

Etienne, C. (2021, juin). Quand les interactions s'invitent en classe de Français Langue Etrangère... *AFLS Colloque annuel 2020-21 Le français d'aujourd'hui, entre discours et usage*. AFLS Colloque annuel 2020-21, Royaume-Uni. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03349787

Etienne, C., & Jouin-Chardon, E. (2019). Constituer des ressources pédagogiques pour enseigner le français oral à partir des recherches menées en interaction. In L. Gajo, J.-M. Luscher, I. Racine, & F. Zay (Éds.), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*. Peter Lang.

Farina, C., Pochon-Berger, E., & Pekarek Doehler, S. (2012). Le développement de la compétence d'interaction : Une étude sur le travail lexical. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, *57*, 101-119. https://doi.org/10.26034/tranel.2012.2939

Feltgen, Q. (2025). Moi, marqueur discursif : Une émergence en diachronie. *Discours. Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique. A journal of linguistics, psycholinguistics and computational linguistics*, *36*. https://doi.org/10.4000/14a63

Flowerdew, L. (2009). Applying corpus linguistics to pedagogy : A critical evaluation. *International Journal of Corpus Linguistics*, *14*(3), 393-417. https://doi.org/10.1075/ijcl.14.3.05flo

Flowerdew, L. (2015). Data-driven learning and language learning theories : Whither the twain shall meet. In A. Leńko-Szymańska & A. Boulton (Éds.), *Studies in Corpus Linguistics* (Vol. 69, p. 15-36). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/scl.69.02flo

Gabrielatos, C. (2005). Corpora and Language Teaching : Just a Fling or Wedding Bells? *TESL-EJ*, *8*(4). https://eric.ed.gov/?id=EJ1068106

Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Ophrys.

Gahungu, O. N. (2007). *The relationships among strategy use, self-efficacy, and language ability in foreign language learners*. Northern Arizona University.

Galaczi, E. D. (2014). Interactional competence across proficiency levels : How do learners manage interaction in paired speaking tests? *Applied Linguistics*, *35*(5), 553-574. https://doi.org/10.1093/applin/amt017

Galaczi, E., & Taylor, L. (2018). Interactional Competence : Conceptualisations, Operationalisations, and Outstanding Questions. *Language Assessment Quarterly*, *15*(3), 219-236. https://doi.org/10.1080/15434303.2018.1453816

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Polity Press.

Gass, S. M., & Mackey, A. (2015). Input, interaction, and output in second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Éds.), *Theories in second language acquisition : An introduction* (2e éd., p. 175-199). Routledge.

Germain, C., & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *7*, Article Vol. 7. https://doi.org/10.4000/alsic.2280

Geron, G., & Oger, E. (2018). *Le FLE/S, côté pile et côté face : Quand théorie et pratique se rencontrent*. L'Harmattan.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, *40*(2), 97-118. https://doi.org/10.1017/S0261444807004144

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

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Editions de Minuit.

Goodwin, C. (2017). *Co-operative action*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781139016735

Gougenheim, G. (1958). *Dictionnaire fondamental de la langue française*. Didier.

Granger, S. (2004). Computer learner corpus research : Current status and future prospects. In U. Connor & T. A. Upton (Éds.), *Applied Corpus Linguistics : A Multidimensional Perspective* (p. 123-145). BRILL. https://doi.org/10.1163/9789004333772

Griffiths, C., & Cansiz, G. (2015). Language learning strategies : An holistic view. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *5*(3), 473-493. https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.3.7

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834

Hafner, C. A., & Candlin, C. N. (2007). Corpus tools as an affordance to learning in professional legal education. *Journal of English for Academic Purposes*, *6*(4), 303-318. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2007.09.005

Hall, J. K. (1993). The Role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives : The Sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics*, *14*(2), 145-166. https://doi.org/10.1093/applin/14.2.145

Hall, J. K. (2018). From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires : Reconceptualising the objects of L2 learning. *Classroom Discourse*, *9*(1), 25-39. https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1433050

Hall, J. K., Hellermann, J., & Pekarek Doehler, S. (2011). *L2 interactional competence and development*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847694072

Hansen, A. B. (2000). Le E caduc interconsonantique en tant que variable sociolinguistique. *Linx*, *42*, Article 42. https://doi.org/10.4000/linx.777

Harrache, S. (2022). Vers une approche par les taches dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Multilinguales*, *18*, Article 18. https://doi.org/10.4000/multilinguales.8635

Harrington, K., & Ronan, P. (Éds.). (2023). *Demystifying corpus linguistics for english language teaching*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11220-1

Hellermann, J. (2008). *Social actions for classroom language learning*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847690272

Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ? *Mélanges pédagogiques*, 65-74.

Holec, H. (1997). Orientations pédagogiques fondamentales. In H. Holec & I. Huttunen (Éds.), *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes* (Editions du Conseil de l'Europe, p. 13-22).

Holtzer, G. (2000). Stratégie d'apprentissage. Une notion en mouvement. In G. Holtzer & M. Wendt (Éds.), *Didactique comparée des langues et études terminologiques : Interculturel—Stratégies—Conscience langagière* (p. 81-92). Lang.

Horlacher, A.-S. (2012). *La dislocation à droite revisitée : Une investigation interactionniste* [Université de Neuchâtel]. https://doi.org/10.35662/unine-thesis-2283

Hsiao, T., & Oxford, R. L. (2002). Comparing Theories of Language Learning Strategies : A Confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal*, *86*(3), 368-383. https://doi.org/10.1111/1540-4781.00155

Hymes, D. (1972a). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Éds.), *Directions in sociolinguistics* (p. 35-71).

Hymes, D. (1972b). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Éds.), *Sociolinguistics* (p. 269-293). Penguin.

Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics : An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.

Ishida, M. (2011). Engaging in another person's telling as a recipient in L2 Japanese : Development of interactional competence during one-year study abroad. In G. Pallotti & J. Wagner (Éds.), *L2 learning as social practice : Conversationanalytic perspectives* (p. 45-85). National Foreign Language Resource Center.

Ismaïl, N. (2012). *Mise en oeuvre d'un dispositif de formation ouverte en langue étrangère : Autonomisation et évaluation* [Thèse de doctorat, Université de Lorraine]. https://theses.fr/2012LORR0112

Iwashita, N. (2022). Speaking Assessment. In T. M. Derwing, M. J. Munro, & R. I. Thomson, *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Speaking* (1re éd., p. 130-143). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003022497-12

Jablonkai, R., Forti, L., Abad Castelló, M., Salengros Iguenane, I., Schaeffer-Lacroix, E., & Vyatkina, N. (2020). Data-driven learning for languages other than English : The cases of French, German, Italian, and Spanish. *CALL for widening participation: short papers from EUROCALL 2020*, 132-137. https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.48.1177

Jacques, M.-P., & Rinck, F. (2017). Un « corpus de littéracie avancée : Résultat et point de départ. *Corpus*, *16*, Article 16. https://doi.org/10.4000/corpus.2806

Jangard, J. M. (2022). *Les stratégies d'apprentissage L'enseignant de français langue étrangère a-t-il une bonne connaissance des stratégies de ses apprenants ?* Université de Stockholm.

Jefferson, G. (2008). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Éd.), *Conversation Analysis : Studies from the first generation* (p. 13-31). John Benjamins Publishing Company.

https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1075/pbns.125.02jef/html?srsltid=AfmBOooE51AgHRYMDJV1XWBxFx59HsU9gpM4MIh1C20mFkh6SntZ7ziP

Johansson, S. (2009). Some thoughts on corpora and second-language acquisition. In K. Aijmer (Éd.), *Studies in Corpus Linguistics* (Vol. 33, p. 33-44). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/scl.33.05joh

Johns, T. (1988). Whence and whither classroom concordancing? In T. Bongaerts, P. D. Haan, S. Lobbe, & H. Wekker (Éds.), *Computer Applications in Language Learning* (p. 9-27). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110884876

Johns, T. (1991). Should you be persuaded—Two samples of data-driven learning materials. *ELR Journal*, *4*, 1-16.

Johns, T. (1994). From printout to handout : Grammar and vocabulary teaching in the context of Data-driven Learning. In T. Odlin (Éd.), *Perspectives on Pedagogical Grammar* (p. 293-313). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524605.014

Johns, T. (1997). Contexts : The background, development and trialling of a concordance-based CALL Program. In A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, & G. Knowles (Éds.), *Teaching and language corpora* (p. 100-115). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315842677-9

Johns, T. (2002). Data-driven learning : The perpetual challenge. In B. Kettemann & G. Marko (Éds.), *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis* (p. 107-117). Rodopi. https://doi.org/10.1163/9789004334236

Johns, T., & King, P. (Éds.). (1991). Classroom concordancing. *English Language Research Journal*, *4*.

Kalaja, P., & Pitkänen-Huhta, A. (2018). Visual methods in Applied Language Studies. *Applied Linguistics Review*, *9*(2-3), 157-176. https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0005

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e éd). Armand Colin.

Kendon, A. (2004). *Gesture : Visible action as utterance*. Cambridge University Press.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (Vol. 1). Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (Éd.). (1991). *La question*. Presses universitaires de Lyon.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : Origines, apports, bilan. *Langue Française*, *117*, 51-67.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours : Théorie et fonctionnement*. Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). L'impolitesse en interaction : Aperçus théoriques et étude de cas. *Lexis*, *Special issue 2*. https://doi.org/10.4000/lexis.796

Kerbrat-Orecchioni, C. (2016). *Les actes de langage dans le discours : Théorie et fontionnement*. Armand Colin.

Kerr, B. (2013). Grammatical description and classroom application. Theory and practice in data-driven learning. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquee*, *97*, 17-39.

Kilgarriff, A., Rychlý, P., Smrz, P., & Tugwell, D. (2004). The Sketch Engine. In G. Williams & S. Vessier (Éds.), *Proceedings of the 11th Eleventh EURALEX International Congress* (p. 105-115). Université de Bretagne-Sud, Faculté des lettres et des sciences humaines. https://euralex.org/publications/the-sketch-engine/

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work : An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, *41*(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Knowles, G. (1990). The Use of Spoken and Written Corpora in the Teaching of Language and Linguistics. *Literary and Linguistic Computing*, *5*(1), 45-48. https://doi.org/10.1093/llc/5.1.45

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis : Issues and implications*. Longman.

Kübler, N. (2014). Mettre en œuvre la linguistique de corpus à l'université. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *11*(1), Article 1. https://doi.org/10.4000/rdlc.1685

Kunitz, S., & Meng, Y. (2019). Instructed L2 Interactional Competence in the First Year Silvia Kunitz and Meng Yeh. In M. R. Salaberry & S. Kunitz (Éds.), *Teaching and testing L2 interactional competence : Bridging theory and practice* (p. 228-258). Routledge.

Kyle, K., Choe, A. T., Eguchi, M., LaFlair, G., & Ziegler, N. (2021). A Comparison of spoken and written language use in traditional and technology-mediated learning environments. *ETS Research Report Series*, *2021*(1), 1-29. https://doi.org/10.1002/ets2.12329

Labov, W. (1972). Some Principles of Linguistic Methodology. *Language in Society*, *1*(1), 97-120.

Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis : Oral versions of personal experience. In J. Helm (Éd.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (p. 3-38). University of Washington Press. https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar

Ladreyt, A. (2024). Étude linguistique de la compétence lexicopragmatique impliquée dans la production de phraséologismes de la conversation quotidienne chez des locuteurs japonophones du français de niveau avancé. *Studii de lingvistică*, *13*(2), 61-84.

Lafontaine, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *8*(1), 95-109. https://doi.org/10.7202/1018160ar

Landure, C. (2011). Data-Driven learning : Apprendre et enseigner à contre-courant. *Mélanges CRAPEL*, *32*, 163-178.

Lantolf, J. P. (Éd.). (2009). *Sociocultural theory and second language learning* (Repr.). Oxford University Press.

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2009). *Sociocultural theory and the genesis of second language development* (Nachdr.). Oxford Univ. Press.

Lapaque, P., & Freytag-Lauer, A. (2023). Renforcer l'apprentissage du français langue étrangère grâce à la didactique intégrée des langues : Une nouvelle recherche empirique en Suisse. *LHUMAINE*, *2*. http://hdl.handle.net/20.500.12162/7169

Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, *18*(2), 141-165. https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141

Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford university press.

Lee, H., Warschauer, M., & Lee, J. H. (2019). The effects of corpus use on second language vocabulary learning : A multilevel meta-analysis. *Applied Linguistics*, *40*(5), 721-753. https://doi.org/10.1093/applin/amy012

Leech, G. (2014). Teaching and Language Corpora : A Convergence. In A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, & G. Knowles (Éds.), *Teaching and Language Corpora* (p. 1-24). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315842677-1

Leray, M., & Tyne, H. (2016). Homophonie et maîtrise du français écrit : Apport de l'apprentissage sur corpus. *Linguistik Online*, *78*(4). https://doi.org/10.13092/lo.78.2954

Liddicoat, A. (2021). *An introduction to conversation analysis* (3e éd.). Bloomsbury Academic.

Little, D., Dam, L., & Legenhausen, L. (2017). *Language learner autonomy : Theory, practice and research*. Channel View Publications.

Loisy, C., & Aldon, G. (2021). Fondements de la conception d'un jeu numérique pour développer les compétences à s'orienter et le pouvoir d'agir. In M. Bangali (Éd.), *Les compétences à s'orienter : Théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle* (p. 97-124). https://hal.science/hal-04336673

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Éds.), *Handbook of second language acquisition* (p. 413-468). Academic Press.

Lonsdale, D., & Bras, Y. L. (2009). *A Frequency Dictionary of French : Core Vocabulary for Learners*. Routledge.

Lowie, W., & Verspoor, M. (2022). A complex dynamic systems theory perspective on speaking in second language development. In T. M. Derwing, M. J. Munro, & R. I. Thomson, *The Routledge handbook of second language acquisition and speaking* (p. 39-53). Routledge.

Mandelbaum, J. (2012). Storytelling in Conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (Éds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (p. 492-507). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch24

Masquelier, B., & Trimaille, C. (2012). Introduction. *Langage et société*, *139*(1), 5-19. https://doi.org/10.3917/ls.139.0005

Maurer, B., & Puren, C. (2019). *CECR : Par ici la sortie!* Éditions des archives contemporaines.

McEnery, T., & Wilson, A. (1996). *Corpus linguistics*. Edinburgh University Press.

McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies*. Routledge.

McGroarty, M. (1998). Constructive and Constructivist Challenges for Applied Linguistics. *Language Learning*, *48*(4), 591-622. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00061

McLaughlin, B. (1990). « Conscious » versus « Unconscious » Learning. *TESOL Quarterly*, *24*(4), 617-634. https://doi.org/10.2307/3587111

McNamara, T. (1997). « Interaction » in second language performance assessment : Whose performance? *Applied Linguistics*, *18*(4), 446-466. https://doi.org/10.1093/applin/18.4.446

Mondada, L. (2001). Pour une linguistique interactionnelle. In M. Santacroce (Éd.), *Faits de langue, faits de discours* (Vol. 2, p. 95-136). L'Harmattan.

Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin VALS-ASLA*, *84*, 83-119.

Mondada, L. (2007). Multimodal resources for turn-taking : Pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies*, *9*(2), 194-225. https://doi.org/10.1177/1461445607075346

Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality : Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, *20*(3), 336-366. https://doi.org/10.1111/josl.1_12177

Mondada, L. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, *XXII*(2), 71-87. https://doi.org/10.3917/rfla.222.0071

Mondada, L. (2024). Multimodality in conversation analysis. In J. D. Robinson, R. Clift, K. H. Kendrick, & C. W. Raymond (Éds.), *The Cambridge Handbook of Methods in Conversation Analysis* (p. 700-742). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108936583.025

Mora, J. C. (2022). Aptitude and individual differences. In T. M. Derwing, M. J. Munro, & R. I. Thomson, *The Routledge handbook of second language acquisition and speaking*. Routledge.

Morel, M.-A., & Danon-Boileau, L. (1998). *Grammaire de l'intonation : L'exemple du français*. Ophrys.

Nguyen, H. T. (2019). Tracking learning trajectories of interactional competence : A longitudinal conversation analytic study. In M. R. Salaberry & S. Kunitz (Éds.), *Teaching and testing L2 interactional competence : Bridging theory and practice* (p. 397-412). Routledge.

Norimatsu, H., & Cazenave-Tapie, P. (2017). *Techniques d'observation en Sciences humaines et sociales*. 529-532. https://univ-tlse2.hal.science/hal-01990071

North, B. (2015). *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL* (p. 108). Equals. https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf

Norton, B., & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, *35*(2), 307. https://doi.org/10.2307/3587650

O'Keeffe, A. (2021a). Data-driven learning – a call for a broader research gaze. *Language Teaching*, *54*(2), 259-272. https://doi.org/10.1017/S0261444820000245

O'Keeffe, A. (2021b). Data-driven learning, theories of learning and second language acquisition : In search of intersections. In P. Pérez-Paredes & G. Mark (Éds.), *Studies in Corpus Linguistics* (Vol. 102, p. 35-56). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/scl.102.02oke

O'Keeffe, A., McCarthy, M., & Carter, R. (2007). *From corpus to classroom : Language use and language teaching*. Cambridge University Press.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.

O'Sullivan, Í. (2007). Enhancing a process-oriented approach to literacy and language learning : The role of corpus consultation literacy. *ReCALL*, *19*(3), 269-286. https://doi.org/10.1017/S095834400700033X

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies : What every teacher should know*. Heinle & Heinle.

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Longman.

Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies : Self-regulation in context* (2e éd.). Routledge, Taylor & Francis Group.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd). Armand Colin.

Paternostro, R., Didelot, M., & Racine, I. (2017). Quelques traits stylistiques chez les apprenants italophones de FLE. *Repères-Dorif*, *12*.

Paulhan, F. (1929). *La double fonction du langage*. Félix Alcan.

Peguret, M. (2015). Le sentiment d'autoefficacité et les stratégies d'apprentissage chez les étudiants de français langue seconde venant d'immersion. *Revue des sciences de l'éducation*, *40*(3), 579-599. https://doi.org/10.7202/1029075ar

Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : Concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *12*. https://doi.org/10.4000/aile.934

Pekarek Doehler, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. In J.-P. Bronckart, E. Bulea, & M. Pouliot (Éds.), *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?* (p. 41-68). Presses universitaires du Septentrion. https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14815

Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin VALS-ASLA*, *84*, 9-45.

Pekarek Doehler, S. (2018). Elaborations on L2 interactional competence : The development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse*, *9*(1), 3-24. https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1437759

Pekarek Doehler, S. (2019a). On the nature and the development of L2 interactional competence : State of the art and implications for praxis. In M. R. Salaberry & S. Kunitz

(Éds.), *Teaching and testing L2 interactional competence : Bridging theory and practice* (p. 25-59). Routledge.

Pekarek Doehler, S. (2019b). *Pourquoi amener les élèves à interagir à l'oral ?* Conférence de consensus 2019, Paris.

Pekarek Doehler, S., & Berger, E. (2018). L2 interactional competence as increased ability for context-sensitive conduct : A longitudinal study of story-openings. *Applied Linguistics*, *39*(4), 555-578. https://doi.org/10.1093/applin/amw021

Pekarek Doehler, S., & Pochon-Berger, E. (2015). The development of L2 interactional competence : Evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. In T. Cadierno & S. Wind Eskildsen (Éds.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning* (p. 233-268). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110378528-012

Pérez-Paredes, P., Ordoñana Guillamón, C., & Aguado Jiménez, P. (2018). Language teachers' perceptions on the use of OER language processing technologies in MALL. *Computer Assisted Language Learning*, *31*(5-6), 522-545. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1418754

Piccardo, E., & Yaïche, F. (2005). « Le manuel est mort, vive le manuel ! » : Plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *Éla. Études de linguistique appliquée*, *140*(4), 443-458. https://doi.org/10.3917/ela.140.0443

Pieron, C. (1978). Français fonctionnel et travailleurs étrangers : Expériences avec des débutants. *Mélanges pédagogiques*, 105-141.

Pincemin, B. (2006). Concordances et concordanciers : De l'art du bon KWAC. In C. Duteil-Mougel & B. Foulquié (Éds.), *Corpus en Lettres et Sciences sociales : Des documents numériques à l'interprétation* (p. 33-42). CALS-CPST. https://shs.hal.science/halshs-00356008

Pochon-Berger, E. (2011). Developing 'methods' for interaction : A Cross-Sectional study of disagreement sequences in French L2. In J. K. Hall, J. Hellermann, & S. Pekarek Doehler (Éds.), *L2 Interactional Competence and Development* (p. 206-243). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847694072-010

Półtorak, E. (2022). Quelques réflexions sur l'intégration de la littératie numérique dans le processus d'enseignement- apprentissage des langues vivantes (à l'exemple de manuels de FLE pour grands adolescents et adultes). *Neofilolog*, *59*(2), 43-57. https://doi.org/10.14746/n.2022.59.2.4

Potter, J. (2006). Naturalistic data. In V. Jupp, *The Sage dictionary of social research methods* (p. 191-193). Sage publishing.

Puren, C. (2023). Approche communicative-interculturelle et paradigme de l'immédiation : (Niveaux Seuils à partir de 1975, CECR 2001, Volume complémentaire 2018). *Didactique, Linguistique et Traduction*, *1*(1), 8-35.

Quignard, M., Ursi, B., Rossi-Gensane, N., André, V., Baldauf-Quilliatre, H., Etienne, C., Plantin, C., & Traverso, V. (2016). Une méthode instrumentée pour l'analyse multidimensionnelle des tonalités émotionnelles dans l'interaction. *SHS Web of Conferences*, *27*, 15004. https://doi.org/10.1051/shsconf/20162715004

Racine, I., & Detey, S. (Éds.). (2015). L'apprentissage de la liaison en français par des locuteurs non-natifs : Éclairage des corpus oraux. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA*, *102*.

Racine, I., Detey, S., Zay, F., & Kawaguchi, Y. (2012). Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2 : L'exemple du projet « Interphonologie du Français Contemporain » (IPFC). In A. Kamber & C. Skupien Dekens (Éds.), *Recherches récentes en FLE* (p. 1-19). Peter Lang.

Raickovic, L., & Skrovec, M. (2020). Syntaxe en interaction et variation diaphasique : L'exemple des dislocations dans ESLO2. *SHS Web of Conferences*, *78*, 14004. https://doi.org/10.1051/shsconf/20207814004

Ravazzolo, E., & Etienne, C. (2019). Nouvelles ressources pour le FLE à partir des études en interaction. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, *79*, Article 79. https://doi.org/10.4000/linx.3454

Ravazzolo, E., Traverso, V., Vigner, G., & Jouin-Chardon, É. (2015). *Interactions, dialogues, conversations : L'oral en français langue étrangère*. Hachette, français langue étrangère.

Roche, L., & Rolland, C. (2020). L'usage de la vidéo 360° dans la formation des enseignants pour « entrer » virtuellement en classe. *Médiations et médiatisations*, *4*, Article 4. https://doi.org/10.52358/mm.vi4.151

Rodgers, O., Chambers, A., & Baron-Earle, F. L. (2011). Corpora in the LSP classroom : A learner-centred corpus of French for biotechnologists. *International Journal of Corpus Linguistics*, *16*(3), 391-411. https://doi.org/10.1075/ijcl.16.3.06rod

Romain, C., & Rey, V. (2014). Montée en tension, répétition lexicale, co-énonciation et sur-énonciation dans l'interaction entre enseignant et élève(s). *SHS Web of Conferences*, *8*, 2165-2178. https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801062

Römer, U. (2005). Progressives, patterns, pedagogy. A corpus-driven approach to english progressive forms, functions, contexts and didactics. In *Scl.18*. John Benjamins. https://benjamins.com/catalog/scl.18

Römer, U. (2006). Pedagogical Applications of Corpora : Some Reflections on the Current Scope and a Wish List for Future Developments. *Zeitschrift Für Anglistik Und Amerikanistik*, *54*(2), 121-134. https://doi.org/10.1515/zaa-2006-0204

Römer, U. (2011). Corpus Research Applications in Second Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, *31*, 205-225. https://doi.org/10.1017/S0267190511000055

Rouanne, L. (2024). C'est dire : Sur les traces de la formation d'un marqueur discursif. In C. Petras, S. Berbinski, D. Vlad, & R. Balaţchi (Éds.), *Marqueurs métalinguistiques : Émergence, discours, variation* (p. 39-58). Peter Lang Verlag. https://doi.org/10.3726/b21750

Rubin, J. (1975). What the « Good Language Learner » Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, *9*(1), 41-51. https://doi.org/10.2307/3586011

Ruggia, S. (2021). La lecture contrôlée et assistée par l'analyse statistique des données textuelles : Comment et pourquoi interroger un corpus numérique ? *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, *69*, 84-100.

Ruggia, S., & Rojas, M. (2022). *Les marqueurs discursifs : Étude comparative de leur utilisation et fréquence chez les locuteurs francophones et dans les manuels de français langue étrangère* (M. Misuraca, G. Scepi, & M. Spanio, Éds.; p. 780-786). VADISTAT Press.

Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation : Volumes I & II* (G. Jefferson, Éd.). Blackwell.

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, *50*(4), 696-735. https://doi.org/10.2307/412243

Salaberry, M. R., & Kunitz, S. (Éds.). (2019). *Teaching and testing L2 interactional competence : Bridging theory and practice*. Routledge.

Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, *70*(6), 1075-1095.

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction : A Primer in conversation analysis*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511791208

Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, *8*(4), 289-327. https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289

Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, *11*(2), 129-158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129

Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Éd.), *Cognition and Second Language Instruction* (p. 3-32). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.003

Schmidt, R. (2012). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, K. N. Chin, S. Bhatt, & I. Walker (Éds.), *Perspectives on Individual Characteristics and Foreign Language Education* (p. 27-50). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781614510932.27

Searle, J. R. (1969). *Speech acts : An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.

Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*, *38*(4), 165-187. https://doi.org/10.1017/S0261444805003010

Sidnell, J., & Stivers, T. (2013). *The handbook of conversation analysis*. Wiley-Blackwell.

Sinclair, J. (1987). *Looking up : An account of the COBUILD Project in lexical computing and the development of the Collins COBUILD English Language Dictionary*. Collins ELT.

Sinclair, J. (1996). *Preliminary recommendations on corpus Typology*. EAGLES. https://ilc.cnr.it/EAGLES96/corpustyp/corpustyp.html

Skogmyr Marian, K. (2023). *The development of L2 interactional competence : A multimodal study of complaining in French interactions*. Routledge.

Skogmyr Marian, K., Petitjean, C., & Pekarek Doehler, S. (2017). Le développement de la compétence d'interaction en langue seconde : État des lieux et illustrations empiriques. *Revue française de linguistique appliquée*, *XXII*(2), 127-145. https://doi.org/10.3917/rfla.222.0127

Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English*. Palgrave Macmillan.

Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Waveland Press.

Stern, H. H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner? *The Canadian Modern Language Review*, *31*(4), 304-319. https://doi.org/10.3138/cmlr.31.4.304

Streeck, J., Goodwin, C., & LeBaron, C. (Éds.). (2013). *Embodied interaction : Language and body in the material world*. Cambridge University Press.

Surcouf, C., & Ausoni, A. (2018). Création d'un corpus de français parlé à des fins pédagogiques en FLE: la genèse du projet FLORALE. *Etudes en didactique des langues*, *31*, 71-91.

Swain, M. (2006). *Advanced language learning : The contribution of Halliday and Vygotsky* (H. Byrnes, Éd.). Continuum.

Tannen, D. (1984). *Conversational style : Analyzing talk among friends*. Ablex Publishing Corporation.

Theureau, J. (1997). Verbalisations provoquées. In M. de Montmollin (Éd.), *Vocabulaire de l'ergonomie* (2e éd.). Octares.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, *4*(2), 287-322. https://doi.org/10.3917/rac.010.0287

Thiburce, J., Guichon, N., & Lascar, J. (2021). Documenter les entretiens déambulés. Interactions filmées et interactivité filmique. *Revue française des méthodes visuelles*, *5*. https://rfmv.fr/numeros/5/articles/09-documenter-les-entretiens-deambules/

Thomas, A., Granfeldt, J., Jouin-Chardon, E., & Etienne, C. (2016). Conversations authentiques et CECR: compréhension globale d'interactions naturelles par des apprenants de FLE. *Cahiers AFLS eJournal*, *20*(1), 1-44.

Ticca, A. C., Lambert, P., & Traverso, V. (2020). Le récit de la migration en santé avec des personnes demandeuses d'asile en France. Réflexions sur la formation des soignants et des interprètes. *Phronesis*, *9*(2), 77-92. https://doi.org/10.7202/1071696ar

Tran, T. T. H., Masset-Martin, A., & Mangiante, J.-M. (2023). Apprentissage sur corpus et discours oral universitaire. *Corpus*, *24*, Article 24. https://doi.org/10.4000/corpus.8111

Traverso, V. (2000). *L'analyse des conversations*. Nathan.

Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Éditions Ophrys.

Tyne, H. (2012). La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2. *Le français aujourd'hui*, *176*(1), 103-112. https://doi.org/10.3917/lfa.176.0103

Tyne, H. (2013). Corpus et apprentissage-enseignement des langues. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA*, *97*, 7-15.

Utegulova, D., Koptleuova, K., Bauyrzhan, N., Mukhtarova, S., Khairzhanova, A., & Assylzhanova, D. (2024). Language learning plateau : EFL teachers' perceptions and practical recommendations. *Theory and Practice in Language Studies*, *14*(7), 2271-2280. https://doi.org/10.17507/tpls.1407.35

Valenzuela, O. (2010). La didactique des langues étrangères et le processus d'enseignement/apprentissage. *Synergies Chili*, *6*, 71-86.

Verspoor, M., Lowie, W., & Van Dijk, M. (2008). Variability in second language development from a dynamic systems perspective. *The Modern Language Journal*, *92*(2), 214-231. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00715.x

Viana, V. (Éd.). (2023). *Teaching English with corpora : A resource book*. Routledge.

Vyatkina, N. (2020). Corpora as open educational resources for language teaching. *Foreign Language Annals*, *53*(2), 359-370. https://doi.org/10.1111/flan.12464

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2019). *Pensée et langage* (5e éd.). La dispute.

Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy : Planning and implementing learner training for language learners*. Prentice Hall.

Widdowson, H. (2000). On the limitations of linguistics applied. *Applied Linguistics*, *21*(1), 3-25. https://doi.org/10.1093/applin/21.1.3

Wierzbicka, A. (2003). *Cross-cultural pragmatics : The Semantics of human interaction* (2003e éd.). Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110220964

Williams, J. (2008). The speaking-writing connection in second language and academic literacy development. In D. Belcher & A. Hirvela (Éds.), *The Oral/Literate Connection : Perspectives on L2 Speaking, Writing and Other Media Interactions* (p. 10-25). University of Michigan Press.

Wilson, J. (2013). *How can we make the most of corpora and data-driven learning (DDL) in language learning and teaching?* The Higher Education Academy.

Wilson, T. D. (1994). The proper protocol : Validity and completeness of verbal reports. *Psychological Science*, *5*(5), 249-252. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1994.tb00621.x

Wittenburg, P., Brugman, H., Russel, A., Klassmann, A., & Sloetjes, H. (2006). ELAN : A Professional Framework for Multimodality Research. In N. Calzolari, K. Choukri, A. Gangemi, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odijk, & D. Tapias (Éds.), *Proceedings of the Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'06)*. European Language Resources Association (ELRA). https://aclanthology.org/L06-1082/

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, *17*(2), 89-100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Woodrow, L. (2005). The Challenge of Measuring Language Learning Strategies. *Foreign Language Annals*, *38*(1), 90-98. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02456.x

Xu, Y. R. (2024). *La compétence d'interaction dans l'évaluation en langue*. L'Harmattan.

Youn, S. J. (2015). Validity argument for assessing L2 pragmatics in interaction using mixed methods. *Language Testing*, *32*(2), 199-225. https://doi.org/10.1177/0265532214557113

Young, R. (2008). *Language and interaction : An advanced resource book*. Routledge.

Young, R., & He, A. W. (Éds.). (1998). *Talking and testing*. John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/sibil.14

Index des auteurs

A

Abad Castelló · 83
Abe · 11, 62, 70
Abeillé · 63
Abouda · 34, 191, 280
Adam · 141
Adami · 296
Aguado Jiménez · 75, 76, 77, 81
Alazard-Guiu · 195
Aldon · 79
Amerstorfer · 15, 117
Anderson · 47, 113
André · 5, 6, 10, 11, 12, 14, 23, 24, 25, 30, 38, 52, 55, 61, 63, 70, 71, 75, 77, 78, 84, 90, 91, 92, 93, 95, 121, 133, 165, 237, 240, 265, 268, 270, 283, 285, 344
Anggarista · 109
Anthony · 84
Assylzhanova · 272
Aston · 5, 6, 77
Atlan · 116
Auger · 119
Ausoni · 89
Austin · 29

B

Baldauf-Quilliatre · 10, 87, 133
Ballance · 81
Baracco · 12
Baraduc · 66
Barker · 66
Baron-Earle ·83
Bauyrzhan · 272
Benson · 102
Berger · 21, 265
Bergounioux · 66
Bernardini · 75, 77, 184, 235, 253, 254, 276, 277
Beuchat · 100
Bialystok · 47
Bilger · 63, 84
Blanche-Benveniste · 11, 33, 35, 55, 60, 187, 218
Blasco-Dulbecco · 10
Bot · 38
Boubée · 51, 134
Boulton · 5, 6, 12, 62, 65, 66, 70, 73, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 86, 91, 92, 188, 276, 295
Bourdieu · 290
Bras · 65
Braun · 73, 82
Bres · 141
Breyer · 70
Brinkmann · 128
Brown · 26, 165, 166, 250, 259
Brugman · 148
Bruner · 79
Bürki · 10, 11
Bygate · 34, 46

C

Caddéo · 10
Cameron · 26, 49
Campbell · 22
Canale · 14, 22, 49, 344
Candlin · 64
Cansiz · 98, 99, 111
Canut · 63
Cappeau · 63, 81
Carter · 73, 75, 77, 215
Carton · 11, 62, 70
Cazenave-Tapie · 155
Cekaite · 265
Cembalo · 11, 62, 70
Chambers · 12, 66, 81, 83
Chamot · 13, 15, 86, 101, 113, 114, 115, 116, 119
Chassang · 169
Chein · 57
Choe · 66
Chomsky · 14, 21, 22
Ciekanski · 12, 52, 64, 75, 78, 84, 92, 121, 240, 265, 268, 283, 285, 295
Clark · 80, 276
Clot · 51
Cobb · 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 86, 276
Cocton · 12
Cohen · 100
Collentine · 80
Colón de Carvajal · 10, 87
Coltier · 63
Conrad · 80, 81
Coste · 62
Couper-Kuhlen · 28, 36
Cousinard · 12, 14, 56, 62, 63, 92, 142, 165, 189, 250, 268, 295
Creswell · 127
Cruttenden · 36
Cuq · 62, 70

D

Dam · 291
Dańko · 195
Danon-Boileau · 34
Debaisieux · 62, 63, 75, 77
Dekens · 83

Delahaie · 66
DELIC · 84
Dénervaud · 79
Dessemontet · 79
Detey · 36, 88, 89, 296
Di Vito · 69, 76, 83
Dias · 79
Didelot · 10, 11
Dörnyei · 15, 117
Dostie · 33
Dubois · 83
Dumont · 66
Dumontet · 51
Durand · 88, 89

E

Ellis · 48, 98, 110
Eguchi · 66
Etienne · 5, 6, 10, 49, 66, 85, 87, 88, 133

F

Faïta · 51
Farina · 32
Feltgen · 34
Fernandez · 51
Flament · 66
Flowerdew · 16, 72, 75, 77, 78, 79, 80, 215, 276
Forti · 83
Fougeron · 10, 11
Frauenfelder · 10, 11
Freytag-Lauer · 15, 117

G

Gabrielatos · 67, 68, 75, 78, 80, 344
Gadet · 77, 81, 91
Gahungu · 118, 281
Galaczi · 50, 265
Garfinkel · 46
Gass · 47
Gendrot · 10, 11
Germain · 77, 120, 189
Geron · 100
Giachino · 12
Gilmore · 62
Giroud · 5, 6, 14, 55, 56, 62, 237
Godard · 63
Goffman · 26, 166
Goodwin · 137, 141
Gougenheim · 65
Granger · 83
Granfeldt · 85
Griffiths · 98, 99, 111
Grindatto · 12
Guichon · 141
Gumperz · 20

H

Hafner · 64
Hall · 21, 23
Hansen · 56
Harrache · 98
Harrington · 82
He · 50
Hellermann · 23, 46, 265
Holec · 5, 6, 62, 70, 77
Holtzer · 98
Horlacher · 11
Hsiao · 103, 109
Hymes · 14, 21, 22, 23, 25, 26, 55

I

Ishida · 265
Ismaïl · 127
Iwashita · 265

J

Jablonkai · 83
Jacques · 83, 89
Jangard · 15, 117, 118
Jefferson · 23, 172
Johansson · 65, 67, 76, 78, 86, 344
Johns · 5, 6, 12, 64, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 149, 217, 239, 274, 276, 284
Jouin-Chardon · 10, 49, 62, 66, 85, 88

K

Kalaja · 132
Kalyaniwala · 64
Kamber · 83
Kaufmann · 128
Kawaguchi · 36, 89
Khairzhanova · 272
Kendon · 37, 245
Kerbrat-Orecchioni · 5, 6, 14, 20, 21, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 55, 166, 254, 259
Kerr · 67, 68, 86
Kilgarriff · 82
King · 70, 73
Kirschner · 80, 276
Klassmann · 148
Knowles · 75
Kondo · 36

Koptleuova · 272
Krashen · 77
Kübler · 69
Kunitz · 46, 265
Kyle · 66

L

Labov · 138, 155
Ladreyt · 32
LaFlair · 66
Lafontaine · 12, 63
Laks · 88
Lambert · 138
Landure · 12, 84
Lantolf · 48, 110
Lapaque · 15, 117
Larsen-Freeman · 38, 49
Lascar · 141
LeBaron · 137
Lee H. · 76, 86
Lee J.H. · 76, 86
Leech · 76
Legenhausen · 291
Leray · 12, 84
Levinson · 26, 165, 166, 250, 259
Liddicoat · 28, 141
Little · 291
Loisy · 79
Long · 48
Lonsdale · 65
Louis · 119
Lowie · 38, 46, 112
Lyche · 88

M

Macaro · 100
Mackey · 47
Mairano · 195
Mandelbaum · 141
Mangiante · 83
Masquelier · 21
Masseron · 63
Maurer · 41, 44
McCarthy · 73, 75, 77, 215
McEnery · 64, 91
McGroarty · 80
McLaughlin · 99
McNamara · 50
Meng · 46
Mimram · 57
Molle · 64
Mondada · 5, 6, 14, 23, 28, 37, 60, 75, 137, 244
Mora · 290
Morel · 34
Mucchielli · 128
Mukhtarova · 272

N

Netten · 77, 120, 189
Nguyen · 46
Norimatsu · 155
North · 152
Norton · 100
Nouveau · 88

O

O'Keeffe · 72, 75, 77, 276
O'Malley · 13, 15, 86, 101, 113, 114, 115, 116
O'Sullivan · 86
Oger · 100
Ordoña Guillamón · 75, 76, 77, 81
Oxford · 5, 6, 13, 14, 86, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 172, 176, 191, 343, 344

P

Paillé · 128
Paternostro · 10, 11
Paulhan · 134
Peguret · 118
Pekarek Doehler · 14, 21, 23, 32, 38, 41, 45, 46, 130, 138, 265
Pérez-Paredes · 75, 76, 77, 80, 81, 82
Petitjean · 23, 38, 45, 46
Piccardo · 271
Pieron · 11, 62
Pincemin · 76, 85
Pitkänen-Huhta · 132
Plantin · 133
Plano Clark · 127
Pochon-Berger · 32, 45, 265
Poisson-Quinton · 57
Półtorak · 120
Pommier · 12
Poncet · 74
Potter · 88
Privas-Bréauté · 64
Puren · 41, 44
Pusch · 33

Q

Quignard · 133

R

Rabin · 12
Racine · 10, 11, 36, 89, 296
Raickovic · 11
Ravazzolo · 5, 6, 62, 88
Regent · 11, 62, 70
Rey · 11
Ripaud · 12
Rinck · 83
Roche · 142
Rodgers · 83
Rojas · 11, 56
Rolland · 142
Romain · 11
Römer · 14, 64, 65, 66, 67, 79
Ronan · 82
Ross · 79
Rossi-Gensane · 133
Rouanne · 34
Rubin · 100
Ruggia · 11, 56
Russel · 148
Rychlý · 82

S

Sacks · 23, 25, 27, 30, 240
Salaberry · 265
Salengros Iguenane · 83
Santiago · 195
Schaeffer-Lacroix · 83
Schegloff · 23, 27, 30, 240
Scheller · 51
Schmidt · 75, 78
Searle · 29, 30
Seedhouse · 48
Selting · 28, 36
Sermier· 79
Sidnell · 28
Sinclair · 64, 65
Siréjols · 57
Skogmyr Marian · 23, 38, 45, 46
Skrovec · 11, 34
Sloetjes · 148
Smrz · 82
Sockett · 102
Spradley · 131
Stern · 100
Stivers · 28
Strahm-Girardet · 100
Streeck · 137
Surcouf · 5, 6, 14, 55, 56, 62, 89, 237
Swain · 14, 22, 49, 79, 344
Sweller · 80, 276

T

Tannen · 28
Taylor · 265
Teston-Bonnard · 10, 87
Theureau · 51, 134
Thiburce · 141
Thomas · 85
Thorne · 110
Ticca · 138
Tono · 64
Toohey · 100
Tran · 83
Traverso · 5, 6, 10, 14, 23, 25, 27, 28, 30, 31, 34, 55, 60, 62, 87, 133, 134, 138, 189
Trimaille · 21
Tugwell · 82
Tyne · 5, 6, 12, 62, 64, 65, 66, 70, 73, 76, 77, 80, 81, 84, 91, 188

U

Ursi · 133
Utegulova · 272

V

Valenzuela · 98
Van Dijk · 46
Verspoor · 38, 46, 112
Vessier · 82
Viana · 82
Vigner · 62
Vyatkina · 64, 65, 73, 81, 82, 83, 276
Vygotsky · 47, 48, 79, 100, 101, 110, 275

W

Wahyudin · 109
Wales · 22
Waletzky · 138
Warschauer · 76, 86
Wenden · 99
Widdowson · 78, 81
Wierzbicka · 47
Williams · 79, 82
Wilson · 81, 91, 134
Wittenburg · 148
Wood · 79
Woodrow · 15, 117

X

Xiao · 64
Xu · 51, 265

Y

Yaïche · 271
Youn · 46
Young · 21, 50

Z

Zay · 89, 296
Ziegler · 66

Index des notions

A

acquisition · 32, 38, 45, 47, 48, 62, 76, 78, 80, 86, 91, 101, 102, 103, 116, 119, 282
acte de langage · 29, 30
activité langagière · 27, 35, 71, 106, 165, 262, 265, 273
ajustement · 7, 14, 25, 30, 32, 40, 152, 279, 289
analyse conversationnelle · 20, 30, 36, 45, 48, 172
analyse interactionnelle · 30, 59, 172, 235
apprentissage avec corpus · 70, 72, 73, 165
apprentissage sur corpus · 73-76, 80-83, 86, 93, 165, 195, 199
approche communicative · 11, 20, 55, 77, 114

C

CA-SLA · 45
CECR · 11, 38-44, 119, 130
CLAPI-FLE · 54, 87, 88, 295
clarification · 31-33, 47, 279
co-construction · 11, 14, 20, 32-33, 40, 45, 48, 61, 85, 96, 140, 238, 240, 263, 279, 280, 283
compétence communicative · 14, 19, 20, 21, 22, 23, 41, 62
compétence interactionnelle · 20-24, 38, 44-52, 56-57, 138, 165, 229, 265, 278-282, 286, 292-296
concordancier · 68, 74, 84-85, 89, 90, 93-94, 141, 148-149, 153, 161, 183, 184, 185, 186, 188, 190, 191, 193, 196, 213, 214, 216, 220, 243, 247, 266, 268, 277, 282, 289, 290, 295
Conseil de l'Europe · 11, 14, 39, 41, 42
construction collaborative · 137, 138, 140, 141
corpus oraux · 49, 51, 54-55, 63, 73, 87, 292, 296

D

didactique de l'interaction · 12, 16, 55, 61, 95, 292, 296
didactique de l'oral · 52, 55, 63
document authentique · 62, 70, 156

E

exposition à la langue cible · 12, 295

F

face-threatening act · 165, 250
FLEURON · 13, 56-61, 90-95, 268, 285, 289-290, 295
FLORALE · 54, 87, 89, 295

G

gestion des faces · 26, 32, 129, 250, 254, 279

I

IPFC · 54, 87, 88, 89

L

lexique · 34, 61, 129, 133, 279

M

manuels · 11, 55-62, 66, 72, 76, 95, 237, 262, 280, 292
marqueur discursif · 11, 33-34, 46, 56, 61, 95, 129, 137-138, 151, 153, 187-195, 239-244, 261, 267, 279-281, 283, 288, 293-294
médiation · 16, 48, 72, 202, 205-206, 211, 243, 244, 248, 275-276, 292, 293
multimodalité · 36-37, 52, 75, 133, 136, 137, 149, 151, 161, 244-246, 268, 282

O

organisation séquentielle · 27-31, 279

P

paires adjacentes · 30
perspective actionnelle · 11, 20, 39, 40, 110, 116
PFC-EF · 54, 87, 88
phonologie · 36, 60, 88-89, 133, 238, 279, 280, 288, 293
politesse · 26, 55, 279
prosodie · 11, 28, 36, 133, 238, 242, 279, 288

R

récit interactionnel · 138, 141, 173
réparation · 16, 31, 32, 45, 46, 279
rétention · 12, 84, 115, 203, 292, 295

S

sous-titres · 80, 92, 93, 94, 180, 267, 268, 292
spécificités de l'oral · 12, 35, 88, 148, 159, 269, 273, 279

stratégies d’apprentissage · 78, 98-122, 172-180, 192, 265, 281, 283-289, 294-295
syntaxe · 34-35, 129, 187, 262, 279, 288, 293, 294

T

Task-Based Language Teaching · 48, 110
théorie des systèmes dynamiques complexes · 38, 46, 49, 52
tours de parole · 25, 27-29, 30-33, 35, 36, 43, 61, 137, 141, 237, 279, 280, 283, 293
transcription · 64, 71, 148, 151-152, 158, 161, 185, 191, 212, 232-235, 242, 248, 251, 253, 254, 258, 267, 268, 292

V

variation · 62, 89, 91, 242, 284, 294, 296

Liste des tableaux

Tableau 1 Comparaison d'une interaction issue du manuel Zenith A1 et d'une interaction issue du corpus FLEURON 60
Tableau 2 Classification des classes et des groupes de stratégies selon Oxford (1990) 102
Tableau 3 Stratégies directes - Groupe I, les stratégies de rappel 104
Tableau 4 Stratégies directes - Groupe II, les stratégies cognitives 105
Tableau 5 Stratégies directes - Groupe III, les stratégies de compensation 106
Tableau 6 Stratégies indirectes - Groupe I, les stratégies métacognitives 107
Tableau 7 Stratégies indirectes - Groupe II, les stratégies affectives 108
Tableau 8 Stratégies indirectes - Groupe III, les stratégies sociales 109
Tableau 9 Liste des difficultés interactionnelles relevées par 20 chercheurs et enseignants de FLE .. 129
Tableau 10 Enregistrements composant le sous-corpus 1 130
Tableau 11 Enregistrements composant le sous-corpus 2 132
Tableau 12 Grille d'analyse des sous-corpus 1 et 2 133
Tableau 13 Autoconfrontations des sous-corpus 1 et 2 135
Tableau 14 Interactions composant le sous-corpus 3 139
Tableau 15 Interactions composant le sous-corpus 4 140
Tableau 16 Présentation des participants du groupe A1 146
Tableau 17 Présentation des participants du groupe M1 146
Tableau 18 Protocole du groupe A1 147
Tableau 19 Phénomènes travaillés selon chaque binôme lors de la séance 5 154
Tableau 20 Phénomène(s) présenté(s) par chaque binôme lors de la séance 9 157
Tableau 21 Protocole du groupe M1 159
Tableau 22 Récapitulatif des données recueillies lors de l'étude principale 171
Tableau 23 Stratégies directes - Groupe I, les stratégies de rappel 176
Tableau 24 Stratégies directes - Groupe II, les stratégies cognitives (adapté) 177
Tableau 25 Stratégies directes - Groupe III, les stratégies de compensation 177
Tableau 26 Stratégies indirectes - Groupe I, les stratégies métacognitives (adapté) 178
Tableau 27 Stratégies indirectes - Groupe II, les stratégies affectives 178
Tableau 28 Stratégies indirectes - Groupe III, les stratégies sociales (adapté) 179
Tableau 29 Phénomènes travaillés selon chaque binôme lors de la séance 5 182
Tableau 30 Répartition des extraits par sous-composantes interactionnelles 279
Tableau 31 Compilation des stratégies relevées lors des activités d'ASC 283
Tableau 32 Compilation des stratégies relevées lors des activités d'AAC 285
Tableau 33 Répartition des stratégies par extrait 287

Liste des figures

Figure 1 Extrait de la vidéo « Raclette : la charcuterie et chips » 10
Figure 2 Composantes de la compétence communicative selon Canale et Swain (1980) 22
Figure 3 Description de la compétence interactionnelle : composantes et sous-composantes 24
Figure 4 Imbrications et interinfluences entre pratiques langagières, activités langagières, genre de discours, et situation de communication (André, 2015) 25
Figure 5 Echelle de descripteurs de A1 à C2 pour évaluer la gestion des tours de parole (2001, p. 70) 39
Figure 6 Structure du schéma descriptif du CECR (2021, p. 33) 42
Figure 7 Activités d'interaction et stratégies selon le CECR (2021) 43
Figure 8 Echelle des descripteurs de pré-A1 à C2 pour évaluer la prise de parole (2021, p. 94-95) 44
Figure 9 Utilisations des corpus dans l'enseignement des langues (Johansson, 2009, p. 40) 65
Figure 10 Classification des utilisations des corpus dans l'enseignement des langues 67
Figure 11 Activité de « missing word » élaborée par Gabrielatos (2005, p. 14) 68
Figure 12 Extrait de la ressource « Commander un sandwich à la camionnette du CROUS » 71
Figure 13 Extrait de la transcription de la ressource « Commander un sandwich à la camionnette du CROUS » 71
Figure 14 Extrait des résultats (10/37) de la recherche de « tout à l'heure » dans le concordancier de FLEURON 74
Figure 15 Catégories des ressources disponibles sur la plateforme FLEURON 92
Figure 16 Page de la ressource « Arrivée chez une amie » 92
Figure 17 Page de la ressource « Une étudiante cherche une salle sur le campus » (avec inscription). 93
Figure 18 Concordancier du dispositif FLEURON 94
Figure 19 Extraits des résultats (15/307) de la recherche de « ça va » dans le concordancier du dispositif FLEURON 94
Figure 20 Page de la ressource « Poser la question « ça va? » » 95
Figure 21 Représentation du S²R Model d'Oxford (2011) 112
Figure 22 Différentes étapes menant à la réalisation de l'étude principale 127
Figure 23 Extrait de l'enregistrement de l'autoconfrontation du groupe LOR, AZA et ADO 136
Figure 24 Extrait de l'enregistrement d'une séance d'ASC 142
Figure 25 Extrait de l'enregistrement du binôme SHE et DIA en prise de vue 360° 143
Figure 26 Protocole général de l'étude (« S » signifie « semaine ») 145
Figure 27 Feuille de route AAC du binôme ARM et KOK – pages 1 et 2 150
Figure 28 Extrait de la transcription enrichie du récit MEL et LIS 152
Figure 29 Notes collectives lors de la séance 5, ASC sur « tout à l'heure » 154
Figure 30 Disposition de la salle lors de la séance 7 du groupe A1 156
Figure 31 Notes collectives lors de la séance 4, ASC sur « tout à l'heure » 162
Figure 32 Notes collectives prises lors de la séance 5 suite à l'activité d'ASC sur « contact » 163
Figure 33 Notes collectives prises lors de la séance 5 suite à l'activité d'ASC sur « depuis » et « pendant » 164
Figure 34 Progression de l'activité « demander un renseignement » réalisée avec le groupe M1 166
Figure 35 Liste des expressions mises en commun lors de la séance 8 pour demander un renseignement 168
Figure 36 Notes prises par JOA lors du travail sur bloquer – extrait 2 187
Figure 37 Notes prises par JOA lors du travail sur grave – extrait 3 189
Figure 38 Notes prises par SAN lors du travail sur grave – extrait 3 189

Figure 39 Extrait de la captation du binôme KOK et JUL lors du travail sur la discrimination des phonèmes [e] et [ɛ] – extrait 6 197
Figure 40 Notes prises conjointement par le binôme KOK et JUL lors du travail sur la discrimination des phonèmes [e] et [ɛ] – extrait 6 197
Figure 41 Notes prises par HAW lors du travail sur contact – extrait 8 201
Figure 42 Notes prises par YUL lors du travail sur contact – extrait 8 202
Figure 43 Notes prises par ANY lors du travail sur contact – extrait 9 204
Figure 44 Notes prises par ANI lors du travail sur contact – extrait 9 205
Figure 45 Notes prises par CHL lors du travail sur contact – extrait 10 208
Figure 46 Notes prises par KAN lors du travail sur contact – extrait 10 208
Figure 47 Notes prises par YUI lors du travail sur contact – extrait 10 208
Figure 48 Notes prises conjointement par ALE et MOR lors du travail sur contact – extrait 11 213
Figure 49 Extrait de la captation vidéo du binôme ALE et MOR lors du travail sur contact (1) – extrait 11 214
Figure 50 Extrait de la captation vidéo du binôme ALE et MOR lors du travail sur contact (2) – extrait 11 214
Figure 51 Notes collectives prises lors de la séance 5 suite à l'activité d'ASC sur contact 216
Figure 52 Notes prises par HUM lors du travail sur depuis et pendant – extrait 12 218
Figure 53 Notes prises par YUL lors du travail sur depuis et pendant – extrait 12 219
Figure 54 Notes prises par CHL lors du travail sur depuis et pendant – extrait 13 222
Figure 55 Notes prises par YUI lors du travail sur depuis et pendant – extrait 13 222
Figure 56 Notes prises conjointement par MIL et SEN lors du travail sur depuis et pendant – extrait 14 224
Figure 57 Notes prises conjointement par MOR et ALE lors du travail sur depuis et pendant – extrait 15 225
Figure 58 Extrait de la captation vidéo du binôme ALE et MOR lors du travail sur depuis et pendant – extrait 15 226
Figure 59 Notes prises par AMJ lors du travail sur depuis et pendant – extrait 16 227
Figure 60 Notes prises par SOF lors du travail sur depuis et pendant – extrait 16 228
Figure 61 Extrait de la transcription conjointement annotée du récit entre MEL et LIS (S4) 233
Figure 62 Extrait de la feuille de route AAC collectivement complétée (S4) : question 1 233
Figure 63 Extrait de la feuille de route AAC collectivement complétée (S4) : question 2 234
Figure 64 Extrait de la feuille de route AAC collectivement complétée (S4) : question 3 235
Figure 65 Extrait des notes prises conjointement par le binôme CHR et SAN lors du travail sur hein – extrait 20 241
Figure 66 Extrait des notes prises conjointement par le binôme ANA et SAN lors du travail sur hop – extrait 22 243
Figure 67 Notes du binôme JOA (gauche) et NAO (droite) sur le travail sur la multimodalité et l'engagement – extrait 24 246
Figure 68 Extrait de la transcription conjointement annotée de la ressource « Demander à sa voisine de réceptionner un colis » (S2) 249
Figure 69 Notes prises par HAW lors du travail sur la demande de renseignement – extrait 26 251
Figure 70 Notes prises par MOR lors du travail sur la demande de renseignement – extrait 26 252
Figure 71 Notes prises conjointement par CHL et KAN lors du travail sur la demande de renseignement – extrait 27 253
Figure 72 Notes prises par HUM lors du travail sur la demande de renseignement – extrait 29 256
Figure 73 Notes prises par ANI lors du travail sur la demande de renseignement – extrait 29 256

Figure 74 Productions initiale (en bleu) et finale (en jaune) du binôme MIL et SEN – extrait 30 259
Figure 75 Extrait des productions initiale (en bleu), finale (en jaune) et de la mise en commun (en vert) du binôme YUL et GAM – extrait 31 261
Figure 76 Onglet « discussion » de la ressource « Doctorant malaisien (partie 3) » 267
Figure 77 Description de la compétence interactionnelle : composantes et sous-composantes 278

Liste des transcriptions

Transcription 1 Extrait de la transcription de l'interaction « Raclette : la charcuterie et chips » du corpus FLEURON 10
Transcription 2 Transcription d'une interaction issue du manuel Zenith A1 58
Transcription 3 Transcription de la ressource « Demander à sa voisine de réceptionner un colis » 59
Transcription 4 Extrait de la transcription de l'autoconfrontation du groupe LOR, AZA et ADO 137
Transcription 5 Extrait du travail du binôme KOK et JOA sur baguette – extrait 1 183
Transcription 6 Extrait du travail du binôme KOK et JOA sur bloquer – extrait 2 185
Transcription 7 Extrait du travail du binôme JOA et SAN sur grave – extrait 3 188
Transcription 8 Extrait du travail du binôme JUL et ARM sur du coup – extrait 4 190
Transcription 9 Extrait du travail du binôme JUL et ARM sur effectivement (1) – extrait 5 193
Transcription 10 Extrait du travail du binôme JUL et ARM sur effectivement (2) – extrait 5 194
Transcription 11 Extrait du travail du binôme JUL et ARM sur effectivement (3) – extrait 5 194
Transcription 12 Extrait du travail du binôme KOK et JUL sur la discrimination des phonèmes [e] et [ɛ] – extrait 6 196
Transcription 13 Extrait de la restitution du travail du binôme KOK et JUL sur la discrimination des phonèmes [e] et [ɛ] – extrait 7 198
Transcription 14 Extrait du travail du binôme HAW et YUL sur contact (1) – extrait 8 200
Transcription 15 Extrait du travail du binôme HAW et YUL sur contact (2) – extrait 8 203
Transcription 16 Extrait du travail du binôme ANI et ANY sur contact (1) – extrait 9 204
Transcription 17 Extrait du travail du binôme ANI et ANY sur contact (2) – extrait 9 205
Transcription 18 Extrait du travail du binôme ANI et ANY sur contact (3) – extrait 9 206
Transcription 19 Extrait du travail du binôme CHL, KAN et ANY sur contact – extrait 10 207
Transcription 20 Extrait du travail du binôme CHL, KAN et YUI sur contact (2) – extrait 10 209
Transcription 21 Extrait du travail du binôme CHL, KAN et YUI sur contact (3) – extrait 10 209
Transcription 22 Extrait du travail du binôme CHL, KAN et YUI sur contact (4) – extrait 10 210
Transcription 23 Extrait du travail du binôme ALE et MOR sur contact – extrait 11 211
Transcription 24 Extrait du travail du binôme HUM et YUL sur depuis et pendant (1) – extrait 12 .. 217
Transcription 25 Extrait du travail du binôme HUM et YUL sur depuis et pendant (2) – extrait 12 .. 218
Transcription 26 Extrait du travail du binôme HUM et YUL sur depuis et pendant (3) – extrait 12 .. 219
Transcription 27 Extrait du travail du binôme CHL et YUI sur depuis et pendant (1) – extrait 13 220
Transcription 28 Extrait du travail du binôme CHL et YUI sur depuis et pendant (2) – extrait 13 221
Transcription 29 Extrait du travail du binôme MIL et SEN sur depuis et pendant – extrait 14 223
Transcription 30 Extrait du travail du binôme MOR et ALE sur depuis et pendant – extrait 15 224
Transcription 31 Extrait du travail du binôme AMJ et SOF sur depuis et pendant – extrait 16 226
Transcription 32 Extrait de l'analyse comparative conjointe d'une interaction issue d'un manuel de FLE et d'une interaction issue du corpus FLEURON – extrait 17 236
Transcription 33 Extrait du travail du binôme EST et SHE – développement de leur conscience métacognitive – extrait 18 238
Transcription 34 Extrait du travail du binôme CHR et SAN sur les marqueurs discursifs – extrait 19 239
Transcription 35 Extrait du travail du binôme CHR et SAN sur hein – extrait 20 240
Transcription 36 Extrait du travail du binôme KOK et ARM sur alors – extrait 21 241
Transcription 37 Extrait du travail du binôme ANA et SAN sur hop – extrait 22 242
Transcription 38 Extrait du travail du binôme KOK et JOA sur hop – extrait 23 243

Transcription 39 Extrait du travail du binôme JOA et NAO sur la multimodalité et l'engagement – extrait 24 245
Transcription 40 Extrait du travail du binôme KOK et JOA sur dites-moi tout – extrait 25 247
Transcription 41 Extrait du travail du binôme HAW et MOR sur la demande de renseignement – extrait 26 250
Transcription 42 Extrait du travail du binôme CHL et KAN sur la demande de renseignement – extrait 27 252
Transcription 43 Extrait du travail du binôme MIL et SEN sur la demande de renseignement – extrait 28 254
Transcription 44 Extrait du travail du binôme HUM et ANI sur la demande de renseignement (1) – extrait 29 255
Transcription 45 Extrait du travail du binôme HUM et ANI sur la demande de renseignement (2) – extrait 29 257
Transcription 46 Extrait du travail du binôme HUM et ANI sur la demande de renseignement – extrait 29 258
Transcription 47 Extrait du travail collectif sur la demande de renseignement – extrait 31 262

Table des matières

Introduction générale 10

PARTIE 1 – Cadres théorique et méthodologique pour appréhender la didactique de l'interaction par l'exploitation de corpus 18

CHAPITRE 1 – Les interactions verbales et la compétence interactionnelle 19

1.1. Définir la compétence interactionnelle 20

1.1.1. De la compétence communicative à la compétence interactionnelle 21

1.1.2. Les différentes composantes de la compétence interactionnelle 23

1.1.2.1. Composante sociopragmatique 24

1.1.2.2. Composante pragmatique 27

1.1.2.3. Composante linguistique 34

1.1.2.4. Composante multimodale 36

1.1.2.5. Définition revisitée de la compétence interactionnelle 38

1.2. La compétence interactionnelle dans le CECR 38

1.2.1. Une place marginale dans le volume initial (2001) 39

1.2.2. Une revalorisation relative dans le volume complémentaire (2018/révisé 2020) 41

1.3. Le développement de la compétence interactionnelle 45

1.3.1. Le développement de la compétence interactionnelle à la lumière de l'analyse conversationnelle 45

1.3.2. Le rôle de l'*input* et de l'interaction dans le développement de la compétence interactionnelle 47

1.3.3. Les stratégies pédagogiques pour développer la compétence interactionnelle 48

1.4. Évaluer la compétence interactionnelle 49

1.4.1. Les défis inhérents aux interactions verbales 49

1.4.2. Les instruments et dispositifs existants 50

1.5. Conclusion du chapitre 51

CHAPITRE 2 – Vers une didactique de l'interaction en classe de FLE 54

2.1. Les méthodes d'enseignement de l'oral en FLE : continuités, ruptures et limites 55

2.1.1. Prédominance des modèles normatifs et décontextualisés 55

2.1.2. Une authenticité revendiquée mais rarement réalisée 56

2.1.3. L'oral, un objet risqué pour les enseignants 63

2.2. L'exploitation de corpus à des fins didactiques 64

2.2.1. Utilisations indirectes 65

2.2.2. Utilisations directes 66

2.2.3. L'apprentissage avec corpus 70

2.2.4. L'apprentissage sur corpus 73

2.2.5. Apports et défis 76
2.2.6. Quelques résultats d'études 83
2.3. Intégration didactique des corpus oraux : vers une approche située de l'oral 87
2.3.1. Des dispositifs didactiques fondés sur les corpus 87
2.3.1.1. CLAPI-FLE 87
2.3.1.2. PFC-EF et IPFC 88
2.3.1.3. FLORALE 89
2.3.2. FLEURON 90
2.3.2.1. Cadre théorique du dispositif 91
2.3.2.2. Un corpus multimédia 91
2.3.2.3. Un concordancier aligné texte-son-vidéo 93
2.4. Conclusion du chapitre 95
CHAPITRE 3 – Les stratégies d'apprentissage des langues 97
3.1. Le modèle d'Oxford : une taxonomie des stratégies d'apprentissage 101
3.1.1 Présentation du modèle et fondement théorique 101
3.1.2 Les six groupes de stratégies selon Oxford 103
3.1.3 Analyse critique du modèle d'Oxford 109
3.2. Le modèle de O'Malley et Chamot 113
3.2.1. Présentation du modèle et fondement théorique 113
3.2.2. Les trois catégories de stratégies selon O'Malley et Chamot 114
3.2.3. Analyse critique du modèle de O'Malley et Chamot 115
3.3. Évaluation de l'efficacité des stratégies d'apprentissage 117
3.3.1. Les méthodes d'évaluation 117
3.3.2. Résultats de recherches empiriques 118
3.4. Perspectives pour la recherche et la formation en didactique du FLE 119
3.5. Conclusion du chapitre 120
CHAPITRE 4 – Méthodologie d'enquête et choix didactiques 123
4.1. Présentation du terrain d'étude 125
4.1.1. Une offre de formation ouverte, modulaire et flexible 125
4.1.2. Un public hétérogène 126
4.1.3. Une visée autonomisante, ancrée dans une ingénierie complexe 127
4.2. De la pré-enquête à l'étude principale 127
4.3. Pré-enquête 127
4.3.1. Objectifs et processus de la pré-enquête 127
4.3.2. Étape 1 : enquête auprès de chercheurs et enseignants de FLE 128
4.3.2.1. Protocole de l'étape 1 128

4.3.2.2. Résultats et choix d'un premier phénomène 128
4.3.3. Étape 2 : enquête auprès d'apprenants de FLE 130
4.3.3.1. Constitution du sous-corpus 1 : interactions entre apprenants allophones 130
4.3.3.2. Constitution du sous-corpus 2 : interactions entre apprenant allophone et locuteurs natifs 131
4.3.3.3. Analyse des sous-corpus 1 et 2 132
4.3.3.3.1. Analyse par grille multidimensionnelle 133
4.3.3.3.2. Analyse grâce aux autoconfrontations simples 134
4.3.4. Résultats de la pré-enquête : de l'accord et désaccord au récit 137
4.4. Analyse de récits en interaction : constitution d'un corpus 138
4.4.1. Sous-corpus 3 : récits interactionnels entre apprenant allophone et locuteurs natifs 138
4.4.2. Sous-corpus 4 : récits entre locutrices natives 139
4.5. Ajustement de la méthodologie à travers des séances d'ASC 141
4.6. Déroulement de l'étude 144
4.6.1. Questions de recherche et protocole 144
4.6.2. Présentation des participants 146
4.6.3. Déroulement de l'étude : groupe A1 147
4.6.3.1. Séance 1 : recueil des récits 147
4.6.3.2. Séance 2 : présentation de l'étude et sensibilisation à l'AAC 148
4.6.3.3. Séance 3 : analyse AAC, début du récit 1 150
4.6.3.4. Séance 4 : analyse conjointe récit 1 AAC, mise en commun des résultats 151
4.6.3.5. Séance 5 : sensibilisation à l'ASC 153
4.6.3.6. Séance 6 : restitution collective des résultats de la séance d'ASC 155
4.6.3.7. Séance 7 : débat 155
4.6.3.8. Séance 8 : parcours libre sur FLEURON 157
4.6.3.9. Séance 9 : restitution collective de la séance de parcours libre 157
4.6.3.10. Séance 10 : retour d'expérience 158
4.6.4. Déroulement de l'étude : groupe M1 158
4.6.4.1. Séance 1 : recueil des récits 159
4.6.4.2. Séance 2 : présentation de l'étude et sensibilisation à l'AAC 159
4.6.4.3. Séance 3 : analyse AAC, début du récit 1 160
4.6.4.4. Séance 4 : sensibilisation à l'ASC 161
4.6.4.5. Séance 5 : restitution collective de la séance de sensibilisation à l'ASC sur *contact*. 162
4.6.4.6. Séance 6 : restitution collective de la séance de sensibilisation à l'ASC sur *depuis* et *pendant* 164
4.6.4.7. Séance 7 : Activité « demander un renseignement » (1) 165
4.6.4.8. Séance 8 : Activité « demander un renseignement » (2) 167

4.6.4.9. Séance 9 : Activité « demander un renseignement » (3) 168
4.6.4.10. Séance 10 : retour d'expérience 169
4.7. Considérations éthiques et protection des données 169
4.8. Quelles données recueillies ? 170
4.9. Méthodologie d'analyse 171
4.10. Conclusion du chapitre 173
PARTIE 2 – Analyse des résultats et discussion 175
CHAPITRE 5 – Analyses des extraits des séances d'ASC 181
5.1. Rappel des consignes des séances du groupe A1 182
5.1.1. Séance 5 182
5.1.2. Séance 8 182
5.2. Analyse du lexique en contexte 183
5.2.1. Extrait 1 : *baguette* par KOK et JOA (S8) 183
5.2.2. Extrait 2 : *bloquer* par KOK et JOA (S8) 185
5.3. Analyse des marqueurs discursifs 187
5.3.1. Extrait 3 : *grave* par JOA et SAN (S5) 188
5.3.2. Extrait 4 : *du coup* par JUL et ARM (S8) 190
5.3.3. Extrait 5 : *effectivement* par JUL et ARM (S8) 192
5.4. Analyse phonologique 195
5.4.1. Extrait 6 : [e] ou [ɛ] par KOK et JUL (S5) 195
5.4.2. Extrait 7 : restitution des résultats – [e] ou [ɛ] par KOK et JUL (S6) 198
5.5. Rappel des consignes de la séance 4 du groupe M1 199
5.5.1. Extrait 8 : « contact » par HAW et YUL (S4) 200
5.5.2. Extrait 9 : « contact » par ANI et ANY (S4) 204
5.5.3. Extrait 10 : « contact » par CHL, KAN et YUI (S4) 207
5.5.4. Extrait 11 : « contact » par ALE et MOR (S4) 211
5.6. Rappel des consignes de la séance 5 du groupe M1 215
5.6.1. Extrait 12 : « depuis » *vs* « pendant » par HUM et YUL (S5) 217
5.6.2. Extrait 13 : « depuis » *vs* « pendant » par CHL et YUI (S5) 220
5.6.3. Extrait 14 : « depuis » *vs* « pendant » par MIL et SEN (S5) 223
5.6.4. Extrait 15 : « depuis » *vs* « pendant » par MOR et ALE (S5) 224
5.6.5. Extrait 16 : « depuis » *vs* « pendant » par AMJ et SOF (S5) 226
5.7. Conclusion du chapitre 228
CHAPITRE 6 – Analyses des extraits des séances d'AAC 230
6.1. Rappel des consignes des séances du groupe A1 231
6.1.1. Séance 2 231

6.1.2. Séance 3 231
6.1.3. Séance 4 232
6.1.4. Séance 8 235
6.2. Prise de conscience des spécificités du français parlé en interaction et de la démarche d'apprentissage 236
6.2.1. Extrait 17 : « c'est pas très naturel » (S2) 236
6.2.2. Extrait 18 : Sherlock Holmes en herbe par EST et SHE (S3) 238
6.3. Analyse des marqueurs discursifs 239
6.3.1. Extrait 19 : « petits mots » par CHR et SAN (S3) 239
6.3.2. Extrait 20 : *hein* par CHR et SAN (S3) 240
6.3.3. Extrait 21 : *alors* par KOK et ARM (S3) 241
6.3.4. Extrait 22 : *hop* par ANA et SAN (S8) 242
6.3.5. Extrait 23 : *hop* par KOK et JOA (S8) 243
6.4. Analyse de la multimodalité 244
Extrait 24 : multimodalité et engagement par JOA et NAO (S3) 244
6.5. Analyse linguistique 246
Extrait 25 : *dites-moi tout* par KOK et JOA (S8) 247
6.6. Rappel des consignes de la séance 2 du groupe M1 248
6.7. Rappel des consignes des séances 7, 8 et 9 249
6.7.1. Extrait 26 : demander un renseignement par HAW et MOR (S7) 250
6.7.2. Extrait 27 : demander un renseignement par CHL et KAN (S7) 252
6.7.3. Extrait 28 : demander un renseignement par MIL et SEN (S7) 254
6.7.4. Extrait 29 : demander un renseignement par HUM et ANI (S7) 255
6.7.5. Extrait 30 : remédiation de la production initiale par MIL et SEN (S8) 258
6.7.6. Extrait 31 : oralisation de la production du binôme YUL et GAM et remédiation collective (S9) 260
6.8. Conclusion du chapitre 262
CHAPITRE 7 – Discussion des résultats 264
7.1. Comment les apprenants manipulent-ils les données de corpus ? 266
7.1.1. Exploitation du dispositif FLEURON et de ses données 266
7.1.2. Nouvelle posture active et perte de repères 269
7.1.3. Le rôle de la présentation de l'activité et des dynamiques des binômes 273
7.1.4. Le déroulement de l'activité 274
7.1.5. Médiation enseignante 275
7.1.6. Appropriation de la démarche en classe 276
7.2. Quelles composantes de la compétence interactionnelle les apprenants travaillent-ils ? 278

7.2.1. Prise en compte des spécificités du français parlé en interaction 280
7.2.2. Appropriation des phénomènes du français parlé en interaction 281
7.3. Quelles sont les stratégies d'apprentissage mises en œuvre lors de cette manipulation des données de corpus ? 283
7.3.1. Stratégies mises en œuvre lors des séances d'ASC 283
7.3.2. Stratégies mises en œuvre lors des séances d'AAC 285
7.4. Y a-t-il corrélation entre les stratégies d'apprentissage mises en œuvre et les sous-composantes de la compétence interactionnelle mobilisées ? 286
7.5. Conclusion du chapitre 289
Conclusion générale 292
Bibliographie 298
Index des auteurs 320
Index des notions 325
Liste des tableaux 327
Liste des figures 328
Liste des transcriptions 331
Table des matières 333
Annexes 340
Annexe 1 : Présence des apprenants par séance analysée 340
Annexe 2 : Feuille de route AAC 342
Annexe 3 : Feuille de route ASC 344
Annexe 4 : « Avec quoi remplir ma feuille de route ? » 346
Annexe 5 : Formulaire d'autorisation d'enregistrement 347
Annexe 6 : Répartition des stratégies selon la démarche d'apprentissage 348
Annexe 7 : Répartition des stratégies pour chaque extrait travaillant la sous-composante interactionnelle « politesse et gestion des faces » 349
Annexe 8 : Répartition des stratégies pour chaque extrait travaillant la sous-composante interactionnelle « ajustement au contexte et aux interlocuteurs » 350
Annexe 9 : Répartition des stratégies pour chaque extrait travaillant la sous-composante interactionnelle « organisation séquentielle » 351
Annexe 10 : Répartition des stratégies pour chaque extrait travaillant la sous-composante interactionnelle « réparation et clarification » 352
Annexe 11 : Répartition des stratégies pour chaque extrait travaillant la sous-composante interactionnelle « co-construction » 353
Annexe 12 : Répartition des stratégies pour chaque extrait travaillant la sous-composante interactionnelle « marqueurs discursifs » 354
Annexe 13 : Répartition des stratégies pour chaque extrait travaillant la sous-composante interactionnelle « lexique et syntaxe » 355

Annexe 14 : Répartition des stratégies pour chaque extrait travaillant la sous-composante interactionnelle « phonologie, phonétique et prosodie » 356
Annexe 15 : Répartition des stratégies pour chaque extrait travaillant la sous-composante interactionnelle « multimodalité » 357

Annexes

Annexe 1 : Présence des apprenants par séance analysée

Groupe A1

Séance 1 – Recueil récits

Binôme 1	Binôme 2	Binôme 3	Trinôme 4
ALI et NAO	ARM et JUL	JOA et EST	KOK, ANA et NIC
Binôme 5			
OLE et SAN			

Séance 3 – AAC récit 1

Binôme 1	Binôme 2	Binôme 3	Trinôme 4
ANA et NIC	ARM et KOK	JOA et NAO	OLE et ALI
Binôme 5	**Binôme 6**		
SAN et CHR	SHE et EST		

Séance 5 – ASC libre

Binôme 1	Binôme 2	Binôme 3
ANA et NIC	JOA et SAN	JUL et KOK

Séance 8 – Parcours libre

Binôme 1	Binôme 2	Binôme 3	Trinôme 4
ANA et SAN	ARM et JUL	JOA et KOK	OLE et ALI
Binôme 5			
SHE et NAO			

Séance 10 – Discussion retours

Apprenant 1	Apprenant 2	Apprenant 3	Apprenant 4
ARM	KOK	NAO	JUL
Apprenant 5	**Apprenant 6**		
ANA	SAN		

Groupe M1

Séance 1 – Recueil récits

Binôme 1	Binôme 2	Binôme 3	Trinôme 4
FAT et YUL	HAW et GAM	WAL et AMJ	SEN, MIL et KAN
Binôme 5	**Binôme 6**	**Binôme 7**	
YUI et ANY	ALE et MOR	CHL et SOF	

Séance 4 – *Contact*

Binôme 1	Binôme 2	Binôme 3	Trinôme 4
MOR et ALE	ANI et ANY	HAW et YUL	CHL, KAN et YUI
Binôme 5			
MIL et SEN			

Séance 5 – Restitution *contact* + *depuis* -vs- *pendant*

Binôme 1	Binôme 2	Binôme 3	Binôme 4
CHL et YUI	HUM et YUL	KAN et FAT	MIL et SEN
Binôme 5	**Binôme 6**		
MOR et ALE	SOF et AMJ		

Séance 7 – Demande de renseignement (1)

Binôme 1	Binôme 2	Binôme 3	Binôme 4
HAW et MOR	HUM et ANI	KAN et CHL	MIL et SEN
Binôme 5	**Sans filmer**		
YUL et GAM	ALE et AMJ		

Séance 8 – Demande de renseignement (2)

Binôme 1	Binôme 2	Binôme 3	Binôme 4
ANI et ANY	KAN et YUI	MIL et SEN	SOF et MOR
Apprenante 5			
YUL			

Séance 10 – Discussion retours

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Apprenant 4
KAN, HUM, YUI et CHL	ALE, YUL et MOR	MIL, SEN, GAM et FAT	AMJ

Annexe 2 : Feuille de route AAC

NOM Prénom : _____

Binôme : _____

Date : _____

Récit : _____

COMMENT EST-CE QUE CHAQUE THEME COMMENCE ?

COMMENT EST-CE QUE LES FILLES MONTRENT QU'ELLES ECOUTENT, COMPRENNENT, ET PRENNENT EN COMPTE L'AUTRE ?

COMMENT EST-CE QUE CHAQUE THEME SE TERMINE ?

REMARQUES ? PETITS MOTS A CHERCHER ? EXPRESSIONS ?

Annexe 3 : Feuille de route ASC

NOM Prénom : _____

Binôme : _____

Date : _____

Récit : _____

PHASE 1 : OBSERVATION

PHASE 2 : CATÉGORIES

PHASE 3 : CONCLUSIONS

REMARQUES

Annexe 4 : « Avec quoi remplir ma feuille de route ? »

AVEC QUOI REMPLIR MA FEUILLE DE ROUTE ?

Pour expliquer comment le récit commence ou se termine, et comment les filles participent, je peux repérer plusieurs choses, par exemple :

- La façon de parler :
  - Est-ce qu'elles parlent en même temps ?
  - Est-ce qu'elles attendent leur tour ?
  - Est-ce qu'elles se coupent la parole ?
  - Est-ce qu'elles se répètent ?
  - Est-ce qu'elles répètent ce que dit l'autre ?
  - Est-ce qu'elles insistent sur quelque chose ? Comment ?
  - Est-ce qu'elles font des pauses ?
  - Est-ce qu'elles terminent les phrases de l'autre ?
  - Est-ce qu'elles allongent des mots ?
  - Est-ce qu'elles modifient leur voix (parler plus fort, plus bas, plus lentement, plus vite, etc) ?
- Les marques d'écoute : hochement de tête, « ah oui », « ah d'accord », haussement de sourcils, sourire
- Les questions : pour demander une précision ? Pour avoir l'avis de l'autre ? Pour parler de soi ?
- Les petits mots de l'oral : « du coup », « quoi », « genre », « tu vois », « tu sais », « voilà », ...
- Les gestes
- Les regards
- La façon de se tenir
- Les bruits : rires, onomatopées, soupirs, etc.
- Les temps verbaux
- Le discours rapporté
- Le lexique

Je ne suis pas obligé·e de remplir toutes ces catégories, et je peux en ajouter d'autres ! Toutes les réponses sont bonnes. 😊

Annexe 5 : Formulaire d'autorisation d'enregistrement

Autorisation pour l'enregistrement de données orales et vidéo dans le cadre du projet FLEURON

Descriptif du projet

Le projet FLEURON (Français Langue Etrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques) est un projet scientifique sous la responsabilité du laboratoire ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française, Université de Lorraine & CNRS).

Ce projet a mis en ligne un dispositif d'apprentissage du français universitaire destinée aux futurs et/ou actuels étudiants étrangers en France.

Le site internet FLEURON (https://fleuron.atilf.fr/) met notamment à la disposition de ces étudiants des documents sonores et vidéo. L'objectif est de montrer à ces étudiants les situations auxquelles ils vont participer en France.

Nous vous proposons de participer à ce projet universitaire.

Je soussigné(e) :

Nom :
Prénom :
Adresse :

autorise

- l'enregistrement de la situation de communication à laquelle je suis en train de participer
- son édition à des fins scientifiques
- sa diffusion sur le site internet FLEURON

À ....., le .....

Signature

A noter que votre consentement ne décharge pas les enquêteurs et le laboratoire de leurs responsabilités. Vous pouvez également, à tout moment, demander le retrait des documents vous concernant du site internet en formulant une demande écrite à : Responsable de FLEURON, 44 avenue de la Libération, BP 30687, 54063 Nancy Cedex.

Annexe 6 : Répartition des stratégies selon la démarche d'apprentissage

	ASC		AAC	
DIRECTES	**A1**	**M1**	**A1**	**M1**
I.A.1 "regrouper"	1	9	0	0
I.A.2 "faire des associations"	3	9	0	0
I.A.3 "placer un nouveau mot en contexte"	4	3	0	0
I.B.4 "se représenter des sons"	2	0	0	0
I.D.1 "utiliser une réponse physique ou des sensations"	2	0	0	0
I.D.2 "utiliser des techniques mécaniques"	2	0	0	0
II.A.1 "répéter"	1	0	0	0
II.A.2 "pratiquer formellement les systèmes phonique et d'écriture"	1	0	0	0
II.A.3 "reconnaître et utiliser des formules et modèles"	0	4	0	0
II.A.5 "pratiquer de manière naturelle"	4	3	1	0
II.B.1 "raisonner par déduction"	1	0	0	0
II.B.3 "utiliser des ressources externes"	1	0	0	0
II.C.2 "analyser des expressions"	1	0	0	0
II.C.3 "comparer les langues"	2	0	0	0
II.C.6 "raisonner par induction"	1	0	0	0
II.C.7 "utiliser des synonymes ou des paraphrases"	5	4	4	0
II.C.8 "analyser et prendre en compte le contexte"	3	1	2	1
II.C.9 "faire, valider ou invalider des hypothèses"	6	3	2	1
II.C.4 "traduire"	0	5	0	0
III.A.1 "utiliser des indices linguistiques"	2	0	1	0
III.B.3 "utiliser des mimes ou des gestes"	0	0	1	0
	42	41	11	2

INDIRECTES				
I.A.1 "avoir une vue d'ensemble et établir des liens avec le matériel déjà connu"	1	0	0	0
I.A.2 "faire attention"	2	3	9	5
I.A.4 "utiliser son expérience personnelle"	1	0	3	0
I.B.3 "se fixer des buts et des objectifs"	1	0	0	0
I.B.4 "identifier l'objectif d'une tâche langagière"	0	3	4	3
I.B.7 "choisir des ressources pertinentes"	6	6	1	2
III.A.3 "poser des questions sur la langue"	3	0	0	0
III.B.2 "coopérer avec des utilisateurs compétents de la langue nouvelle"	1	0	1	1
	15	12	18	11

Annexe 7 : Répartition des stratégies pour chaque extrait travaillant la sous-composante interactionnelle « politesse et gestion des faces »

	Ext. 26	Ext. 27	Ext. 28	Ext. 29	Ext. 30	Ext. 31	
DIRECTES							0
I.A.1 "regrouper"							0
I.A.2 "faire des associations"							0
I.A.3 "placer un nouveau mot en contexte"							0
I.B.4 "se représenter des sons"							0
I.D.1 "utiliser une réponse physique ou des sensations"							0
I.D.2 "utiliser des techniques mécaniques"							0
II.A.1 "répéter"							0
II.A.2 "pratiquer formellement les systèmes phonique et d'écriture"							0
II.A.3 "reconnaître et utiliser des formules et modèles"							0
II.A.5 "pratiquer de manière naturelle"							0
II.B.1 "raisonner par déduction"							0
II.B.3 "utiliser des ressources externes"							0
II.C.2 "analyser des expressions"							0
II.C.3 "comparer les langues"							0
II.C.6 "raisonner par induction"							0
II.C.7 "utiliser des synonymes ou des paraphrases"							0
II.C.8 "analyser et prendre en compte le contexte"			1				1
II.C.9 "faire, valider ou invalider des hypothèses"				1			1
II.C.4 "traduire"							0
III.A.1 "utiliser des indices linguistiques"							0
III.B.3 "utiliser des mimes ou des gestes"							0
							0
							0
INDIRECTES							0
I.A.1 "avoir une vue d'ensemble et établir des liens avec le matériel déjà connu"							0
I.A.2 "faire attention"	1	1	1	1		2	6
I.A.4 "utiliser son expérience personnelle"							0
I.B.3 "se fixer des buts et des objectifs"							0
I.B.4 "identifier l'objectif d'une tâche langagière"		1	1			1	3
I.B.7 "choisir des ressources pertinentes"	1			1			2
III.A.3 "poser des questions sur la langue"							0
III.B.2 "coopérer avec des utilisateurs compétents de la langue nouvelle"						1	1
	2	2	3	3	0	4	

Annexe 8 : Répartition des stratégies pour chaque extrait travaillant la sous-composante interactionnelle « ajustement au contexte et aux interlocuteurs »

	Ext. 3	Ext. 4	Ext. 5	Ext. 20	Ext. 25	Ext. 26	Ext. 27	Ext. 28	Ext. 29	Ext. 30	Ext. 31	
DIRECTES												0
I.A.1 "regrouper"												0
I.A.2 "faire des associations"												0
I.A.3 "placer un nouveau mot en contexte"			1									1
I.B.4 "se représenter des sons"												0
I.D.1 "utiliser une réponse physique ou des sensations"												0
I.D.2 "utiliser des techniques mécaniques"												0
II.A.1 "répéter"												0
II.A.2 "pratiquer formellement les systèmes phonique et d'écriture"												0
II.A.3 "reconnaître et utiliser des formules et modèles"												0
II.A.5 "pratiquer de manière naturelle"			1									1
II.B.1 "raisonner par déduction"												0
II.B.3 "utiliser des ressources externes"		1										1
II.C.2 "analyser des expressions"	1											1
II.C.3 "comparer les langues"												0
II.C.6 "raisonner par induction"												0
II.C.7 "utiliser des synonymes ou des paraphrases"	2		2	1	1							6
II.C.8 "analyser et prendre en compte le contexte"	1	1			1			1				4
II.C.9 "faire, valider ou invalider des hypothèses"	1	2		1					1			5
II.C.4 "traduire"												0
III.A.1 "utiliser des indices linguistiques"												0
III.B.3 "utiliser des mimes ou des gestes"												0
												0
												0
INDIRECTES												0
I.A.1 "avoir une vue d'ensemble et établir des liens avec le matériel déjà connu"		1										1
I.A.2 "faire attention"		1		1	1	1	1	1	1		2	9
I.A.4 "utiliser son expérience personnelle"												0
I.B.3 "se fixer des buts et des objectifs"			1									1
I.B.4 "identifier l'objectif d'une tâche langagière"				1			1	1			1	4
I.B.7 "choisir des ressources pertinentes"	1	1	1			1			1			5
III.A.3 "poser des questions sur la langue"		2										2
III.B.2 "coopérer avec des utilisateurs compétents de la langue nouvelle"											1	1
	6	9	6	4	3	2	2	3	3	0	4	

Annexe 9 : Répartition des stratégies pour chaque extrait travaillant la sous-composante interactionnelle « organisation séquentielle »

	Ext.4	Ext. 5	Ext. 17	Ext. 25	Ext. 26	Ext. 27	Ext. 28	Ext. 29	Ext. 30	Ext. 31	
DIRECTES											0
I.A.1 "regrouper"											0
I.A.2 "faire des associations"											0
I.A.3 "placer un nouveau mot en contexte"		1									1
I.B.4 "se représenter des sons"											0
I.D.1 "utiliser une réponse physique ou des sensations"											0
I.D.2 "utiliser des techniques mécaniques"											0
II.A.1 "répéter"											0
II.A.2 "pratiquer formellement les systèmes phonique et d'écriture"											0
II.A.3 "reconnaître et utiliser des formules et modèles"											0
II.A.5 "pratiquer de manière naturelle"		1									1
II.B.1 "raisonner par déduction"											0
II.B.3 "utiliser des ressources externes"	1										1
II.C.2 "analyser des expressions"											0
II.C.3 "comparer les langues"											0
II.C.6 "raisonner par induction"											0
II.C.7 "utiliser des synonymes ou des paraphrases"		2		1							3
II.C.8 "analyser et prendre en compte le contexte"	1			1			1				3
II.C.9 "faire, valider ou invalider des hypothèses"	2		1					1			4
II.C.4 "traduire"											0
III.A.1 "utiliser des indices linguistiques"											0
III.B.3 "utiliser des mimes ou des gestes"											0
											0
											0
INDIRECTES											0
I.A.1 "avoir une vue d'ensemble et établir des liens avec le matériel déjà connu"	1										1
I.A.2 "faire attention"	1		4	1	1	1	1	1		2	12
I.A.4 "utiliser son expérience personnelle"											0
I.B.3 "se fixer des buts et des objectifs"		1									1
I.B.4 "identifier l'objectif d'une tâche langagière"						1	1			1	3
I.B.7 "choisir des ressources pertinentes"	1	1			1			1			4
III.A.3 "poser des questions sur la langue"	2										2
III.B.2 "coopérer avec des utilisateurs compétents de la langue nouvelle"			1							1	2
	9	6	6	3	2	2	3	3	0	4	

Annexe 10 : Répartition des stratégies pour chaque extrait travaillant la sous-composante interactionnelle « réparation et clarification »

	Ext. 27	
DIRECTES		0
I.A.1 "regrouper"		0
I.A.2 "faire des associations"		0
I.A.3 "placer un nouveau mot en contexte"		0
I.B.4 "se représenter des sons"		0
I.D.1 "utiliser une réponse physique ou des sensations"		0
I.D.2 "utiliser des techniques mécaniques"		0
II.A.1 "répéter"		0
II.A.2 "pratiquer formellement les systèmes phonique et d'écriture"		0
II.A.3 "reconnaître et utiliser des formules et modèles"		0
II.A.5 "pratiquer de manière naturelle"		0
II.B.1 "raisonner par déduction"		0
II.B.3 "utiliser des ressources externes"		0
II.C.2 "analyser des expressions"		0
II.C.3 "comparer les langues"		0
II.C.6 "raisonner par induction"		0
II.C.7 "utiliser des synonymes ou des paraphrases"		0
II.C.8 "analyser et prendre en compte le contexte"		0
II.C.9 "faire, valider ou invalider des hypothèses"		0
II.C.4 "traduire"		0
III.A.1 "utiliser des indices linguistiques"		0
III.B.3 "utiliser des mimes ou des gestes"		0
		0
		0
INDIRECTES		0
I.A.1 "avoir une vue d'ensemble et établir des liens avec le matériel déjà connu"		0
I.A.2 "faire attention"	1	1
I.A.4 "utiliser son expérience personnelle"		0
I.B.3 "se fixer des buts et des objectifs"		0
I.B.4 "identifier l'objectif d'une tâche langagière"	1	1
I.B.7 "choisir des ressources pertinentes"		0
III.A.3 "poser des questions sur la langue"		0
III.B.2 "coopérer avec des utilisateurs compétents de la langue nouvelle"		0
	2	

Annexe 11 : Répartition des stratégies pour chaque extrait travaillant la sous-composante interactionnelle « co-construction »

	Ext. 17	Ext. 19	Ext. 20	Ext. 24	Ext. 26	Ext. 27	Ext. 28	Ext. 29	Ext. 30	Ext. 31	
DIRECTES											0
I.A.1 "regrouper"											0
I.A.2 "faire des associations"											0
I.A.3 "placer un nouveau mot en contexte"											0
I.B.4 "se représenter des sons"											0
I.D.1 "utiliser une réponse physique ou des sensations"											0
I.D.2 "utiliser des techniques mécaniques"											0
II.A.1 "répéter"											0
II.A.2 "pratiquer formellement les systèmes phonique et d'écriture"											0
II.A.3 "reconnaître et utiliser des formules et modèles"											0
II.A.5 "pratiquer de manière naturelle"				1							1
II.B.1 "raisonner par déduction"											0
II.B.3 "utiliser des ressources externes"											0
II.C.2 "analyser des expressions"											0
II.C.3 "comparer les langues"											0
II.C.6 "raisonner par induction"											0
II.C.7 "utiliser des synonymes ou des paraphrases"		1	1	1							3
II.C.8 "analyser et prendre en compte le contexte"							1				1
II.C.9 "faire, valider ou invalider des hypothèses"	1		1					1			3
II.C.4 "traduire"											0
III.A.1 "utiliser des indices linguistiques"											0
III.B.3 "utiliser des mimes ou des gestes"											0
											0
											0
INDIRECTES											0
I.A.1 "avoir une vue d'ensemble et établir des liens avec le matériel déjà connu"											0
I.A.2 "faire attention"	4	1	1	1	1	1	1	1		2	13
I.A.4 "utiliser son expérience personnelle"											0
I.B.3 "se fixer des buts et des objectifs"											0
I.B.4 "identifier l'objectif d'une tâche langagière"		1	1			1	1			1	5
I.B.7 "choisir des ressources pertinentes"					1			1			2
III.A.3 "poser des questions sur la langue"											0
III.B.2 "coopérer avec des utilisateurs compétents de la langue nouvelle"	1									1	2
	6	3	4	3	2	2	3	3	0	4	

Annexe 12 : Répartition des stratégies pour chaque extrait travaillant la sous-composante interactionnelle « marqueurs discursifs »

	Ext. 3	Ext. 4	Ext. 5	Ext. 17	Ext. 19	Ext. 20	Ext. 21	Ext. 22	Ext. 23	
DIRECTES										0
I.A.1 "regrouper"										0
I.A.2 "faire des associations"										0
I.A.3 "placer un nouveau mot en contexte"			1							1
I.B.4 "se représenter des sons"										0
I.D.1 "utiliser une réponse physique ou des sensations"										0
I.D.2 "utiliser des techniques mécaniques"										0
II.A.1 "répéter"										0
II.A.2 "pratiquer formellement les systèmes phonique et d'écriture"										0
II.A.3 "reconnaître et utiliser des formules et modèles"										0
II.A.5 "pratiquer de manière naturelle"			1							1
II.B.1 "raisonner par déduction"										0
II.B.3 "utiliser des ressources externes"		1								1
II.C.2 "analyser des expressions"	1									1
II.C.3 "comparer les langues"										0
II.C.6 "raisonner par induction"										0
II.C.7 "utiliser des synonymes ou des paraphrases"	2		2		1	1				6
II.C.8 "analyser et prendre en compte le contexte"	1	1								2
II.C.9 "faire, valider ou invalider des hypothèses"	1	2		1		1				5
II.C.4 "traduire"										0
III.A.1 "utiliser des indices linguistiques"							1			1
III.B.3 "utiliser des mimes ou des gestes"										0
										0
										0
INDIRECTES										0
I.A.1 "avoir une vue d'ensemble et établir des liens avec le matériel déjà connu"		1								1
I.A.2 "faire attention"		1		4	1	1				7
I.A.4 "utiliser son expérience personnelle"								1	1	2
I.B.3 "se fixer des buts et des objectifs"			1							1
I.B.4 "identifier l'objectif d'une tâche langagière"					1	1	1			3
I.B.7 "choisir des ressources pertinentes"	1	1	1							3
III.A.3 "poser des questions sur la langue"		2								2
III.B.2 "coopérer avec des utilisateurs compétents de la langue nouvelle"				1						1
	6	9	6	6	3	4	2	1	1	

Annexe 13 : Répartition des stratégies pour chaque extrait travaillant la sous-composante interactionnelle « lexique et syntaxe »

	Ext. 1	Ext. 2	Ext. 3	Ext. 4	Ext. 8	Ext. 9	Ext. 10	Ext. 11	Ext. 12	Ext. 13	Ext. 14	Ext. 15	Ext. 16	Ext. 25	Ext. 26	Ext.27	Ext. 28	Ext. 29	Ext. 30	Ext. 31	
DIRECTES																					0
I.A.1 "regrouper"						1	2	1		1	1	1	1								8
I.A.2 "faire des associations"		1				2	2	1		1	1	1	1								10
I.A.3 "placer un nouveau mot en contexte"	1						3														4
I.B.4 "se représenter des sons"																					0
I.D.1 "utiliser une réponse physique ou des sensations"																					0
I.D.2 "utiliser des techniques mécaniques"																					0
II.A.1 "répéter"																					0
II.A.2 "pratiquer formellement les systèmes phonique et d'écriture"																					0
II.A.3 "reconnaître et utiliser des formules et modèles"							1				1	1	1								4
II.A.5 "pratiquer de manière naturelle"	2						2														4
II.B.1 "raisonner par déduction"																					0
II.B.3 "utiliser des ressources externes"				1																	1
II.C.2 "analyser des expressions"			1																		1
II.C.3 "comparer les langues"																					0
II.C.6 "raisonner par induction"	1																				1
II.C.7 "utiliser des synonymes ou des paraphrases"		1	2		1		1					1		1							7
II.C.8 "analyser et prendre en compte le contexte"	1	1	1	1				1						1			1				7
II.C.9 "faire, valider ou invalider des hypothèses"	1	2	1	2	1			1			1							1			10
II.C.4 "traduire"					1	2	1						1								5
III.A.1 "utiliser des indices linguistiques"		1																			1
III.B.3 "utiliser des mimes ou des gestes"		1																			1

INDIRECTES																					0
I.A.1 "avoir une vue d'ensemble et établir des liens avec le matériel déjà connu"				1																	1
I.A.2 "faire attention"		1		1	1	1	1							1	1	1	1	1		2	12
I.A.4 "utiliser son expérience personnelle"																					0
I.B.3 "se fixer des buts et des objectifs"																					0
I.B.4 "identifier l'objectif d'une tâche langagière"								1				1				1	1			1	5
I.B.7 "choisir des ressources pertinentes"		1	1	1				1							1			1			6
III.A.3 "poser des questions sur la langue"	1			2	2	2															7
III.B.2 "coopérer avec des utilisateurs compétents de la langue nouvelle"																				1	1
	7	9	6	9	6	7	11	5	0	1	3	4	3	3	2	2	3	3	0	4	

Annexe 14 : Répartition des stratégies pour chaque extrait travaillant la sous-composante interactionnelle « phonologie, phonétique et prosodie »

	Ext. 6	Ext. 7	Ext. 17	Ext. 21	Ext. 31	
DIRECTES						0
I.A.1 "regrouper"						0
I.A.2 "faire des associations"	2					2
I.A.3 "placer un nouveau mot en contexte"						0
I.B.4 "se représenter des sons"	2					2
I.D.1 "utiliser une réponse physique ou des sensations"	2					2
I.D.2 "utiliser des techniques mécaniques"	2					2
II.A.1 "répéter"	1					1
II.A.2 "pratiquer formellement les systèmes phonique et d'écriture"	1					1
II.A.3 "reconnaître et utiliser des formules et modèles"						0
II.A.5 "pratiquer de manière naturelle"						0
II.B.1 "raisonner par déduction"						0
II.B.3 "utiliser des ressources externes"						0
II.C.2 "analyser des expressions"						0
II.C.3 "comparer les langues"	2					2
II.C.6 "raisonner par induction"	1					1
II.C.7 "utiliser des synonymes ou des paraphrases"						0
II.C.8 "analyser et prendre en compte le contexte"	1					1
II.C.9 "faire, valider ou invalider des hypothèses"			1			1
II.C.4 "traduire"						0
III.A.1 "utiliser des indices linguistiques"				1		1
III.B.3 "utiliser des mimes ou des gestes"						0
						0
						0
INDIRECTES						0
I.A.1 "avoir une vue d'ensemble et établir des liens avec le matériel déjà connu"						0
I.A.2 "faire attention"			4		2	6
I.A.4 "utiliser son expérience personnelle"	1					1
I.B.3 "se fixer des buts et des objectifs"						0
I.B.4 "identifier l'objectif d'une tâche langagière"				1	1	2
I.B.7 "choisir des ressources pertinentes"	2					2
III.A.3 "poser des questions sur la langue"						0
III.B.2 "coopérer avec des utilisateurs compétents de la langue nouvelle"			1		1	2
	17	0	6	2	4	

Annexe 15 : Répartition des stratégies pour chaque extrait travaillant la sous-composante interactionnelle « multimodalité »

	Ext. 24	
DIRECTES		0
I.A.1 "regrouper"		0
I.A.2 "faire des associations"		0
I.A.3 "placer un nouveau mot en contexte"		0
I.B.4 "se représenter des sons"		0
I.D.1 "utiliser une réponse physique ou des sensations"		0
I.D.2 "utiliser des techniques mécaniques"		0
II.A.1 "répéter"		0
II.A.2 "pratiquer formellement les systèmes phonique et d'écriture"		0
II.A.3 "reconnaître et utiliser des formules et modèles"		0
II.A.5 "pratiquer de manière naturelle"	1	1
II.B.1 "raisonner par déduction"		0
II.B.3 "utiliser des ressources externes"		0
II.C.2 "analyser des expressions"		0
II.C.3 "comparer les langues"		0
II.C.6 "raisonner par induction"		0
II.C.7 "utiliser des synonymes ou des paraphrases"	1	1
II.C.8 "analyser et prendre en compte le contexte"		0
II.C.9 "faire, valider ou invalider des hypothèses"		0
II.C.4 "traduire"		0
III.A.1 "utiliser des indices linguistiques"		0
III.B.3 "utiliser des mimes ou des gestes"		0
		0
		0
INDIRECTES		0
I.A.1 "avoir une vue d'ensemble et établir des liens avec le matériel déjà connu"		0
I.A.2 "faire attention"	1	1
I.A.4 "utiliser son expérience personnelle"		0
I.B.3 "se fixer des buts et des objectifs"		0
I.B.4 "identifier l'objectif d'une tâche langagière"		0
I.B.7 "choisir des ressources pertinentes"		0
III.A.3 "poser des questions sur la langue"		0
III.B.2 "coopérer avec des utilisateurs compétents de la langue nouvelle"		0
	3	