

# Développer des compétences interactionnelles orales : le rôle des corpus oraux multimodaux.

Clara Cousinard<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup>Laboratoire Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (ATILF), Université de Lorraine, 54000 Nancy, France

**Résumé.** Cet article présente une étude menée auprès d'apprenants de Français Langue Etrangère, visant à rendre compte de la différence (ou de l'absence) d'acquisition de compétences interactionnelles selon deux démarches d'apprentissage. Huit apprenants, répartis en binômes, ont travaillé sur les utilisations en interaction de la préposition temporelle *pendant*. Certains ont été mis en situation d'apprentissage sur corpus en exploitant le dispositif FLEURON et d'autres ont suivi un cours traditionnel hétérodirigé. Les résultats tendent à montrer que lors des sessions d'apprentissage sur corpus, les apprenants développent des compétences métalinguistiques qui permettent une meilleure conscience langagière.

**Abstract.** This article presents a study conducted with learners of French as a Foreign Language, aimed at comparing the acquisition of interactional skills according to two learning approaches. Eight learners, divided into pairs, worked on the interactional uses of the temporal preposition *pendant*. Some of them were put in a data-driven learning situation using the FLEURON corpus, while others followed a traditional course. The results tend to show that data-driven learning sessions help the learners develop metalinguistic skills that allow them to be more aware of their linguistic abilities.

---

\* Corresponding author: [Clara.Cousinard@univ-lorraine.fr](mailto:Clara.Cousinard@univ-lorraine.fr)

## Introduction

Nos travaux cherchent à déterminer l'apport des corpus oraux multimodaux dans l'apprentissage de compétences interactionnelles orales, en suivant les principes du *data-driven learning* (Johns, 1991), traduit en français par « apprentissage sur corpus » (ASC). L'exploitation de corpus multimodaux pour enseigner et apprendre à interagir fait actuellement partie des méthodologies didactiques qui sont expérimentées par des enseignants et apprenants de français langue étrangère (FLE) selon différentes modalités (Etienne et Jouin, 2019 ; André, 2020). Les recherches s'accordent pour soutenir que l'exposition à la langue cible est indispensable, ce que permettent les corpus. Cette confrontation s'inscrit dans le prolongement de l'utilisation de documents authentiques en didactique (Duda *et al.*, 1972 ; Holec, 1990). Des expérimentations de l'apprentissage sur corpus en français sont menées depuis quelques années pour permettre aux étudiants d'acquérir des compétences socio-interactionnelles à l'oral, notamment dans le cadre de divers projets comme FLEURON<sup>1</sup>, CLAPI-FLE<sup>2</sup>, ou encore FLORALE<sup>3</sup>. Celles-ci sont très encourageantes dans la mesure où elles montrent que les apprenants mettent en œuvre des activités métalangagières et des stratégies métacognitives qui leur permettent de s'approprier plus facilement et de façon plus pertinente les règles de fonctionnement de la langue parce qu'ils les dégagent eux-mêmes, tout en étant accompagnés ou guidés par un enseignant.

Nous présentons ici les résultats d'une étude menée dans le cadre de nos travaux de mémoire de master 2 FLE, qui ont servi de base de réflexion à nos travaux de thèse. Cette étude, réalisée auprès d'apprenants de FLE, compare le développement des compétences interactionnelles selon deux modalités : en exploitant des corpus oraux multimodaux, ou en suivant un cours traditionnel en hétérodirection. Nous décrirons le cadre de l'étude, la méthodologie utilisée et analyserons les résultats obtenus.

## 1 Cadre théorique de l'étude

L'étude s'inscrit dans une conception sociolinguistique de la langue et en didactique de l'oral en FLE. Puisque son objectif est de déterminer si oui ou non l'ASC permet un développement plus efficace des compétences interactionnelles des apprenants de FLE, nous définirons les aspects des interactions verbales qui nous semblent pertinents, les compétences interactionnelles et leur acquisition ainsi que les fondements et la méthodologie de l'ASC.

### 1.1 Définir les interactions verbales

La parole en interaction ne peut être envisagée à travers le seul prisme des normes syntaxiques, mais plutôt en unités développées en fonction de l'interactant et de la progression de l'interaction (Traverso, 2016). Ces interactions verbales sont ancrées dans plusieurs dimensions. Elles ne se développent et ne prennent sens qu'en contexte : les interactants prennent en compte l'ensemble des éléments qui le compose pour comprendre

---

<sup>1</sup> Français Langue Etrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques (<https://fleuron.atilf.fr>). Projet coordonné par Virginie André (ATILF).

<sup>2</sup> Corpus de Langues Parlées en Interaction – Français Langue Etrangère (<http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/>). Projet coordonné par Carole Etienne (ICAR).

<sup>3</sup> Français Langue Orale pour le FLE (<https://florale.unil.ch/>). Projet coordonné par Christian Surcouf et Alain Ausoni (Université de Lausanne).

et interpréter ce qu'il se passe, et ainsi adapter leur discours en fonction de celui-ci (Etienne, 2021). Ce processus peut être illustré par le schéma suivant :



**Fig. 1.** Imbrications et interinfluences entre pratiques langagières, activités langagières, genre de discours, et situation de communication (André, 2015)

Nous voyons dans ce schéma que les éléments de la situation de communication influencent constamment les pratiques et les activités langagières, qui elles-mêmes influencent en retour les éléments de la situation de communication. Cette influence continue implique un ajustement constant du discours de la part des participants.

La collaboration entre les locuteurs constitue un des aspects fondamentaux des interactions verbales (Kerbrat-Orecchioni, 2005). On parle du *recipient design* (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974) pour indiquer que chaque participant ajuste sans cesse son discours à son interlocuteur, en mobilisant des ressources verbales et non verbales. Toute interaction est co-construite, en ce sens que chaque participant s'appuie sur les connaissances de son interlocuteur pour construire leur discours.

A l'oral, l'élaboration de la parole est dite *on line*, c'est-à-dire que les temps de production et de réception sont simultanés. La parole est élaborée en même temps qu'elle est produite, et qu'elle est reçue par le ou les interlocuteurs (Traverso, 1996). Le flux est continu, l'interlocuteur assiste à l'élaboration du discours, avec des hésitations, des reformulations, ou encore des pauses, à la différence de l'écrit où l'interlocuteur accède directement au produit fini.

Les interactions verbales sont également considérées comme dynamiques, dans le sens où elles mobilisent des ressources variées (verbales comme non verbales) et que cette mobilisation varie en fonction des éléments de la situation, le genre de discours, le nombre de locuteurs, ou encore les modalités du discours (face à face, téléphone, etc.). Les activités qui se succèdent, et confèrent un aspect séquentiel à l'interaction, se répondent et sont liées les unes aux autres. Le caractère multimodal des interactions (Mondada, 2017) joue un rôle dans cet ajustement. Les participants ont recours à différents systèmes sémiotiques : langue, gestes, postures, regards, ou encore prosodie (Traverso, 2016). Ces différentes modalités sont à comprendre en parallèle du verbal, mais peuvent aussi parfois s'y substituer.

## 1.2 Définir les compétences interactionnelles

Les compétences interactionnelles peuvent être décrites selon différentes composantes. André (2021) dégage trois critères qui définissent un apprenant de langue comme compétent en interaction. Dans un premier temps, un apprenant est considéré compétent lorsqu'il sait adapter son comportement aux éléments de la situation de communication : son ou ses interlocuteur(s), la relation qu'il entretient avec eux, les objectifs de communication, le cadre spatio-temporel, ou encore la tonalité de l'échange. Ensuite, cet apprenant doit être capable de prendre sa place dans l'interaction et d'y participer de façon

dynamique et spontanée. Il doit pouvoir gérer d'un point de vue interactionnel les activités langagières initiées dans la conversation en les poursuivant, en les complétant, ou en les modifiant. Enfin, l'apprenant doit savoir appuyer son discours sur celui de son ou ses interlocuteurs de façon à co-construire un discours commun (Kerbrat-Orechionni, 2005). Il doit ainsi se servir des ressources proposées par son ou ses interlocuteur(s), qu'elles soient verbales ou non verbales (gestes, regards, postures, prosodie), pour ajuster son discours. En somme, pour qu'un apprenant devienne un locuteur compétent, il devra réussir à mobiliser les différentes ressources nécessaires (verbales et non verbales) pour interagir de façon appropriée, tout en sachant interpréter les ressources (là encore verbales ou non verbales) utilisées par son ou ses interlocuteur(s) en situation.

### 1.3 Définir l'apprentissage sur corpus (ASC)

L'ASC, ou *data-driven learning* (Johns, 1991), est une démarche d'apprentissage qui expose les apprenants à des corpus de données langagières authentiques. D'un point de vue didactique, ce travail implique un changement de paradigme et une redistribution des rôles de l'enseignant et de l'apprenant, passant d'un schéma traditionnel « présenter – s'entraîner – produire » à un paradigme où l'apprenant est au centre de son savoir, avec les phases développées par Johns (1991) : « observation – catégorisation – généralisation<sup>4</sup> ». Dans le premier paradigme, l'enseignant se place comme source principale des savoirs et présente la règle linguistique à ses apprenants, qui s'entraînent de façon mécanique pour aboutir à une production qui réinvestit la règle de façon souvent factice. Dans le paradigme de l'ASC, l'apprenant n'est plus simple récepteur des connaissances de son enseignant, mais actif dans son apprentissage. Ce nouvel aspect permet une individualisation des apprentissages.

L'apprenant explore un corpus à l'aide d'un concordancier, outil de la linguistique de corpus qui permet de rechercher les occurrences d'un ou plusieurs mots, ou d'une chaîne de caractères, dans une grande masse de données. En manipulant ces données, l'apprenant réalise un travail métacognitif et émet lui-même des hypothèses sur l'utilisation de la langue, devenant ainsi un apprenti-chercheur, voire un « Sherlock Holmes » (Johns, 1997). Chaque apprenant peut ainsi effectuer des recherches dans le concordancier en fonction de ses besoins et ses envies, ce qui le mène parfois à des apprentissages par sérendipité (André et Ciekanski, 2018) au gré de ses découvertes, favorisant ainsi l'autonomie d'apprentissage.

La construction de ces hypothèses est soutenue par l'accès aux données audiovisuelles qui permet de prendre en compte la multimodalité des interactions. Les locuteurs sont présentés comme mobilisant un certain nombre de moyens (langagiers et corporels) pour interagir dans une situation de communication donnée. Ainsi, les apprenants peuvent prendre en compte le contexte et les paramètres sociolinguistiques qui conditionnent la production de certaines pratiques sociolangagières pour parvenir à des hypothèses sur l'utilisation de la langue, puis dégager des règles linguistiques et sociales.

L'acquisition de ces règles est facilitée par le fait que les apprenants les ont dégagées eux-mêmes, ce qui les rend plus enclins de les retenir, mais également par une multitude d'activités cognitives et métacognitives réalisées lors de leur exposition au corpus (André et Ciekanski, 2018). Les apprenants peuvent par exemple avoir recours à la traduction, à des synonymes, ou encore, si les modalités de travail le permettent, construire collaborativement la règle (Ursi et André, 2021), formuler des hypothèses, prendre des notes, faire des allers-retours entre les données écrites et orales.

---

<sup>4</sup> « identify – classify – generalise » (Johns, 1991 : 4)

## 2 Méthodologie de l'étude

L'étude que nous présentons ici a été réalisée au sein du Département de FLE de l'Université de Lorraine (Nancy). Son objectif était d'observer une possible différence dans l'acquisition des usages de la préposition *pendant* en interaction, selon que l'apprenant suivait un cours traditionnel en hétérodirection, ou était en situation d'apprentissage sur corpus. Pour cela, nous avons réparti huit apprenants en binômes témoins ou expérimentaux. L'évaluation finale a été réalisée avec un exercice de systématisation.

### 2.1 Objectifs de l'étude

Bien que cette étude cherche d'abord à expérimenter la démarche d'apprentissage sur corpus en vue de travailler les compétences interactionnelles des apprenants et de dégager une possible différence avec un apprentissage traditionnel hétérodirigé, les objectifs étaient multiples. Il s'agissait également de repérer les stratégies d'utilisation du dispositif : repérage (*noticing*) écrit *via* le concordancier, repérage oral *via* les ressources vidéo, gestion du sens, pour rendre compte de la façon dont l'usage d'un concordancier permet la conscientisation langagière (André et Ciekanski, 2018). Nous voulions aussi mettre au jour les stratégies cognitives et métacognitives mises en place lors d'un apprentissage sur corpus (voir 1.3), ainsi que les activités langagières mises en place lors d'un tel apprentissage. De la même façon, nous cherchions à repérer les moments émergents d'apprentissage correspondant à chaque phase du paradigme « observation – catégorisation – généralisation » (Johns, 1991), propre à la démarche d'apprentissage sur corpus.

### 2.2 Protocoles initial et effectif

Cette étude a été menée auprès d'un groupe d'apprenants de niveau B1/B2 dont nous avons la charge lors de notre stage, de janvier à mai 2020. Plus précisément, les séances d'expérimentation ont eu lieu le 13 mars 2020, soit le jour de la fermeture des universités en raison de la pandémie de Covid-19, pour une durée indéterminée. Cette étude avait été pensée avant cette fermeture et devait suivre un protocole expérimental différent de celui que nous avons été contrainte de mettre en place précipitamment. Nous présentons les deux protocoles sous forme de tableaux :

**Tableau 1.** Planning initial de l'étude.

Etapes	Binômes témoins	Binômes expérimentaux
0	Observation	
1	Présentation du projet	
2	Identification des faits de langue à travailler	
3	Prise en main de FLEURON	
<b>Etude #1 : <i>pendant</i></b>		
4	Entretiens sur connaissances préalables	
5	Cours traditionnel hétérodirigé	Recherches sur FLEURON avec concordancier
6	Entretiens par binômes	Entretiens par binômes

7	Exercice de systématisation	
<b>Etude #2 : <i>quand même</i></b>		
8	Entretiens sur connaissances préalables	
9	Cours traditionnel hétérodirigé	Recherches sur FLEURON avec concordancier
10	Entretiens par binômes	Entretiens par binômes
11	Exercice de systématisation	

**Tableau 2.** Planning effectif de l'étude.

Etapes	Binômes témoins	Binômes expérimentaux initiaux (partiels)	Nouveaux binômes expérimentaux
0	Observation		
1	Présentation du projet		N/A
2	Identification des faits de langue à travailler		N/A
3	-	Prise en main de FLEURON Recherche « pourquoi » dans concordancier	N/A
4	Entretiens sur connaissances préalables <i>pendant</i>		
5	Cours traditionnel hétérodirigé	Recherches sur FLEURON avec concordancier	
6	Exercice de systématisation		

L'étape 0 correspond à notre phase d'observation du groupe d'apprenants et de leur organisation, mais aussi des phénomènes interactionnels qui leur posaient problème et qui pourraient faire l'objet de l'étude. Les étapes 1 et 2 se sont déroulées lors d'une séance pendant laquelle nous avons présenté l'étude aux participants, de façon à ce que la tâche à accomplir et les objectifs soient clairs. Ensuite, nous avons dressé une liste des faits de langue posant des difficultés interactionnelles qu'ils souhaiteraient travailler et qui venaient compléter ceux relevés lors de l'étape 0. L'étape 3 a permis aux participants de se familiariser avec le concept de corpus, ainsi qu'avec l'ASC qu'ils utiliseraient par la suite. Nous leur avons présenté la plateforme FLEURON, le corpus associé, et le concordancier intégré. Ensuite nous leur avons demandé de réaliser, en binômes, une première analyse de données pour leur permettre de prendre en main le dispositif. Pour cela, nous les avons fait travailler sur « pourquoi » en autonomie, c'est-à-dire que nous n'étions présente qu'épisodiquement pour répondre à leurs questions (techniques ou linguistiques), mais nous ne menions pas la séance, de façon à les habituer aux modalités de la séance expérimentale finale. La seule consigne donnée était de s'intéresser à la « façon dont s'utilise » le terme recherché : quand, dans quel but, quelle est sa place dans l'énoncé, et toute autre remarque qu'ils pouvaient faire. De cette façon, les binômes expérimentaux pouvaient aborder l'étude plus sereinement. En raison des annonces gouvernementales faites la veille des étapes 4 à 6, une grande partie des binômes était absente. Nous avons donc décidé d'adapter notre étude et de travailler avec des participants qui n'étaient initialement pas pressentis pour y participer et qui n'avaient pas suivi la séance de présentation à FLEURON. Nous avons décidé d'introduire une nouvelle variable en comparant un binôme d'apprenants ayant été initiés à la démarche d'apprentissage sur corpus et à l'exploitation de FLEURON avec deux

autres binômes peu ou pas initiés, et de voir si une séance introductive exerce une influence sur la démarche d'apprentissage sur corpus. La composition finale des binômes est la suivante :

**Tableau 3.** Description des participants à l'étude.

	Âge	Niveau de français	Date d'arrivée en France	Langue(s) maternelle(s)	Connaissance du dispositif FLEURON	Objectifs du séjour en France
<b>NOA</b>	18-25	B1+	3-6 mois	Arabe et anglais	Initié	Etudes
<b>HEC</b>	18-25	B1+	3-6 mois	Espagnol	Initié	Etudes
<b>SON</b>	18-25	B1+	3-6 mois	Arabe	Initiée	Etudes
<b>HAM</b>	18-25	B1	3-6 mois	Arabe	Non-initié	Etudes
<b>ANN</b>	18-25	B1+	3-6 mois	Espagnol	Non-initiée	Etudes
<b>SHE</b>	38-45	B1	3-6 mois	Arabe	Non-initiée	Réfugiée
<b>LAN</b>	18-25	B1+	3-6 mois	Vietnamien	N/A	Etudes
<b>ANG</b>	18-25	B1+	3-6 mois	Espagnol	N/A	Etudes

Nous avons alors procédé comme convenu aux dernières étapes, avec enregistrement vidéo des binômes expérimentaux en situation d'apprentissage sur corpus, cours en hétérodirection pour le binôme 4, et évaluation finale.

Pour construire le cours dispensé au binôme 4, nous avons pris appui sur les huit manuels de notre corpus et sur les sites internet de trois universités<sup>5</sup> proposant des cours en libre accès. Nous avons complété la liste des utilisations de *pendant* avec celles rencontrées dans les corpus oraux FLEURON, CLAPI<sup>6</sup>, et TCOF<sup>7</sup>. Nous avons ainsi envisagé les corpus comme des « outils exploitables par l'enseignant » (Boulton et Tyne, 2013 : 59), servant de base de données pour fabriquer des exercices. Le binôme 4 a donc rencontré toutes les utilisations de *pendant*, et non pas seules celles illustrées dans les manuels. Nous avons voulu le cours le plus simple possible, en accompagnant chaque utilisation de *pendant* d'un exemple construit et factice, comme on le trouve en grande partie dans les manuels de notre corpus. Celui-ci a duré trente minutes.

### 2.3 Corpus utilisé

Pour cette étude, nous avons choisi d'utiliser FLEURON pour son concordancier intégré. Cela nous évitait de devoir traiter les données dans un autre logiciel, et d'imposer des manipulations supplémentaires aux participants.

<sup>5</sup> Université de Hong Kong : <https://www.french.hku.hk/copy-of-10-le-passe-compose-et-l-im> ; Université d'Austin, Texas : <https://www.laits.utexas.edu/tex/gr/prep1.html> ; et Université Technique de Compiègne : <https://www.utc.fr/~aleverge/PREP/pages/seancepres3/sp3cours2.htm>

<sup>6</sup> Corpus de LAngues Parlées en Interaction : <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/>

<sup>7</sup> Traitement de Corpus Oraux en Français : <https://tcof.atilf.fr/>



**Fig. 2.** Page d'accueil du dispositif FLEURON.

Le projet FLEURON s'inscrit notamment dans les domaines de l'autonomie, de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral, des dispositifs numériques, des documents authentiques et des corpus d'interactions (André, 2016). Le dispositif élaboré dans ce projet se présente sous la forme d'un site internet libre et gratuit. Il propose un corpus multimodal d'interactions orales, à la fois des vidéos et des enregistrements sonores, à destination d'étudiants étrangers effectuant un séjour en France. Ces ressources sont classées dans différentes catégories, allant des démarches administratives à la vie sur et en dehors du campus. Un des éléments clés du dispositif FLEURON est son concordancier intégré, qui permet aux utilisateurs de naviguer de façon très simple entre les différents résultats de leur recherche et les ressources afférentes.

#	A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
1	L2 et donc	pendant	5 ans j'ai été responsable de l'espace langue L1 hum hum
2	A. elle sera là pour vous aider hein	pendant	les quelques mois
3	E. mais j'ai déjà vécu en France	pendant	plusieurs années
4	A.	pendant	tout le séjour hein en France E. cité universitaire A. cité universitaire d'accord
5	E. d'accord A. alors à plus forte raison	pendant	voilà séjour en France
6	A. ah ou mais il faut y aller	pendant	les permanences hein
7	E2 c'est marqué que c'est uniquement	pendant	les périodes de cours
8	L1.	pendant	le temps où
9	A. pour pouvoir travailler	pendant	les vacances viennent nous voir
10	A1 mais vous devez savoir que	pendant	été il y a eu des changements
11	A1. et je suis bien certaine que vous n'aurez pas de grosses difficultés pen-vo-	pendant	voilà séjour ici
12	E. ok A. et ça vous permet en fait d'avoir eu tous les musées de Nancy et alentours gratuitement	pendant	un an

**Fig. 3.** Résultats de la recherche de *pendant* dans le concordancier.

Le concordancier étant « aligné texte-son-vidéo » (André, 2019 : 456), lorsque l'utilisateur clique sur une occurrence du terme recherché, il est renvoyé sur la page de la ressource correspondante, qui est automatiquement réglée sur le moment où l'occurrence choisie est prononcée.





Fig. 4. Ressource vidéo correspondante à une occurrence de *pendant*, sous-titrée et transcrite.

## 2.4 Méthode de recueil de données

Nous avons installé les participants devant des ordinateurs équipés d'enceintes pour qu'ils n'aient pas à utiliser d'écouteurs ou de casque, ce qui aurait pu freiner leurs échanges, et nous aurait empêchée d'enregistrer le son de l'ordinateur. Nous avons eu recours à des enregistrements à double prise de vue<sup>8</sup> (voir figure 5). Une caméra était dirigée sur les apprenants et une autre derrière eux, pointée sur l'écran de l'ordinateur. Ces deux angles nous ont permis d'observer à la fois les réactions des apprenants, donc de nous intéresser au verbal et non-verbal, tout en suivant ce qu'ils regardaient et faisaient sur l'ordinateur en temps réel. Par exemple, lorsque nous voyions un apprenant pointer une ligne de concordance du doigt, il nous était possible de voir de quelle ligne il s'agissait, et ainsi de mieux interpréter ses propos. De façon à pouvoir comprendre et transcrire leurs discours, nous avons fait attention à séparer les participants de langue commune. Lorsque cela n'était pas possible, avec le binôme 2, nous leur avons explicitement demandé de ne communiquer qu'en français le temps de l'étude.

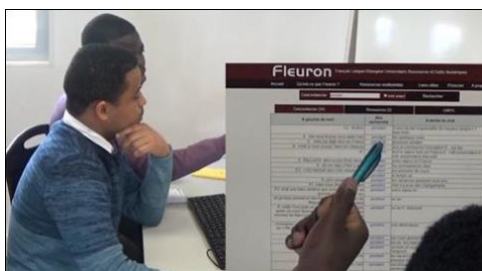


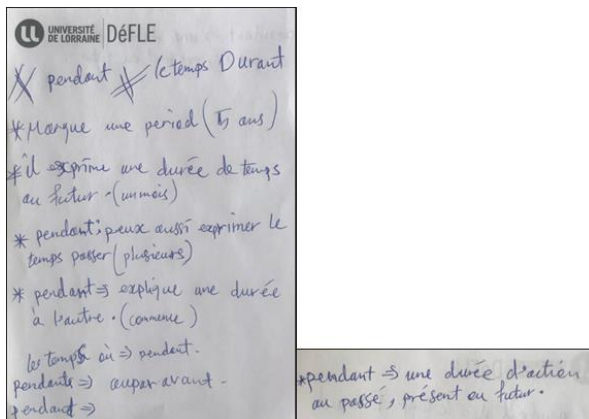
Fig. 5. Extrait des enregistrements à double prise de vue.

## 3 Résultats

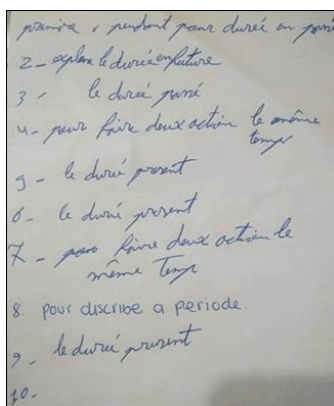
Nous avons recueilli deux types de données : 1h30 d'enregistrements vidéo des binômes expérimentaux en situation d'apprentissage sur corpus et des données écrites par les notes personnelles des participants prises pendant l'expérience et les exercices de systématisation qui ont servi d'évaluation finale.

<sup>8</sup> Nous souhaitons remercier Biagio Ursi, à l'époque en contrat post-doctoral au sein du projet FLEURON, pour nous avoir aidée à mettre en place ce dispositif de captation.

Bien que cela ne leur était pas spécifiquement demandé dans la consigne, les binômes expérimentaux ont tous pris des notes écrites de leurs recherches. Nous avons récolté quatre feuilles de notes, un des binômes ayant décidé d'utiliser une feuille par participant, et nous présentons ici les notes des binômes 1 et 3 :



**Fig. 6.** Notes prises par le binôme 1.



**Fig. 7.** Notes prises par le binôme 3.

Le binôme 3 a préféré mettre par écrit une remarque pour chaque ligne de concordance analysée, là où le binôme 1 a préféré faire le bilan des utilisations de *pendant* en interaction, en illustrant de synonymes et d'exemples tirés des résultats de la recherche dans le concordancier. Nous voyons même chez le binôme 3 une phrase qui sert de conclusion avec la double flèche suivie de « une durée d'action au passé, présent ou futur ». Les résultats de l'exercice de systématisation faisant lieu d'évaluation sont consignés dans le tableau suivant :

**Tableau 4.** Résultats de l'exercice de systématisation.

Binôme 1 (expérimental)		Binôme 2 (expérimental)		Binôme 3 (expérimental)		Binôme 4 (témoin)	
NOA	HEC	SON	HAM	SHE	ANN	LAN	ANG
6/6	6/6	6/6	6/6	4/6	4/6	6/6	3/6

Nous pouvons noter des résultats plus harmonieux à l'intérieur des binômes expérimentaux, chaque participant ayant reçu la même note que son partenaire. Cela ne se vérifie pas avec le binôme 4, dont l'écart de réussite est assez important. Ces résultats sont à lire en prenant en compte la très petite taille de notre échantillon. Nous avons l'intention de répéter l'expérience avec un groupe plus important, lors de nos travaux de thèse.

## 4 Analyse

Pour notre analyse, nous avons pris en compte certains éléments situationnels, comme l'identité des participants, leur connaissance du dispositif, ou leurs connaissances des utilisations de *pendant*<sup>9</sup>. Nous avons croisé l'analyse interactionnelle et multimodale avec celle des notes prises par les participants au moment de l'étude, résultats de la verbalisation de leurs observations et de leur démarche d'apprentissage.

Nous présenterons ici deux exemples de stratégies d'apprentissage que cette étude a mis au jour, et un exemple qui illustre l'intérêt des séances sur corpus et de l'exposition à une langue authentique, avec la participante SON qui découvre une utilisation de *pendant* à laquelle elle n'avait jamais été confrontée en classe.

Le premier exemple met en scène le binôme 1 en train d'analyser les temps verbaux présents dans une ligne de concordance :



- 1 HEC – mais vous devez savoir que pendant l'été il y a eu des changements
- 2 NOA – [ah:: ça c'est le temps passé ((pointe « a eu »))
- 3 HEC – [mais vous devez savoir que mais vous devez savoir que pendant l'été l'été il y a eu des changements
- 4 NOA – ouais
- 5 HEC – pendant l'été tu vois pendant l'été c'est c'est l'été c'est une période de temps ((gestes mains))
- 6 NOA – ouais c'est une période de temps mais qui est passée ((gestes mains)) et on comprend ça grâce à ((pointe concordance)) la verbe avoir tu comprends ↗
- 7 HEC – l'été l'été ((pointe concordance))
- 8 NOA – oui l'été c'est [le temps
- 9 HEC – [une saison
- 10 NOA – c'est une saison ouais la saison que
- 11 HEC – il y a eu des changements
- 12 NOA – ouais

Fig. 8. Extrait 1 – analyse des temps verbaux<sup>10</sup>.


L'extrait commence avec HEC lisant la ligne de concordance, et NOA faisant une remarque qui illustre parfaitement l'attitude d'apprentis-chercheurs associée à la démarche de l'ASC. Ligne 2, NOA fait part à son binôme que le temps de l'énoncé qui les intéresse est au passé. HEC partage son cheminement de pensée et indique à NOA, l.5, que *pendant* est associé à une « période de temps ». NOA ratifie la remarque de HEC et la précise en ajoutant que la période de temps est passée, et soutient ses propos en pointant le syntagme verbal « a eu » du doigt, l. 2. Il verbalise sa réflexion et la justifie auprès de HEC, en s'appuyant sur les données écrites, puis demande par une intonation montante si HEC a compris. La multimodalité permet de comprendre l'extrait, notamment avec la gestuelle qui

<sup>9</sup> Lors de différentes sessions, une par binôme.

<sup>10</sup> Conventions de transcription : [x] indiquent un chevauchement des tours de parole, :: indique un allongement, ↗ indique une intonation montante, + indique une pause, ((x)) indiquent les gestes, regards, et manipulations d'objets.

sert les propos de NOA. Nous avons ici un exemple du rôle de « Sherlock Holmes » (Johns, 1997) que peuvent prendre les apprenants en situation d'apprentissage. NOA et HEC manipulent les données langagières en autonomie, et induisent eux-mêmes une règle de fonctionnement : *pendant* peut être utilisé avec un temps du passé. Le fait de ne pas avoir reçu la règle déjà formulée mais d'avoir dû l'induire leur permet de mieux la retenir, et d'accroître leur conscience langagière (André et Ciekanski, 2018).

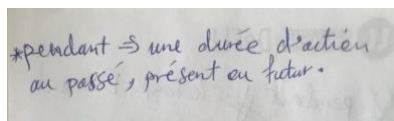
Le deuxième exemple met en lumière la construction collaborative du sens entre les deux participants :



1	HEC – donc il ne change il ne change pas ((gestes mains)) le mot pendant ne change pas comme certains mots qui changent par rap- [qui changent euh
2	NOA – [il change pas le contexte ((regard HE))
3	HEC – ((regard NO)) oui qui ont qui ont beaucoup de qui ont beaucoup de de sens
4	NOA – hm ((hoche la tête))
5	HEC – dans ce cas-là ((gestes mains)) pendant toujours c'est pour parler d'une période [de temps
6	NOA – [une période
7	HEC – alors peut-être au passé au présent au futur proche ((gestes mains)) tu vois ↗
8	NOA – oui d'accord
9	HEC – d'accord donc on écoute

**Fig. 9.** Extrait 2 – construction collaborative du sens.

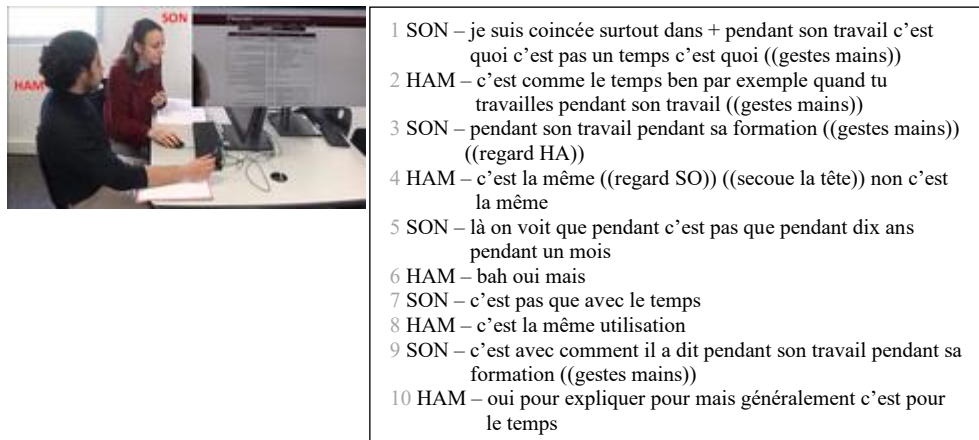
Dans cet extrait, nous voyons que NOA et HEC travaillent en collaboration pour verbaliser une règle de fonctionnement. Après avoir lu la ligne de concordance, HEC émet une hypothèse en l.1 à propos du sens de *pendant*, que NOA complète en l.2, et que HEC ratifie en l.3. L'analyse multimodale nous permet de repérer un jeu de regards entre les participants, HEC pour s'assurer que NOA le suit dans son raisonnement, et NOA pour marquer son écoute, en plus des marqueurs « hm », « oui », « d'accord ». Aux l.5-6, les deux participants dégagent une première utilisation de *pendant*, en s'accordant sur le fait que ce marqueur s'utilise « pour parler d'une période de temps ». HEC utilise des gestes tout au long de l'extrait, notamment pour marquer les temps verbaux avec lesquels il a remarqué que *pendant* pouvait être utilisé, l.7. Il termine son tour de parole avec un énoncé interrogatif pour s'assurer de la bonne compréhension de son binôme. Nous retrouvons leurs verbalisations dans leurs notes personnelles, dans lesquelles figure leur remarque sur les temps verbaux :



**Fig. 10.** Extrait des notes personnelles du binôme 1.

Enfin, cet extrait s'achève sur une proposition de HEC d'écouter la ressource correspondante à l'occurrence analysée. Cette proposition illustre l'intérêt du concordancier qui permet aux apprenants de faire des allers-retours entre les ressources et les résultats de leurs recherches, leur permettant ainsi d'exploiter au maximum les données du corpus.

Le dernier exemple met au jour les stratégies utilisées par le binôme 3 :



**Fig. 11.** Extrait 3 – aller-retour entre écrit et oral.

Cet extrait met en lumière l’intérêt de confronter les apprenants à une langue authentique, et non seulement à la langue des manuels, souvent factice. En effet, nous voyons ici que SON se dit « coincée », l.1, lorsqu’elle essaie de comprendre « pendant son travail ». Elle précise sa pensée l.5, en comparant les énoncés où *pendant* est suivi d’une durée chiffrée comme *dix ans* ou *un mois*, et les énoncés où *pendant* est associé à une durée nominalisée comme c’est le cas dans la ligne de concordance qu’ils analysent, « son travail ». Elle verbalise cette réflexion l.7 avec « c’est pas que avec le temps » pour tenter d’expliquer à son partenaire cette différence.

Lorsque nous avons conçu le cours traditionnel sur *pendant*, nous avons fait la synthèse de huit manuels de FLE<sup>11</sup> et nous avons trouvé que *pendant* était uniquement associé à des durées chiffrées dans six des huit manuels. L’association « *pendant* + durée nominalisée » n’était présente que dans les deux derniers manuels. En parallèle, nous avons voulu vérifier si cette prédominance de durées chiffrées se confirmait dans les corpus oraux authentiques. L’analyse de *pendant* dans le corpus FLEURON montre 24 occurrences de *pendant* associés à des durées nominalisées, sur un total de 34<sup>12</sup>. Pour résumer, les manuels analysés présentaient *pendant* comme majoritairement suivi de durées chiffrées, or lorsque nous analysons des corpus authentiques, nous réalisons l’inverse : *pendant*, en interaction authentique, est principalement associé à des durées nominalisées. La difficulté que cela présente est illustrée par SON dans l’extrait 3. Ne jamais (ou presque) avoir été confrontée à l’association « *pendant* + durée nominalisée » freine sa compréhension, et par extension sa production, ce qui entrave donc ses compétences interactionnelles. Ainsi, exposer les apprenants à des corpus, qui leur permettent d’être en contact avec une langue la plus authentique possible, se révèle être une solution au manque de représentation de certaines structures dans les manuels et les cours traditionnels.

## Conclusion

Cette étude menée auprès de huit apprenants de FLE a permis de mettre en lumière un grand nombre de stratégies d’apprentissage, et il conviendrait de la mener à nouveau auprès

<sup>11</sup> *Tendances A2* (2016) et *B1* (2018), et *Vite et bien A1/A2* (2018) publiés chez Clé International ; *Edito A2* (2016) et *B1* (2018), *L’atelier A2* (2019), et *Saison A2+* (2014) et *B1* (2018) chez Didier.

<sup>12</sup> Le corpus FLEURON compte en janvier 2022 environ 10h de données, et est régulièrement enrichi. Le nombre d’occurrences donné ici correspond au moment de sa consultation le 15/05/2020.

d'un plus grand nombre de participants. Les résultats de l'évaluation ne présentent certes pas de différence majeure entre les binômes expérimentaux et le binôme témoin, mais nous pouvons tout de même remarquer que les résultats sont plus harmonieux au sein des binômes. Nous ne pouvons pas écarter la possibilité d'une coïncidence puisque l'échantillon est très petit, mais il est quand même intéressant de noter que cette harmonie n'est pas présente dans le binôme 4, pour qui l'écart est assez important : une note de 6/6 pour LAN, et 3/6 pour ANG. Pour expliquer cette disparité, nous pouvons avancer l'hypothèse que la réussite à l'exercice dépend de l'appropriation des utilisations de *pendant* par les participants. En effet, l'appropriation des binômes expérimentaux serait plus efficace que celle du binôme témoin. Cette efficacité peut s'expliquer par le fait que les binômes ont manipulé les données langagières, analysé les lignes de concordance, et dégagé eux-mêmes les règles de fonctionnement. Les stratégies métacognitives mises en place par les apprenants lors des sessions d'ASC déclenchent l'acquisition, et favorisent le développement de leurs compétence et conscientisation langagières. Cela nous conforte dans l'idée qu'un apprentissage sur corpus, qui par définition place l'apprenant au cœur de son apprentissage en le rendant véritablement acteur de celui-ci en lui demandant de formuler ses propres règles de fonctionnement à force d'observations et d'hypothèses, est plus efficace qu'un apprentissage explicite et déductif (Schmidt, 1990 ; Abou-Samra *et al.*, 2018).

## Références

- Abou-Samra M., Abouzaid, M., Bruley, C., Laurens, V. et Trévisiol, P. (2018). Former à une approche inductive de l'enseignement de la grammaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, **15**.
- André, V. (2021). Des corpus d'interactions dans la formation linguistique des migrants. *Savoirs*, **56**, 77-96.
- André, V. (2020). Corpus d'interactions et apprentissage du français langue étrangère. Dans : C. Benzitoun, M. Rebuschi, *Les corpus en sciences humaines et sociales*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 101-121.
- André, V. (2019). Apprendre une langue étrangère grâce à un dispositif numérique d'apprentissage. L'exemple de FLEURON. *XVI Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba*, 453-457.
- André, V. (2016). FLEURON : Français Langue Etrangère Universitaire, Ressources et Outils Numériques. Origine, démarches et perspectives. *Mélanges CRAPEL*, **37**, 69-92.
- André, V. (2015). Sociolinguistique des interactions verbales : de l'analyse des situations de travail aux implications sociales. *Langage, Travail et Formation*, **0**, 1-10. <https://reseaaultf.atilf.fr/wp-content/uploads/2015/10/Virgine-Andre.pdf>
- André, V. et Ciekanski, M. (2018). Apprendre à interagir à l'oral à partir d'un concordancier multimodal : effets sur le développement de la conscience langagière et sur l'autonomie de l'apprenant dans le dispositif FLEURON. *EPAL – Echange Pour Apprendre en Ligne*.
- Boulton, A. et Tyne, H. (2013). Corpus linguistics and data-driven learning: a critical overview. *VALS-ASLA*, **97**, 97-118.
- Duda, R., Esch, E. et Laurens, J.-P. (1972). Documents non didactiques et formation en langues. *Mélanges pédagogiques*, 1-48.
- Etienne, C. (2021). « Quand les interactions s'invitent en classe de Français Langue Etrangère ... », *AFLS 2021, Juin 2021*, hal-03091629
- Etienne C. et Jouin E. (2019). Constituer des ressources pédagogiques pour enseigner le français oral à partir des recherches menées en interaction. Dans : L. Gajo, J.-M.

- Luscher, I. Racine, F. Zay (Eds), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*. Bern : Peter Lang, 225-240.
- Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ?, *Mélanges pédagogiques*, 64-74.
- Johns, T. (1997). Contexts: The background, development and trialling of a concordance-based CALL program. Dans : A. Wichmann, S. Fligestone, T. McEnery, G. Knowles (Eds.), *Teaching and Language Corpora*, 100-115.
- Johns T. (1991). Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials. Dans : T. Johns, P. King (Dir.). *Classroom Concordancing, English Language Research Journal*, **4**, 1-16.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : éditions Armand Colin.
- Mondada, L. (2007). Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse studies*, **9**(2), 194-225.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., et Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, **50**(4), 696-735.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, **11**, 17-46.
- Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Paris : éditions Ophrys, 198p.
- Traverso, V. (1996). *La conversation familière : analyse pragmatique des interactions*. Presses Universitaires Lyon.
- Ursi, B. et André, V. (2021). Corpus : exploitation, médiation et autonomisation. L'utilisation du concordancier de la plateforme FLEURON en cours de FLE. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, **2**, 129-148.