

Exploiter des corpus pour développer des compétences interactionnelles : l'exemple de la demande de renseignement

Clara Cousinard

Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française, Université de Lorraine

clara.cousinard@univ-lorraine.fr

Résumé. Cette communication s'inscrit dans le domaine de l'exploitation de corpus à des fins didactiques, plus précisément pour l'enseignement-apprentissage du français parlé en interaction. Nous avons utilisé le corpus oral multimodal du dispositif FLEURON avec des apprenants de Français Langue Etrangère de niveau A2-B1. L'objectif des séances était de travailler la demande de renseignement, et ainsi participer au développement de compétences interactionnelles. Ce travail a permis aux apprenants d'étendre leur répertoire lexical et de varier leurs pratiques langagières. Par l'exposition à un discours authentique, ils se sont familiarisés à une langue qu'ils sont amenés à rencontrer au quotidien, souvent éloignée de celle rencontrée dans les manuels ou grammaires de FLE.

Introduction

Depuis le début des années 1970, le Conseil de l'Europe privilégie une perspective actionnelle qui considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer (Trim, 1997). Cette perspective « redonne de plein droit à l'enseignement/apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative lui a déniée pendant trois décennies. » (Puren, 2006, p. 38). Or la compétence interactionnelle, essentielle à cette communication, est peu enseignée en classe de Français Langue Etrangère (désormais FLE), ou de façon artificielle à l'aide d'interactions scriptées et normées (André & Cousinard, 2023). L'exploitation de corpus oraux peut palier ces difficultés en proposant des interactions authentiques, et par conséquent une langue réelle en usage. Cette confrontation à des données authentiques permet d'améliorer l'acquisition de cette compétence interactionnelle en appréhendant le français parlé en interaction (Alberdi et al., 2018; Ravazzolo et al., 2015; Surcouf & Ausoni, 2018). C'est ce que nous proposons dans cet article à travers une étude menée auprès d'apprenants de FLE, ciblant une activité langagière spécifique : la demande de renseignement. Les apprenants ont exploité en binômes le corpus oral multimodal du dispositif FLEURON. Dans un premier temps, nous reviendrons sur les spécificités des interactions verbales et de la compétence interactionnelle (1), puis nous développerons l'intérêt des corpus en didactique des langues (2). Ensuite, nous définirons la demande de renseignement d'un point de vue pragmatique en nous interrogeant sur l'intérêt de la travailler avec des apprenants de FLE (3). Enfin, nous présenterons le dispositif FLEURON (4), pour introduire la présentation et le développement de notre étude, ainsi que plusieurs extraits (5).

1 Les interactions verbales et la compétence interactionnelle

La parole en interaction ne peut être envisagée à travers le seul prisme des normes syntaxiques, mais plutôt en différentes unités développées par un locuteur en fonction de l'interactant et de la séquentialité de l'interaction. Nous nous inscrivons dans une approche sociolinguistique des interactions verbales (André, 2019; Kerbrat-Orecchioni, 2005; Traverso, 2016), ce qui nous amène à considérer ces dernières selon trois dimensions : situées, collaboratives, et dynamiques.

Toute interaction est située, en ce sens qu'elle prend place dans un cadre précis et qu'elle cherche à atteindre un ou plusieurs objectifs particuliers. Le schéma suivant reprend visuellement l'imbrication et les interinfluences entre pratiques et activités langagières, genre de discours, et situation de communication :

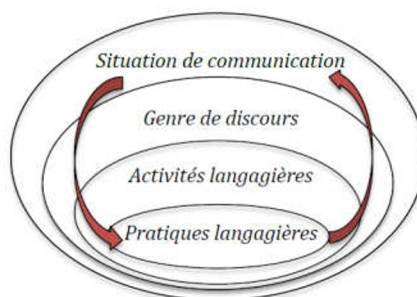


Fig. 1. Imbrications et interinfluences entre pratiques langagières, activités langagières, genre de discours, et situation de communication (André, 2015)

Les éléments constitutifs de la situation de communication (nombre de locuteurs, canal d'échange, tonalité, etc.) influencent continuellement les choix de pratiques langagières, qui elles-mêmes en retour exerceront une influence certaine sur la situation de communication. Par exemple, lors d'une interaction dans un service administratif entre un étudiant et un agent, le caractère formel de la situation invite à des salutations sous forme de « bonjour » ou « bonjour Monsieur » réciproques. En revanche, si l'étudiant décidait de saluer l'agent d'un « salut », alors la tonalité de l'échange prendrait une autre teinte, peut-être plus froide, car l'un des deux locuteurs n'aurait pas respecté les règles implicites de politesse. Ces interinfluences continues impliquent nécessairement un ajustement constant de la part des locuteurs.

Les interactions sont de ce fait considérées comme collaboratives (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Chaque locuteur s'appuie sur les connaissances et les ressources mobilisées par son ou ses interlocuteur(s) pour construire son propre discours. Sacks *et al.* (1974) parlent de *recipient design* pour désigner ce phénomène d'ajustement. L'élaboration de la parole est dite *on line* (Traverso, 2016), c'est-à-dire que les temps de production et de réception sont simultanés.

Enfin, les interactions ont une dimension dynamique. Les locuteurs mobilisent des ressources variées, verbales ou non-verbales, en fonction des éléments de la situation de communication. Cette mobilisation change et s'ajuste constamment, les activités se succèdent et se répondent les unes aux autres. Chaque tour de parole subit l'influence des tours de parole précédents, tout en influençant ceux à venir. Le recours à diverses ressources n'est pas prédéfini, la construction se fait dans la séquentialité de l'échange : « Les pratiques sociales et langagières mobiliseraient des manières de faire et d'agir en partie stabilisées, qui ont toujours un côté contingent, adapté, flexible » (Doehler, 2006, p. 40).

La notion de compétence interactionnelle repose sur trois composantes, qu'un apprenant de langue devra satisfaire pour être défini comme compétent en interaction (André, 2021) :

1. L'apprenant doit savoir adapter son comportement aux éléments de la situation de communication : son ou ses locuteur(s), les relations qu'il entretient avec eux, les objectifs de communication, le cadre spatio-temporel, et la tonalité de l'échange.
2. L'apprenant doit pouvoir prendre sa place dans l'interaction de façon dynamique et spontanée. D'un point de vue interactionnel, il doit être capable de poursuivre, de compléter, ou de modifier les activités langagières initiées.
3. L'apprenant doit savoir appuyer son discours sur celui de son ou ses interlocuteur(s) de façon à co-construire un discours commun, fruit d'une élaboration conjointe. Il doit ainsi pouvoir se servir des ressources mobilisées par son ou ses interlocuteur(s) pour ajuster son propre discours.

En somme, pour qu'un apprenant soit considéré compétent en interaction, celui-ci doit être capable de mobiliser diverses ressources nécessaires pour interagir de manière appropriée, tout en sachant interpréter correctement les ressources de son ou ses interlocuteur(s).

2 Exploiter les corpus à des fins didactiques

Les corpus rassemblent un grand volume de données langagières produites en situation, et donnent à voir aux apprenants la langue réelle en usage. De ce fait, ils sont tout indiqués pour l'enseignement et l'apprentissage de la compétence interactionnelle, notamment car ils permettent aux apprenants de se confronter à plusieurs variétés de pratiques langagières, accomplissant diverses activités langagières. Ainsi, l'apprenant pourra mobiliser différentes ressources en fonction du discours en cours de (co-)construction, ce qui reprend la définition de compétence interactionnelle développée dans la section 1. Bernardini le décrit ainsi : « *Les étudiants naviguent dans les corpus à la recherche d'informations dont ils ont besoin pour accomplir une tâche communicative, analysent les résultats, choisissent une solution qui semble satisfaire leurs besoins, et l'adaptent à ces derniers*¹. » (2004, p. 21). Nous y décelons la nature personnalisée de ces exploitations de corpus : chaque apprenant cherche des pratiques langagières qu'ils pourront par la suite s'approprier, et celles-ci diffèrent d'un apprenant à l'autre. L'apprenant devient ainsi acteur de son apprentissage, en suivant ses intérêts propres, et capable de développer sa conscience langagière.

Les corpus offrent aux apprenants la possibilité d'observer une langue authentique, souvent éloignée de celle présente dans les manuels de FLE. Les apprenants peuvent alors se rendre compte des spécificités de l'oral (chevauchements, énoncés inachevés, répétitions, reformulations, etc.), rarement enseignées dans les textes de référence bien qu'elles fassent partie intégrante du discours oral, parce qu'elles sont fonctionnelles et signifiantes (Blanche-Benveniste, 1991; Kerbrat-Orecchioni, 2006). Le fait de présenter aux apprenants une langue qui n'existe que dans les manuels ou la salle de classe peut les freiner dans leur intégration langagière puisqu'ils ne sauront pas adapter leur discours de façon dynamique et spontanée à une langue qu'ils n'ont jusqu'alors jamais rencontrée.

Les enseignants de langue peuvent exploiter les corpus de différentes façons. Gabrielatos (2005) parle d'un continuum « *soft* », ou « *teacher-controlled* » vers « *hard* », ou « *learner-controlled* », quand Boulton (2011) préfère les termes « *weak* » vers « *strong* ». Du côté « *soft* » ou « *weak* », l'enseignant est la seule personne à avoir accès aux corpus et à leurs savoirs d'utilisation, là où le côté « *hard* » ou « *strong* » requiert de la part de l'apprenant qui a un accès direct aux corpus d'avoir les compétences nécessaires pour les exploiter.

Nous faisons la distinction entre deux types d'exploitation : l'apprentissage *sur* corpus, et l'apprentissage *avec* corpus. Le premier, traduit par Boulton et Tyne (2014) de l'anglais *data-driven learning* (Johns, 1991), consiste à explorer un corpus à l'aide d'un concordancier. Le concordancier est un outil emprunté à la linguistique de corpus qui permet de rechercher une chaîne de caractères (un ou plusieurs mots) dans les données du corpus. Les résultats, sous forme de lignes dites de concordance, sont affichés verticalement avec l'occurrence recherchée au centre, entourée de ses cotextes gauche et droit. D'un point de vue didactique, l'apprenant va (1) observer les lignes de concordance, donc les données langagières brutes, pour (2) les catégoriser selon des critères qu'il choisira (collocation, fonctionnement, sens, etc.), et enfin (3) dégager des règles de fonctionnement du phénomène langagier recherché. Le fait de mobiliser des stratégies cognitives et métacognitives facilite l'apprentissage. Les recherches montrent que la rétention est meilleure lorsque l'apprenant s'approprie lui-même la démarche et construit lui-même son parcours d'apprentissage (Boulton & Cobb, 2017; Landure, 2011).

De l'autre côté du continuum, l'apprentissage avec corpus propose d'observer l'interaction dans sa séquentialité, tour de parole par tour de parole. Conjointement avec l'enseignant ou non, l'apprenant va pouvoir examiner la structure de l'échange, les séquences thématiques, les pratiques langagières mobilisées pour accomplir des activités. Il prend ainsi conscience des spécificités de l'oral qui, comme nous l'avons déjà mentionné, sont souvent absentes des manuels.

Le choix du corpus est propre à l'enseignant. Il existe plusieurs corpus multimodaux tels que CLAPI² et CLAPI-FLE³, tous deux développés à Lyon, ou encore le corpus du dispositif FLEURON⁴ développé à Nancy. D'autres corpus sont accessibles et largement exploités mais qui ne sont, eux, pas multimodaux, comme le corpus oral suisse FLORALE⁵, ou le corpus international PFC⁶. Chaque corpus a ses

spécificités en termes de situations de communication, de canal (face à face, radio, visioconférence) ou encore de variétés diatopiques du français. Selon Schmidt (2012), les apprenants sont plus enclins à repérer et acquérir des éléments pour lesquels ils trouvent un intérêt, plutôt que les éléments qui leur semblent inintéressants. C'est pourquoi nous avons choisi le corpus du dispositif FLEURON pour mener l'étude présentée dans cet article. En effet, celui-ci offre des situations de communication typiques de la vie quotidienne d'un étudiant en France, ce qui intéresse les participants puisqu'ils sont eux-mêmes susceptibles de les expérimenter lors de leur séjour. L'enseignant peut donc choisir un corpus déjà existant en fonction des objectifs qu'il souhaite travailler en classe, ou bien se lancer dans la constitution de son propre corpus (André, 2019). Ce travail demande énormément de temps (enregistrement des interactions, transcriptions, etc.) et peut, de façon tout à fait compréhensible, effrayer les enseignants qui préféreront se tourner vers des corpus déjà existants. En revanche, ce qu'il est possible de faire, et c'est ce que nous avons fait pour l'étude ici présentée, consiste en l'élaboration d'un sous-corpus d'interactions choisies selon l'objectif didactique : une pratique langagière, une activité langagière, un genre de discours, un élément de la situation de communication, etc. Nous nous plaçons alors dans la zone « *soft* » du continuum présenté plus tôt, dans laquelle l'enseignant décide des interactions à observer, laissant moins de liberté à l'apprenant mais gagnant beaucoup de temps grâce au repérage en amont des situations à observer. Nous développerons dans la section 5.2 comment nous avons constitué notre sous-corpus.

3 Pourquoi travailler la demande de renseignement ?

Selon la théorie des actes de langages initiée par Austin (1970) puis développée par Searle (1972, 1982), la demande de renseignement fait partie des actes directifs, soit un acte linguistique par lequel le locuteur cherche à inciter l'autre à faire ou ne pas faire quelque chose. Alors que Searle ne distingue pas l'ordre de la question, Kerbrat-Orecchioni (2016) les oppose, tout en les incluant dans la même catégorie, celle des demandes. Elle définit la question comme « tout énoncé qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir de son destinataire un apport d'information » (2016, p. 86), la *demande d'un dire*, là où la requête réalise la *demande d'un faire*.

Le choix de travailler cette activité spécifiquement n'est pas le fruit du hasard mais celui de plusieurs observations en salle de classe et lors de conversations avec les étudiants et leurs enseignants⁷. La demande de renseignement semble faire partie, selon eux, des difficultés qu'ils rencontrent régulièrement. 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 (Kerbrat-Orecchioni, 2016). Ainsi, la demande de renseignement peut être perçue comme un *face-threatening act* (FTA) (Brown & Levinson, 1987), nécessitant ajustements et adoucissements pour préserver le bon déroulement de l'interaction et de la relation entre les participants. D'après Brown et Levinson, la politesse exige d'adoucir l'expression de tout FTA, selon plusieurs critères (Kerbrat-Orecchioni, 2016) :

- Le « poids » du FTA à nuancer en fonction du contexte (plus la menace est forte, plus l'énoncé doit être adouci) : dans le cas de notre étude, nous avons proposé aux apprenants plusieurs scénarii impliquant tous une demande de renseignement (voir section 5.1) auprès d'un service d'accueil. Une telle demande y est commune et ne présente donc pas de menace particulièrement importante.
- La nature de la relation interpersonnelle, mettant en jeu la distance sociale entre les locuteurs (plus celle-ci est grande, plus les adoucisseurs sont nécessaires), et les relations de pouvoir. Bien qu'il ne s'agisse pas, pour notre étude, de relation hiérarchique entre les locuteurs, nous pouvons tout de même envisager une sorte de relation de pouvoir entre le questionneur en situation basse et le questionné en situation haute, comme évoquée précédemment.

En cas de réaction négative, soit quand le questionné ne détient pas l'information souhaitée par le questionneur, les faces des locuteurs sont menacées. Les participants doivent alors recourir à un « travail des faces » (Goffman, 1974), ce que Brown et Levinson appellent « politesse », pour tenter de ménager les faces des participants. Ce souci des faces est omniprésent, et peut se réaliser *via* différentes formulations. Dans le cas des demandes, le locuteur peut avoir recours à des désactualisateurs modaux ou temporels tels

que l'emploi du conditionnel ou de l'imparfait, des préfaces, des minimisateurs, et autres marqueurs d'optionnalité.

Notre étude cherche à la fois à exposer les participants à plusieurs variétés linguistiques, plusieurs pratiques langagières qui réalisent l'activité de demander un renseignement, mais aussi, indirectement, à les sensibiliser à cette notion de FTA, notamment en les confrontant à une situation (certes factice) dans laquelle le questionné ne détient pas l'information demandée, et donc dans laquelle les faces de chacun sont menacées. Ainsi, nous souhaitons, entre autres, les amener à acquérir les outils nécessaires à ce travail constant des faces, sans les leur donner de façon directe mais en leur demandant de les relever eux-mêmes en étant exposés à des corpus (voir section 5 pour les questions de recherche).

4 Le dispositif FLEURON

Le projet FLEURON, né d'une volonté d'améliorer l'intégration des étudiants étrangers en mobilité en France, s'inscrit à l'interface de la didactique des langues et de la sociolinguistique des interactions (André, 2016, 2019) et a conduit à l'élaboration d'un dispositif numérique libre d'accès. Celui-ci met à disposition un corpus multimodal d'interactions typiques du quotidien d'un étudiant en France, dont nous résumons ici les principales fonctionnalités⁸. Le corpus compte un peu plus de 17 heures de vidéo, de deux natures différentes : des interactions écologiques recueillies *in situ* qui constituent 61% du corpus, et des interactions sollicitées sous forme de conversations qui composent 39% du corpus⁹. L'objectif du corpus est de sensibiliser les apprenants aux situations et aux interactions qu'ils seront amenés à rencontrer lors de leur séjour en France. Ainsi, les catégories sont volontairement représentatives de la vie d'un étudiant. Ces catégories sont au nombre de douze, et recouvrent des situations de communication se tenant sur ou en dehors du campus, dans des services administratifs, des services de santé, etc. Chaque catégorie comprend plusieurs interactions, toutes transcrites et sous-titrées :



Fig. 2. Page de la ressource « Rendre et emprunter des livres dans une studiothèque ».

Comme nous pouvons le voir sur la figure 2, il est possible d'afficher ou de masquer la transcription et les sous-titres, en fonction de ce que les apprenants veulent travailler.

Un des éléments clés du dispositif FLEURON réside en son concordancier intégré, aligné texte-son-vidéo (André, 2019), qui permet les recherches d'un ou plusieurs mots, ou d'une chaîne de caractères. Celui-ci rend possible l'apprentissage sur corpus que nous avons mentionné dans la section 2. Les résultats des recherches sont affichés de la façon suivante, en prenant l'exemple du terme « renseignement » :

Concordancier (28)		Ressources (22)	CNRTL
#	A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
1	A : vous me complétez les	renseignements	en jaune
2	A : je vous ferai la saisie j'enregistre les	renseignements	et ensuite je vous donne un papier et vous aurez la carte d'étudiant
3	A : donc c'est c'est bon voilà vous avez tous ces	renseignements	je vous donne une petite documentation
4	E : euh je suis venu pour des	renseignements	euh
5	E : donc oui ce serait pour un	renseignement	euh
6	A : oui E : c'était pour un	renseignement	
7	A : le	renseignement	qu'il me manque si vous voulez un stylo
8	A : quand je vous demande de passer au bureau pour avoir des	renseignements	hein euh
9	A : donc aujourd'hui je vais saisir les	renseignements	sur le logiciel de scolarité
10	A : donc là je je saisis les	renseignements	
11	A : qu'on vous donne pas non plus du même	renseignement	E : oui c'est pour ça A : donc ça bah je vous le redonne
12	E : alors je viens ici pour avoir des	renseignements	sur le bureau ERASMUS
13	A : ou bien pour vous donner les premiers	renseignements	
14	E : bonjour A : bonjour mademoiselle E : euh j'aurai un petit	renseignement	à vous demander
15	E : j'aimerais avoir un petit	renseignement	A : oui

Fig. 3. Extrait des résultats de la recherche de « renseignement » dans le concordancier du dispositif FLEURON

Les apprenants peuvent ainsi comprendre le sens et les règles de fonctionnement de « renseignement » en observant les lignes de concordance et en les comparant, créant alors des catégories de fonctionnement, et aboutissant à des règles générales d'utilisation. Au besoin, les étudiants peuvent visionner les ressources correspondant aux occurrences en cliquant sur les hyperliens présents dans la colonne « mot recherché ». Ils seront renvoyés sur la page de la ressource afférente, sur laquelle la vidéo est automatiquement réglée pour se lancer au moment où l'occurrence choisie est prononcée. Ils peuvent également retrouver l'occurrence dans les sous-titres, et en gras dans la transcription :

Fig. 4. Page de la ressource « Problème d'emploi du temps (2) »

5 Exploiter le dispositif FLEURON pour travailler la demande de renseignement

L'étude que nous présentons dans cet article a impliqué 12 apprenants de FLE, de niveau A2-B1, inscrits en cours intensifs au sein du Département de FLE (DéFLE) de l'Université de Lorraine. Au cours de deux séances d'une heure chacune, ils ont exploité un sous-corpus que nous avons délimité en amont, composé de neuf vidéos disponibles dans le dispositif FLEURON. Notons que les apprenants n'étaient que peu formés à l'utilisation de FLEURON avant cette expérience, et n'avaient pas l'habitude d'utiliser d'autres corpus. Un mois auparavant, nous leur avons présenté le dispositif et avons observé en classe entière les utilisations de « tout à l'heure » en suivant la démarche d'apprentissage sur corpus. Il leur avait ensuite été demandé de suivre la même démarche avec le terme « contact », cette fois répartis en binômes au centre de

ressources en langue, seuls devant un ordinateur. Lors d'une autre séance, nous leur avons demandé de retrouver les règles de fonctionnement de « pendant » et « depuis », deux prépositions travaillées dans un autre cours, en cherchant ces deux prépositions dans le concordancier.

Le travail qui leur était demandé lors de notre étude était différent et relevait davantage de l'apprentissage *avec* corpus que *sur* corpus, en ce sens que les étudiants n'avaient pas à manipuler le concordancier. Notre étude s'est déroulée en cinq étapes que nous détaillerons dans les sections 5.1 à 5.5. 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. Puis 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. Enfin, la dernière étape de mise en commun permettait de revenir sur les productions et les modifications et de proposer différentes alternatives.

Les binômes ont été constitués par affinité. Il s'agissait d'une volonté de notre part de les laisser choisir car la collaboration est une partie intégrante de cette étude. Nous avons filmé l'étape 2, consistant en le visionnage et l'analyse du sous-corpus de vidéos, de façon à recueillir le plus de traces possibles des stratégies d'apprentissage mises en place. Il était donc indispensable d'avoir des binômes dans lesquels la communication était facilitée. Lorsque les deux parties du binôme partageaient la même langue première, il leur était rappelé que l'exercice devait se dérouler en français, sans recours à une langue commune pour permettre la transcription et l'analyse des enregistrements.

Par cette étude, nous souhaitions répondre à plusieurs questions de recherche :

1. Les apprenants réussissent-ils à repérer les pratiques langagières (notamment spécifiques à l'oral) réalisant l'activité de demande de renseignement lors de l'observation de données de corpus ?
2. Les apprenants parviennent-ils à rendre compte du manque (possible) d'authenticité de leurs productions ? Prennent-ils conscience des spécificités de l'oral, en les réinvestissant dans leurs productions ?
3. Les apprenants arrivent-ils à varier leurs pratiques langagières et stratégies de politesse, notamment pour adoucir leurs énoncés et ménager les faces des participants ?

5.1 Etape 1 : Rédaction initiale

Lors de l'étape 1, les apprenants ont reçu 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. ». Nous avons intégré cette contrainte pour ne pas avoir des dialogues trop courts qui n'auraient pas permis de travailler suffisamment de structures grammaticales. Ainsi, grâce à ce refus, les apprenants devront demander d'autres renseignements pour relancer la conversation, tout en devant recourir à diverses stratégies pour ménager les faces des locuteurs, alors menacées par la réaction négative du questionné. Le choix du sujet de la demande revenait aux apprenants. Nous leur avons proposé plusieurs situations de communication (un étudiant cherchant des informations quant à l'inscription au DELF B1, la création d'une carte avantage jeunes auprès d'un agent SNCF, l'inscription à un cours de sport, etc.), mais ils restaient libres d'en choisir une de notre liste ou d'en créer une nouvelle. La figure suivante présente la production du binôme YUL/GAM :

1	A	Est-ce que vous pouvez m'aider. Je besoin de faire une carte avantage. Est-ce que vous
2		pouvez me donne les renseignements comment je peux obtenir la cart ?
3	B	Désolé, je sais pas.
4	A	Ou je peux chercher l'information ?
5	B	Vous pouvez chercher sur le site par internet.
6	A	A quelle site ? Vous pouvez me donner le link ?
7	B	Je sais pas, désolé peut-être sur Stan website.
8	A	Qui peut me donne le link ?
9	B	Vous pouvez demander chef le Stan pour vous donnez le link.

Fig. 5. Production initiale du binôme YUL/GAM.

Nous avons ajouté les numéros de lignes pour faciliter notre analyse. Le binôme YUL/GAM a bien respecté la consigne : nous retrouvons deux locuteurs : A en position de demande de renseignement, et B comme agent d'accueil recevant la demande, et le tour de parole imposé, en gras (l.3). Nous notons en rouge un important recours au verbe « pouvoir » à huit reprises, à chaque fois que les participantes formulent une demande. Nous notons également un manque de stratégies de politesse de la part du locuteur A, mettant ainsi le locuteur B dans la situation inconfortable de voir ses faces positives (embarras de ne pas avoir l'information) et négatives (faible possibilité de refuser) menacées. Ces observations confirment la nécessité de travailler ce type d'activité langagière avec des apprenants, de façon à élargir leur répertoire langagier et ainsi leur permettre de varier les structures tout en ménageant les faces des locuteurs.

5.2 Etape 2 : Visionnage du sous-corpus

En amont de cette étude, nous avons sélectionné neuf vidéos disponibles sur la plateforme FLEURON comportant chacune une demande de renseignement. Pour les choisir, nous avons procédé par recherche des termes « renseignement » et « demander » dans le concordancier, ou simplement par connaissance des ressources potentiellement pertinentes. Nous avons ainsi dressé la liste suivante :

1. Inscription d'un étudiant vénézuélien¹⁰
2. Inscription sans visa¹¹
3. Demander des renseignements dans un cinéma¹²
4. Explication des démarches pour les étudiants étrangers¹³
5. Fonctionnement d'un centre de ressources en langues¹⁴
6. Demander des renseignements au centre de langues¹⁵
7. Bibliothèque municipale¹⁶
8. Inscription en AES¹⁷
9. Ateliers à la maison de l'étudiant¹⁸

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. Nous avons enregistré ces séances grâce au logiciel libre OBS¹⁹, permettant de capter le son entrant et sortant, ainsi que l'image de l'écran et celle de la webcam intégrée à l'ordinateur. Nous pouvions ainsi suivre leur navigation dans le dispositif, leur choix de ressource, les stratégies mises en place pour recenser les différentes demandes, et le relevé final.

Nous proposons maintenant plusieurs extraits de ces enregistrements. La figure 6 présente le binôme HAW/MOR pendant l'analyse de la ressource 6 : « Demander des renseignements au centre de langues » :

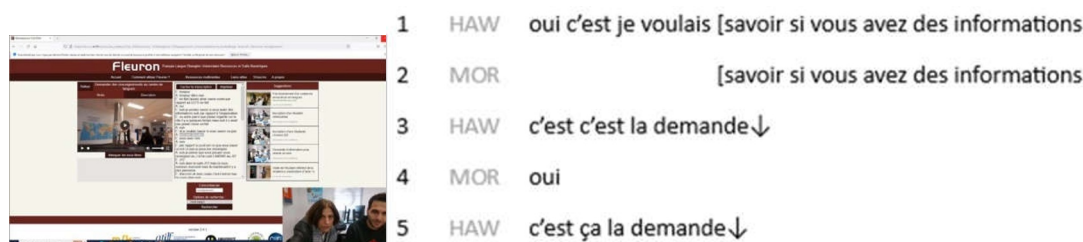


Fig. 6. Extrait de l'enregistrement du binôme HAW/MOR et sa transcription²⁰

Lors de cet échange, les participants décident d'afficher la transcription (masquée par défaut) pour suivre l'interaction. HAW commence à lire à voix haute une partie de cette transcription, puis nous notons un chevauchement de paroles (l.1-2) lorsque MOR rejoint HAW dans sa lecture avec « 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 retrouver et prendre en note. 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, 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 sur leurs notes personnelles, comme le montrent les figures suivantes :

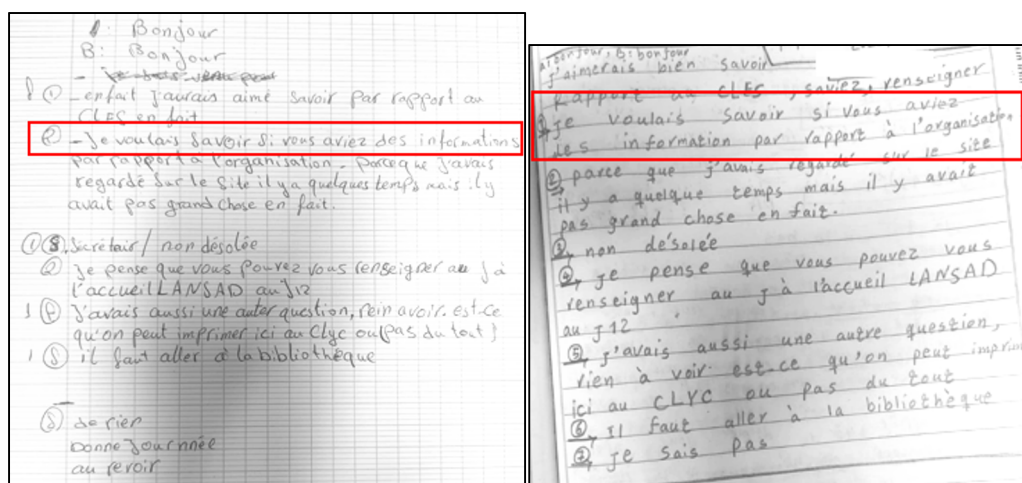


Fig. 7 et 8. Extrait des notes personnelles de HAW/MOR

L'extrait suivant montre un intérêt majeur de l'utilisation de corpus en salle de classe, comme l'écrit Bernardini (2004 : 18) : « Corpora allow learners to observe what is typically said in given circumstances and how it is typically said, and to relate the two. »²¹.

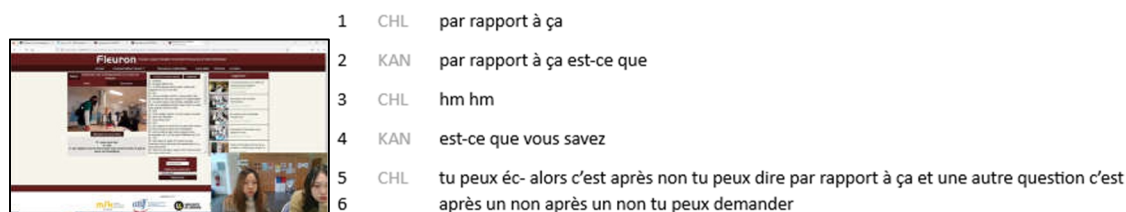


Fig. 9. Extrait de l'enregistrement du binôme CHL/KAN et sa transcription

Les deux participantes travaillent également sur la ressource 6 : « Demander des renseignements au centre de langues », et 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 elle répond : « euh non désolée ». Notre binôme d'apprenantes remarquent instantanément la similitude de la situation avec la consigne qu'elles doivent suivre pour produire leur dialogue. 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 », qu'elle répète l.1. KAN reprend le tour de parole et le complète par la suite de la transcription : « 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 » comme structure pour enchaîner après un « non » quand l'interlocuteur ne dispose pas du renseignement demandé, ce qui permet d'ajouter « une autre question » pour obtenir plus de détails. Cet extrait illustre la citation de Bernardini (2004, p. 18) précédemment mentionnée, 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 à la suite du manque d'information 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.

L'exploitation de corpus fait également émerger d'autres problématiques, que les apprenants n'avaient initialement pas prévu de traiter. Cet apprentissage « par sérendipité » ou « par découverte », appelé *discovery learning* par Bernardini (2004), favorise considérablement le développement de la pensée critique de l'apprenant et sa conscience langagière :

The language and learning awareness that discovery learning may favour, also through the observation and evolution of native norms, are a prerequisite for autonomy and assertion, and constitute an antidote against uncritical submission to those same norms. (Bernardini, 2004, pp. 29-30)

Nous illustrons ce procédé avec l'extrait suivant :

	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) (rises) très petite (rises) 4 SEN (rises) oui oui trop petite (rises) 5 MIL nous utilise euh cette première différente est-ce que vous pouvez m'expliquer
---	---

Fig. 10. Extrait de l'enregistrement du binôme MIL/SEN et sa transcription

Le binôme travaille ici sur la ressource 4 : « Explication des démarches pour les étudiants étrangers ». L.2, SEN relève la structure « j'ai une petite question » et l'explicite auprès de MIL avec « 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 de multiples tours de parole et fait l'objet d'une interaction de plusieurs minutes. 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. Les apprenants deviennent ainsi des *travellers* (Bernardini, 2004, p. 22), des voyageurs, des explorateurs à la découverte de nouvelles données.

Nous avons recueilli les prises de notes des binômes, sur lesquelles ils ont fait figurer les différentes structures relevées. Tous ayant travaillé sur le même sous-corpus, les pratiques langagières se recroisent naturellement. La figure suivante présente un extrait de ces notes, en complément des figures 7 et 8 :

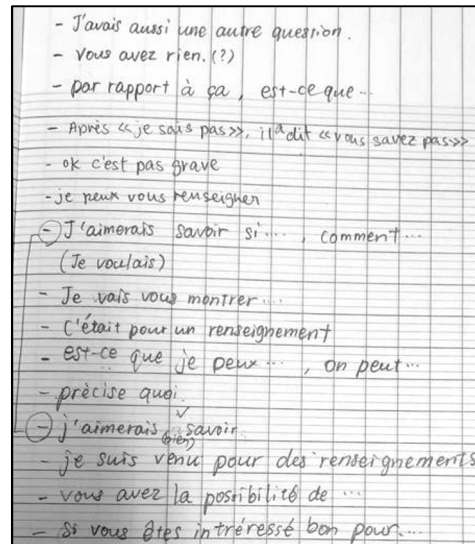


Fig. 11. Prise de notes du binôme CHL/KAN

Chaque binôme possède sa propre organisation, soit en dressant la liste ressource par ressource, figure 7, soit en dressant une liste numérotée, figure 8, soit comme sur la figure 11, sans indication particulière. En revanche, le trait que nous pouvons observer qui relie deux structures, figure 11, laisse entrevoir une volonté de rapprocher les expressions « j'aimerais savoir si..., comment... » et « j'aimerais (bien) savoir », ce qui fait écho à la phase de catégorisation des données selon la démarche d'apprentissage sur corpus.

5.3 Etape 3 : Mise en commun des expressions

A la suite de la séance au centre de langues, nous avons réuni le groupe-classe pour mettre en commun les expressions que les apprenants avaient relevées. Au tableau, nous avons listé les pratiques et développé chaque proposition, en imaginant un exemple qui la mobilise, en reprenant brièvement la ressource dans laquelle elle se trouve, ou encore en en donnant une ou des variations.

5.4 Etape 4 : Remédiation de la production initiale

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 spécifique d'un discours oral. 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.

1	Étudiant Bonjour je vais inscrire pour examane au DELF B1. Quels sont les nécessaires ?
2	Étudiant Bonjour ! Est-ce que vous pourriez m'expliquer comment s'inscrire pour examane
3	B1, ça comment ça marche ?
4	Secrétaire Oui y a pas de souci. Déjà inscrire sur internet avec site après revien au
5	secrétaire ave la carte de étudiant et vous pouvez payer vos frais d'examen ici.
6	Secrétaire Bonjour, oui donc ce serait pour tout de suite ou sur internet ?
7	E Combien coûtent les frais d'examen
8	E Oui je fais inscrire sur internet tout de suite. J'avais aussi une autre question ? Combien
9	coûtent les frais d'examen ?
10	E L'examen B1 ça coûte 110€
11	S Donc, l'examen sa coûtent 110€
12	E Quelle est la date de l'examen
13	E Je voulais savoir si vous aviez des information quand est la date de l'examen ?
14	E Date exacte pas claire nous vous l'evrerrons par e-mail
15	S Nous allons maintenant vous envoyer la date de l'examen par e-mail
16	E ok merci beaucoup j'attendrais l'e-mail
17	E Ok merci beaucoup j'attendrais l'e-mail
18	E Bonjournée
19	S Bonjournée
20	E Au revoir
21	S Au revoir

Fig. 12. Productions initiale (en bleu) et finale (en jaune) du binôme MIL/SEN

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 et représentatif d'un discours oral, 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 l.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, en ce sens qu'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 débiter 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.

5.5 Etape 5 : Oralisation des productions et remédiation collective

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 avons 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.

A 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 :

1	A	Est-ce que vous pouvez m'aider. Je besoin de faire une carte avantage. Est-ce que vous
2		pouvez me donne les renseignements comment je peux obtenir la cart ?
3	A	Je voulais m'inscrire pour une carte avantage. Je voulais savoir comment ça se passe.
4	A	Je voulais m'inscrire pour une carte avantage du coup je voulais avoir comment ça se passe.
5	B	Désolé, je sais pas.
6	B	Désolé, je sais pas.
7	B	Désolé, je ne sais pas.
8	A	Ou je peux chercher l'information ?
9	A	Est-ce que vous savez où est-ce que je peux me renseigner ?
10	A	Est-ce que vous savez où je peux me renseigner ?
11	A	Est-ce que vous savez où je peux trouver l'information ?

Fig. 13. Extrait des productions initiale (en bleu), finale (en jaune), et de la mise en commun (en vert) du binôme YUL/GAM

Comme nous l'avons déjà mentionné en 5.2, 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. Enfin, nous pouvons remarquer le réemploi de plusieurs structures relevées lors des étapes 2 et 3, comme « je voulais savoir comment » (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'optionnalité.

Conclusion

Les résultats de notre étude tendent à montrer l'efficacité de l'exploitation des corpus dans l'enseignement-apprentissage du FLE, et plus particulièrement dans l'acquisition de la compétence interactionnelle. Pour reprendre nos questions de recherches, nous avons pu constater que (1) les apprenants ont réussi à repérer un panel de pratiques langagières différentes pour demander un renseignement *via* l'observation de corpus, ainsi que diverses spécificités de l'oral (par exemple des marqueurs discursifs, des interrogations marquées par une intonation montante), qu'ils ont en effet (2) réemployées de façon pertinente dans leurs productions de façon à rendre ces dernières plus authentiques et en phase avec les spécificités du français parlé en

interaction, tout en (3) variant leurs pratiques langagières et les stratégies de politesse (recours à des désactualisateurs modaux et temporels comme le conditionnel et l'imparfait, des interrogatives en « est-ce que », des préfaces en « j'avais aussi une autre question ») pour adoucir l'expression du FTA. Ces stratégies sont cruciales pour la réussite de la demande, et par extension, pour la préservation des relations entre les participants. Cela concourt également au développement des compétences interactionnelles des apprenants, qui, si nous reprenons la définition d'un locuteur compétent en interaction que nous avons donnée dans la section 1, passe aussi par l'adaptation du comportement de l'apprenant aux relations qu'il entretient avec son ou ses interlocuteur(s). Notre étude a permis aux apprenants de déployer des stratégies langagières pour prendre leur place dans l'interaction de façon dynamique et spontanée, en réussissant notamment à poursuivre une interaction malgré une réaction négative, tout en co-construisant un discours commun. Les limites de notre étude se situent évidemment dans son caractère temporel et son nombre de participants restreint, mais nous souhaiterions l'expérimenter à plus grande échelle. De plus, puisque celle-ci est tout à fait adaptable, peut-être serait-il intéressant de travailler une autre activité langagière, en fonction des besoins des apprenants. Un des intérêts de cette expérimentation réside dans cette adaptabilité en termes d'activité langagière, mais aussi en termes de niveau des apprenants. Le CECR préconise une exposition à des documents authentiques (Holec, 1990), quel que soit le niveau de langue de la classe. Le recours aux corpus permet cette exposition, et peut possiblement aboutir à une plus grande autonomie de l'apprenant, qui prend ainsi en charge son apprentissage et affine sa conscience langagière (Bernardini, 2004).

Références bibliographiques

- 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.
- 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, 24.
- André, V. (2019). Des corpus oraux et multimodaux authentiques pour acquérir des compétences sociolangagières. In L. Gajo, J.-M. Luscher, I. Racine, & I. Zay (Éds.), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère* (p. 209-223.). Peter Lang. <https://hal.science/hal-02467648>
- André, V. (2021). Des corpus d'interactions dans la formation linguistique des migrants. *Savoirs*, 56(2), 77-96.
- 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/>
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire = How to do things with words*. Seuil.
- Bernardini, S. (2004). In the classroom : Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments. In J. McH. Sinclair (Éd.), *How to use corpora in language teaching* (Vol. 12, p. 15-36). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/scl.12.05ber>
- Blanche-Benveniste, C. (Éd.). (1991). *Le français parlé : Études grammaticales* (Réimpr. intégrale de l'éd., publ. en 1990). Ed. du Centre National de la Recherche Scientifique.
- Boulton, A. (2011). *Data-Driven Learning : The Perpetual Enigma*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Data-Driven-Learning:-The-Perpetual-Enigma-Boulton/29a5b8f8ff4e108122083d2608a3a25765e905ab>
- 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., & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus : Démarches pour l'apprentissage des langues*. Didier.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness : Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Doehler, S. P. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée VALS/ASLA*, 84, 9-45.
- Gabrielatos, C. (2005). Corpora and Language Teaching : Just a Fling or Wedding Bells? *TESL-EJ*, 8(4). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1068106>
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Editions de Minuit.
- Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ? *Mélanges pédagogiques*, 65-74.
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded—Two samples of data-driven learning materials. *ELR Journal*, 4, 1-16.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *Les interactions verbales. 1 : Approche interactionnelle et structure des conversations* (3. éd., [réimpr.]). Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2016). *Les actes de langage dans le discours : Théorie et fonctionnement*. Armand Colin.
- Landure, C. (2011). Data-Driven learning : Apprendre et enseigner à contre-courant. *Mélanges CRAPEL*, 32, 163-178.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40.
- Ravazzolo, E., Traverso, V., Vigner, G., Jouin-Chardon, É., & Hachette. (2015). *Interactions, dialogues, conversations : L'oral en français langue étrangère*. Hachette, français langue étrangère.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696. <https://doi.org/10.2307/412243>
- 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. (1972). *Les actes de langage : Essai de philosophie du langage*. Hermann.
- Searle, J. R. (1982). *Sens et expression : Études de theories des actes de langage*. Editions de Minuit.
- Surcouf, C., & Ausoni, A. (2018). Création d'un corpus de français parlé à des fins pédagogiques en FLE: la genèse du projet FLORALE. *Études en didactique des langues*, 31, 71-91.
- Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Éditions Ophrys.
- Trim, J. L. M. (1997). *Les langues vivantes : Apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen Commun de Référence. Guide général d'utilisation*. (p. 41). Conseil de l'Europe.

¹ Students browse corpora in search of information they require to complete a communicative task, analyse the results, choose a solution that appears to satisfy their needs, and adapt it to these.

² <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/>

³ <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/index.php>

⁴ <https://fleuron.atilf.fr/>

⁵ <https://florale.unil.ch/>

⁶ <https://public.projet-pfc.net/>

⁷ Notons que l'exercice est tout à fait reproductible, perfectible, et adaptable à d'autres activités langagières.

⁸ Voir André (2016, 2019) pour une description détaillée de chaque outil.

⁹ Le corpus étant sans cesse enrichi, ces chiffres datent du 30 novembre 2023

¹⁰ https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=32

¹¹ https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=34

¹² https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=161

¹³ https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=182

¹⁴ https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=223

¹⁵ https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=355

¹⁶ https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=232

¹⁷ https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=48

¹⁸ https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=154

¹⁹ <https://obsproject.com/>

²⁰ Conventions de transcription : [xxx] indiquent les chevauchements, ↓ indique une intonation descendante

²¹ *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.*