

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.

Virginie André et Maud Ciekanski

Université de Lorraine

ATILF (UMR 7118, UL/CNRS)

Résumé : Cet article rend compte d'une étude exploratoire menée auprès d'une cinquantaine d'apprenants internationaux en mobilité en France. Il questionne les potentialités du concordancier multimodal du dispositif FLEURON pour le développement de la conscientisation (sociolangagière) des apprenants ainsi que pour le développement de leurs autonomies langagière et d'apprentissage. Nous cherchons à comprendre dans quelle mesure le recours au corpus multimodal via le concordancier de FLEURON soutient la construction des règles de fonctionnement à l'oral, permettant aux apprenants d'apprendre à mieux interagir en situations universitaires.

Mots-clés : corpus multimodaux, concordancier texte-vidéo, conscience sociolangagière, apprentissage de l'oral, FOU, autonomie

Cette étude poursuit la réflexion sur les besoins spécifiques des étudiants allophones en mobilité dans les universités françaises et leur apprentissage du français dans divers contextes d'immersion (vie quotidienne, interactions à l'université, etc.). Elle questionne le rôle que peuvent jouer les outils numériques dans l'accompagnement de l'autonomie langagière et l'autonomisation des étudiants. Le dispositif FLEURON¹ (Français Langue Etrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques : <https://apps.atilf.fr/fleuron/>) permet d'améliorer les compétences langagières des étudiants qui préparent leur mobilité en France ou souhaitent s'engager dans un auto-apprentissage du français pendant leur séjour en France. Les ressources de FLEURON sont représentatives des situations de communication

¹ Les chercheurs travaillant au développement de FLEURON sont actuellement Virginie André (responsable de projet), Yann Boniface, Maud Ciekanski et Florence Poncet (Université de Lorraine, ATILF/LORIA).

auxquelles les étudiants sont confrontés dans une université, lors des démarches entreprises pendant leur cursus en France.

L'utilisation de corpus à des fins d'apprentissage n'en est qu'à ses débuts en France (Boulton & Tyne 2014). L'utilisation de corpus multimédia pour apprendre à interagir est encore plus rare (Braun 2007). Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons plus particulièrement à l'accès aux données langagières via le concordancier multimodal de FLEURON qui permet l'exploitation de corpus vidéos transcrits à des fins d'apprentissage, en offrant aux apprenants la possibilité d'observer et d'analyser les données, dans leurs versions transcrites et orales. Cette démarche apporte de nouvelles perspectives, notamment pour la didactique de l'oral (André 2017). Une étude exploratoire a été menée auprès d'apprenants inscrits au Département de Français Langue Étrangère (DéFLE) de l'Université de Lorraine. L'expérimentation a proposé à des volontaires de rechercher « en autonomie », via le concordancier de FLEURON, des petits mots du lexique (connecteurs ou mots de l'oral : *du coup, alors, donc...*) en fonction de leurs besoins et envies. Le choix des activités métalangagières proposées aux apprenants visait à éclairer les démarches d'apprentissage promues par les littératies numériques, notamment l'apprentissage par "serendipité" (*serendipitous findings*), "incidentel" (*incidental learning*) par découverte ou exploratoire (Bernardini 2000). Afin de repérer les stratégies d'utilisation des apprenants et leurs effets éventuels sur la conscientisation métalangagière de l'oral, un entretien de réflexivité par participant a complété les données d'observation recueillies par un oculomètre et un enregistreur d'écran. Ces données mettent au jour le processus multimodal de repérage (*noticing*) à l'écrit (via le concordancier) et à l'oral (via la vidéo afférente), ainsi que la gestion du sens et le repérage conscient des données langagières par l'apprenant, lui permettant de faire évoluer son interlangue, par la construction de repères sur la langue et de règles de fonctionnement. À travers l'idée de "réflexivité outillée", nous cherchons à mieux comprendre la façon dont l'interface de FLEURON soutient la conscientisation langagière des apprenants et leurs autonomies langagière et d'apprentissage.

1. Le concordancier de FLEURON : un outil multimodal pour apprendre l'oral

FLEURON est un dispositif d'apprentissage basé sur l'exploration d'un corpus audio et vidéo qui s'adresse principalement aux étudiants étrangers souhaitant se rendre dans une université française. Le corpus comprend des ressources issues de la vie académique (interactions entre enseignants et apprenants, entre apprenants et différents services universitaires, interaction entre étudiants en groupe de travail, examens oraux, soutenances, etc.) ainsi que des ressources non académique (conversations, vie en dehors du campus, activité de loisirs, etc.). À cela s'ajoutent des témoignages d'étudiants étrangers et d'étudiants français sur la vie à l'université. Ces derniers éléments permettent la prise en compte de la dimension interculturelle des interactions travaillées. Les documents vidéo ou audio sont accompagnés de transcriptions, pour lesquels on peut choisir de montrer ou non les sous-titres, et de fiches descriptives soutenant la sélection des ressources en fonction de critères variés, selon un système de catalogage informatif permettant aux apprenants de s'interroger

sur leurs besoins langagiers et d'affiner leurs choix de ressources. Cette démarche de sélection des ressources ainsi que l'accès à un carnet de bord individuel, permettant à l'apprenant de retrouver son historique de consultation, les ressources mises de côté pour une consultation ultérieure, des notes et des commentaires, composent le processus d'autonomisation de FLEURON. FLEURON propose également un concordancier qui permet de retrouver les contextes dans lesquels le mot recherché a été utilisé et le lien aux passages des documents sonores ou écrits où il apparaît. La présentation de FLEURON comprend des conseils pour apprendre et travailler avec le corpus, de façon à faciliter l'exploration et l'exploitation des données. Ces conseils relèvent de l'apprendre à apprendre et suggèrent des activités possibles à partir des ressources proposées, dans le but de travailler la compréhension ou la production.

1.1. Apprendre l'oral à partir d'un corpus de ressources vidéos authentiques en contexte universitaire

Le renouveau apporté par la linguistique de corpus a contribué à modifier les savoirs et savoir-faire liés à la description de la langue. Le recours aux corpus propose une alternative aux documents de référence (ex. dictionnaire ou manuel) utilisés jusqu'alors. La nature des corpus permet notamment de sortir de l'exemplarité qui a longtemps servi de support à la compréhension du fonctionnement de la langue-cible en situation d'apprentissage de langue. Cette approche place les contextes d'usage et la variation de la langue au cœur de l'appréhension de la langue-cible. Le recours aux corpus pour apprendre les langues hérite de toute la réflexion sur l'utilisation des documents authentiques à des fins d'apprentissage. La confrontation à la complexité de la langue est facilitée par la mise en corpus qui permet la formulation de requêtes et soutient ainsi l'appropriation de la langue par l'apprenant, notamment via un concordancier. Les compétences sociolangagières acquises grâce à FLEURON permettent aux étudiants d'interagir de façon efficace, des points de vue linguistique, pragmatique, interactionnel et culturel (André 2017).

FLEURON est conçu sur l'hypothèse didactique que le contexte d'interaction proposé par le recours aux vidéos soutiendrait le développement de compétences discursives et interactionnelles. C'est par la mise en contact avec des contextes sociaux de communication que l'on apprend à interagir. Cela permet la consolidation des savoir-faire acquis antérieurement, la découverte de fonctionnements nouveaux de structures déjà acquises et apprentissage de nouvelles façons de s'exprimer. Toutes les ressources sont transcrites et sous-titrées, comme nous pouvons le voir avec l'image 1.



Image 1 : Ressource vidéo avec sous-titres et transcription

Les ressources vidéo de FLEURON sont décrites d'un point de vue sociolinguistique (Hymes 1972) afin que les apprenants puissent faire le lien entre les pratiques langagières repérées et les éléments contextuels, en comparant différentes interactions. Les apprenants observent ainsi différentes pratiques langagières situées, réalisant des activités langagières au sein de genres de discours et de situations de communication particulières.

1.2. Apprendre des interactions via un concordancier multimodal

À partir du corpus multimédia accessible via l'interface de FLEURON, les apprenants de français peuvent procéder à des analyses du fonctionnement de la langue à des fins d'appropriation de celles-ci, notamment en recourant au concordancier multimodal (texte-vidéo). La fonction multimodale permet d'améliorer l'écoute des apprenants par des procédés complémentaires ou redondants. Elle permet le redoublement ou le dédoublement dynamique du message délivré entre la forme verbale multimodale des ressources vidéos (intonation-gestualité-expressions faciales) et les formes scripturales (sous-titres ou transcription).

L'originalité du concordancier de FLEURON est de proposer le recours à la multimodalité pour interroger le fonctionnement de la langue orale, en permettant aux apprenants de travailler à partir des versions écrites des documents sonores (transcriptions et sous-titres) alimentant la base de données du concordancier. Il s'agit donc de réaliser des requêtes par la modalité écrite pour appréhender des phénomènes oraux (voir image 2). Le va-et-vient entre formes écrite et orale des faits de langues travaillés permet à la fois une décontextualisation de la situation filmée pour un focus sur le co-texte, lui-même comparé par les autres co-textes dans lesquels apparaît la forme travaillée. Puis le retour à l'oral dans la vidéo, permet de recontextualiser le fait de langue et de prendre en compte d'autres éléments de la langue et de la situation pour compléter la compréhension du phénomène travaillé et de son fonctionnement.

Le travail sur le concordancier sert tout autant une meilleure compréhension qu'une meilleure production à l'oral.

Concordancier (8)		Ressources (2)		Mes notes (0)		CNRTL	
A gauche du mot			Mot recherché	A droite du mot			
oui parce qu'en fait la la visite médicale elle est			obligatoire	pour tout le monde quand t'arrives			
c'est un test			obligatoire				
donc euh mh c'est pour ça que le test est			obligatoire				
donc c'est obliga- enfin la sécurité sociale est			obligatoire				
c'est pas			obligatoire				
or cette visite			obligatoire	alors vous on va voir tout de suite tout ce qu'on vous propose			
d'abord vous devez le faire parce que en France c'est			obligatoire				
voilà l'inscription est			obligatoire	avant de venir retirer votre carte SIUAP			

Image 2 : Résultats de la requête de « obligatoire » dans l'interface du concordancier

En contexte éducatif, la multimodalité fonctionne principalement comme la matérialisation de l'accompagnement cognitif des apprenants. Tout l'enjeu est de permettre aux apprenants de relever des manifestations de la variabilité langagière à saisir comme des « occasions d'apprentissage » (Cicurel, 2011 : 47). Les apprenants ont ainsi la possibilité de compléter leur exploration du corpus par l'utilisation d'outils d'apprentissage tels qu'un glossaire, un carnet de bord dans lequel écrire l'historique des ressources consultées et comprenant la possibilité de noter un commentaire pour soi ou à partager avec d'autres apprenants.

2. Un concordancier pour soutenir le processus d'autonomisation des apprenants

2.1. Vers une autonomie langagière

Les travaux sur les apprentissages en contact ou par les interactions sociales rappellent que les opportunités offertes pour utiliser et apprendre la langue ne sont pas forcément faciles à saisir par les participants (Gajo & Mondada, 2000). Cela nécessite un engagement de la part de l'apprenant pour que la situation de contact soit perçue et conçue comme un levier d'apprentissage. Qu'il s'agisse de situations d'apprentissage non-formelles ou informelles, l'autonomie des apprenants joue un rôle important dans les apprentissages mis en place, notamment l'autonomie langagière définie par Germain et Netten (2004, np) comme « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication en [langue-cible] ». L'autonomie langagière se développe en soutenant une attention sur les phénomènes langagiers. Cela repose sur la mise en place d'un comportement particulier de la part des apprenants. Le rôle joué par l'attention portée au matériau linguistique semble fondamental pour qu'il y ait apprentissage (Schmidt, 2010). Cette attention doit être focalisée sur des aspects spécifiques et non généraux. On parle alors d'un apprentissage implicite qui dépend de la capacité de l'apprenant à remarquer et à prendre des indices dans l'interaction pour progresser. Dans le cas de langues étrangères, cette capacité s'accompagne

souvent d'une compétence métalangagière importante, mais aussi de stratégies cognitives et métacognitives telles qu'inférer, rechercher des régularités, contrôler sa production ou ses progrès en langue (Oxford, 1990). Les travaux sur l'acquisition des langues montrent que l'attention y joue un rôle pivot sous l'influence de facteurs externes à l'apprenant (la complexité et la nature de l'input, le contexte discursif et interactionnel, la nature des tâches communicatives, etc.) et des facteurs internes à l'apprenant (la motivation, la compétence en langue-cible, les styles et les stratégies d'apprentissage, etc.). Le degré de conscientisation dont est capable l'apprenant va de pair avec sa perception de la situation d'interaction comme cadre d'apprentissage. D'où l'importance du recours à un outil tel que le concordancier. Les concordanciers, en proposant des "*chunks*" (un stock de blocs lexicalisés dans lequel le locuteur peut puiser et dont Ellis (2001) a démontré le rôle dans le processus d'acquisition des langues), donnent à l'apprenant la possibilité de décomposer plus facilement une séquence d'informations en éléments constitutifs de façon à réutiliser ensuite ces derniers de manière créative lors de la production. Les concordances permettent aux apprenants de se confronter à de l'input riche en sens et varié et, à partir de là, de tirer eux-mêmes des conclusions, à se forger des repères sur la langue.

2.2. Vers une autonomie d'apprentissage

Apprendre à partir du concordancier implique une démarche inductive et constructive de la part de l'apprenant, véritable acteur de son apprentissage. Ce travail créateur lui permet de se construire des repères langagiers mais aussi des repères d'apprentissage à partir des requêtes effectuées. Cette situation d'apprentissage implique le développement de pratiques telles que l'apprentissage par « sérendipité », c'est-à-dire par hasard, l'apprentissage « incidentel », c'est-à-dire non intentionnel, et l'apprentissage par découverte. Par *autonomie d'apprentissage*, Germain et Netten (2004) font référence à "*la capacité de mener, activement et de manière indépendante un apprentissage de langue*". Selon l'étude menée par Rivens Mompean et Eisenbeis (2009 : 230), le processus d'autonomisation des apprenants serait soutenu par le fait que l'apprentissage est motivé par la recherche conduite par les apprenants. C'est l'utilisation de stratégies d'exploration (avec une dimension essai-erreur) qui contribuerait ainsi au développement de l'autonomie de l'apprenant (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009 : 235). Le terme de « stratégie » caractérise la relation entre intention et action et repose sur une conception de l'apprenant en tant qu'acteur responsable, conscient de ses besoins, de ses préférences, buts et problèmes. La sensibilisation des apprenants à leurs propres stratégies et compétences conduit à les rendre plus autonomes (Wenden, 1987). Toutefois, les démarches d'exploration sur des corpus induisent en particulier des difficultés liées à la masse de ressources proposée par les corpus et au repérage des données à observer. Le principal levier d'autonomisation repéré par Rivens Mompean et Eisenbeis (2009) réside dans la réflexion que mène l'apprenant sur son apprentissage et sur les données langagières consultées, à travers différents types d'étayage (carnets de bord, entretiens, etc.). Dans FLEURON, le concordancier joue un rôle pivot dans le processus d'autonomisation.

3. Recueil de données

3.1. Le protocole d'enquête

Une étude exploratoire a été menée auprès de 50 apprenants inscrits au Département de Français Langue Étrangère (DéFLE) de l'Université de Lorraine, en immersion en France depuis moins d'un an. Ces apprenants, volontaires pour participer à l'étude, provenaient de pays différents (Géorgie, Grèce, Lettonie, Mexique, Russie et Vietnam), avaient des niveaux de langue différents (de A2 à B1 selon les niveaux définis par le CECR²), ne connaissaient pas FLEURON et n'avaient pas travaillé auparavant avec un concordancier. Les corpus permettent un traitement en profondeur de l'*input* (*deep processing*), en combinant la gestion du sens et le repérage conscient des données langagières par l'apprenant, lui permettant de faire évoluer son interlangue. Toutefois, comme le souligne Randall (2007 : 131), un *input* présélectionné faciliterait le repérage et donc l'apprentissage des apprenants. Une liste de petits mots du lexique (connecteurs ou mots de l'oral) a ainsi été établie avec une enseignante du DéFLE : *comme, sans, ai, juste, qui, quoi, en, voulait, chaque, pour, bien*. Ces petits mots ont parfois été choisis en fonction des séquences pédagogiques qui ont précédé l'expérimentation (c'est par exemple le cas de *voulait*, qui fait suite à un travail sur le passé). L'expérimentation a donc proposé aux apprenants de rechercher « en autonomie » via le concordancier de FLEURON un ou plusieurs termes de la liste en fonction de leurs besoins et envies. Cette liste pouvait être complétée par d'autres mots dont les apprenants souhaitaient mieux comprendre le fonctionnement à l'oral. Afin d'appréhender les stratégies d'utilisation des apprenants et leurs effets sur la conscientisation métalangagière de l'oral, l'exploration des ressources a été captée par un enregistreur d'écran et un oculomètre. Ces traces d'activités avaient pour finalité de mettre au jour les parcours de navigation dans le dispositif et les démarches d'exploration des participants, notamment dans leur utilisation des différentes lignes de concordance et des différentes ressources (vidéo, sous-titre, transcription) accessibles via le concordancier. Un entretien de réflexivité restituant aux participants leurs propres traces d'activités dans FLEURON a complété le recueil de données afin d'explicitier les stratégies mises en œuvre par les apprenants.

3.2. Analyser les stratégies des apprenants pour mieux comprendre leur apprentissage par découverte

Les stratégies d'apprentissage de la langue mises en place par les apprenants visent à maîtriser de nouveaux savoirs linguistiques et sociolinguistiques. Selon Richards & Lockhart (1994), elles entretiendraient un lien privilégié avec l'activité dans laquelle elles ont lieu. L'activité dans laquelle s'engage l'apprenant a donc une incidence sur l'appropriation de la langue. Nous avons proposé aux apprenants un type d'activité basé sur la résolution de problèmes réels. En effet, les apprenants ont en priorité recherché dans le concordancier ce qui leur posait problème dans leurs interactions

² CECR : Cadre Européen Commun de Référence

avec les natifs (problèmes de compréhension du fonctionnement de l'interaction), en développant des stratégies d'apprentissage leur permettant la réalisation des buts de communication à venir (être mieux préparé pour interagir). Ces stratégies impliquent notamment le choix entre les savoir-faire existant dans leur interlangue et l'élargissement de leurs compétences en langue-cible. Ces stratégies favoriseraient la prise de risque et, par-là, la négociation des formes linguistiques (Bange 1992). La mise en place de stratégie visant la résolution de problèmes est donc conçue comme un levier de progression.

4. Effets de l'utilisation du concordancier sur l'apprentissage de la langue et l'autonomie de l'apprenant

4.1. Développer la conscience (socio)langagière

Travailler la langue à partir d'un concordancier permet de tenir un principe de cohérence dans les données consultées qui favorise la prise d'indices des apprenants. Ce principe de cohérence laisse toutefois la part belle à la variation des situations, ce qui permet de confronter l'apprenant à la complexité du fonctionnement de la langue. Le concordancier de FLEURON permet aux apprenants de rechercher des chaînes de caractères, sous la forme d'un mot ou plusieurs mots. La recherche se fait dans les transcriptions des ressources vidéos et les résultats s'affichent en liste avec le cotexte droit et gauche (voir image 2). La particularité de ce concordancier est qu'il est « aligné texte-son-vidéo », ce qui signifie qu'il est possible de cliquer sur une des occurrences de la liste et de visualiser sur la ressource vidéo afférente le moment où l'occurrence recherchée est prononcée (voir image 3). Une fois les résultats affichés, il s'agit pour l'apprenant de faire une analyse distributionnelle du phénomène étudié, en comparant les différentes occurrences entre elles, les contextes et les cotextes d'apparition. La démarche exploratoire proposée aux apprenants ne prévoit pas de scénario d'exploration destiné à accompagner de façon explicite les apprenants dans leur recherche et leur compréhension du fonctionnement de la langue. Les résultats obtenus sont issus de démarches heuristiques (découverte, exploratoire) plutôt que par sérendipité (découverte heureuse au hasard de l'exploration). Il n'existe aucun consensus actuellement sur le degré de conscience nécessaire pour qu'il y ait appropriation, ainsi que sur le rapport systématique entre activités métalinguistiques et activité linguistique de production et de compréhension (Carlo et al. 2009). Néanmoins, un certain nombre d'expériences montrent que les apprenants éprouvent le besoin de s'interroger sur le fonctionnement de points linguistiques et qu'ils le font souvent avec plaisir et réussite. Le but de ces démarches est d'accélérer et de stabiliser l'évolution du système linguistique et langagier des apprenants.

L'étude exploratoire menée a permis de mettre au jour l'appropriation effective par les apprenants d'une démarche inductive et réflexive sur les pratiques langagières analysées. Les apprenants parviennent tout d'abord à s'interroger sur le fonctionnement de la langue en tant que système, sur le sens des pratiques langagières repérées, sur leurs valeurs ou effets pragmatiques, sur les contextes d'apparition ou d'utilisation et sur les cotextes d'apparition ou d'utilisation. Les apprenants comprennent notamment que toutes les pratiques langagières ne sont pas actualisables dans toutes les situations de communication (tutoiement/vouvoiement, formules d'adresse, temps verbaux, connecteurs, etc.).

Dans l'analyse des formes et usages des petits mots de l'oral explorés, la multimodalité oralo-gestuelle de la vidéo a principalement permis aux apprenants de prendre en compte le contexte d'apparition de ces pratiques, les gestes et les postures qui accompagnent les paroles, le déroulement et les mécanismes de l'interaction, les phénomènes de co-construction du discours de l'oral. En revanche, l'utilisation des lignes de concordances permet de mettre en exergue la variété des usages et des contextes d'utilisation. La modalité texte du concordancier permet ainsi plus facilement aux apprenants de confirmer ou d'infirmer certaines hypothèses de fonctionnement de la langue ou de questionner des formes nouvelles, non ou mal maîtrisées.



Image 3 : Vidéo correspondant la 5^{ème} occurrence de « obligatoire » dans la liste des résultats du concordancier (image 2)

Ce va-et-vient entre la saisie des mêmes formes « in vivo » dans la vidéo et « in vitro » dans les lignes de concordance semblent particulièrement pertinent pour soutenir l'élaboration de règles de fonctionnement des usages à l'oral, en interaction. Toutefois, chez les apprenants qui se sont limités à questionner le fonctionnement de la langue à partir des lignes de concordances (texte), les règles construites permettaient uniquement de comprendre le sens en situation. Dans notre enquête, seuls les apprenants ayant eu recours aux vidéos en complément des co-textes ont pu élaborer des règles de fonctionnement leur permettant par la suite d'interagir de façon adaptée en s'appuyant sur une meilleure prise en compte des contextes d'interaction.

L'étude révèle toutefois que les démarches d'exploration mises en œuvre par les apprenants n'ont pas toutes le même degré de conscientisation. En l'absence d'analyse longitudinale, il n'est pas possible de savoir si FLEURON soutient la mise en place de stratégies de plus en plus complexes. Il apparaît nettement que les démarches comme les règles formulées dépendent de variables individuelles qui semblent influencer la capacité à construire du sens : attitudes, croyances, perception, motivation.

4.2. Focus sur l'autonomie langagière

Il est souvent rappelé à la suite de Johns (1991) que la consultation de corpus soutiendrait l'autonomie de l'apprenant, la capacité à résoudre par lui-même des difficultés à l'aide de repères conceptuels et l'adoption d'une démarche de type "apprenant-chercheur". Selon Johns (1991 : 2), un tel travail aiderait les apprenants à trouver des réponses à leurs propres questions.

Les stratégies développées et commentées par les apprenants relèvent de différents types, selon la typologie d'Oxford (1990). Dans les entretiens, nous retrouvons formulées :

- des stratégies *cognitives* : raisonner par déduction, analyser les expressions des lignes de concordances, faire une analyse contrastive, traduire, transférer d'une langue à l'autre ;
- des stratégies *métacognitives* : prendre une vue d'ensemble pour établir des liens, prêter attention, identifier le but d'une tâche langagière (se préparer à interagir dans telle situation universitaire), planifier une tâche linguistique (choisir le fait de langue à explorer), évaluer une tâche linguistique (choisir de ne pas utiliser en production orale tel fait de langue recherché), s'autoévaluer en confrontant le fonctionnement de la langue déduit de l'observation à d'autres contextes dans le concordancier ;
- des stratégies *socio-affectives* : prendre des risques mesurés pour soutenir la motivation (exploration de faits de langues qui posent problème et qui sont mal compris ; choix de ressources plus ou moins longues ; choix de ressources dans des contextes plus ou moins connus) ; coopérer avec autrui en comparant les règles avec d'autres apprenants ou en aidant les autres (une participante traduit en anglais *de toute façon* par **all manners* avant qu'un autre participant ne lui suggère *anyway*).

Par exemple, la stratégie métacognitive « prendre une vue d'ensemble pour établir des liens » met en exergue la capacité de l'apprenant à saisir les rapports entre un élément nouveau et ce qu'il connaît déjà et à réorganiser son apprentissage, à orienter ses saisies (focalisation sur le co-texte ou sur le contexte des vidéos), en s'appuyant pleinement sur la multimodalité de FLEURON.

Il apparaît nettement que ce n'est pas l'interrogation des ressources en elles-mêmes qui soutient le développement des règles de fonctionnement de la langue, mais plutôt les connexions/les articulations réalisées entre les différentes ressources qui supportent mieux une réflexion fine débouchant sur des règles de fonctionnement complexes. Ainsi, notre enquête révèle que la lecture linéaire des lignes de concordances par l'apprenant ne permet qu'une compréhension simple du fonctionnement de la langue, tandis que les allers et retours entre les situations, et entre les ressources orales et écrites, en permettent une compréhension plus complexe. En cela, le concordancier multimodal apparaît être un atout pour le développement de la conscience métalangagière. Serait-il également un outil idéal pour soutenir l'autonomie de l'apprenant ? Nous terminerons en citant longuement Shetzer & Warshauer (2000 : 176) :

Autonomous learners know how to formulate questions through accessing learning tools and resources online and offline. Moreover, autonomous learners are able to take charge of their own learning through working on individual and collaborative projects that result in communication opportunities in the form of presentations, web sites, and traditional publications accessible to local and global audiences.

5. Conclusion

Les nouvelles technologies permettent désormais de créer des dispositifs d'apprentissage numériques capables de stocker, gérer et interroger un grand nombre de données multimédia. La mise à disposition de telles données ne suffit pas à l'appropriation d'une langue étrangère. De nouvelles méthodologies accompagnent ces innovations et permettent de confronter les apprenants à des corpus multimodaux, comme c'est le cas avec FLEURON. Le travail réalisé avec ces corpus permet aux utilisateurs de comprendre le fonctionnement de la langue-cible et notamment de saisir les spécificités de la langue parlée en interaction. Le numérique apporte de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouveaux outils auxquels les enseignants de langue doivent être formés. L'utilisation des corpus, tels que FLEURON pensé pour des apprenants de français ou tels que TCOF³ ou CLAPI⁴ qui sont des corpus de linguistes, reste un défi pour la didactique des langues. Les premières expérimentations sont pourtant très prometteuses.

À travers l'idée de "réflexivité outillée", nous avons cherché à mieux comprendre comment l'interface multimodale de FLEURON soutient la conscientisation langagière des apprenants, afin d'améliorer dans un deuxième temps les médiations formatives favorisant les pré-sélections d'indices et la curation des ressources du dispositif. Nous avons discuté de la portée des corpus sur le développement de l'autonomie langagière. Nous avons montré en quoi le recours aux corpus soutenait le développement de démarches d'apprentissage favorables à l'autonomisation des apprenants. Enfin, nous avons souligné l'importance de concevoir l'interface d'accès aux corpus comme un dispositif d'apprentissage à part entière (en proposant notamment des présélections et en invitant l'apprenant à établir des relations entre les ressources multimodales mis en lien par le concordancier) pour que les corpus soient effectivement utilisables sans médiation externe.

Le projet FLEURON est toujours en cours d'enrichissement sur le plan des ressources (nouvelles vidéos, nouvelles situations, nouveaux lieux, etc.) et sur le plan de l'étayage d'apprentissage (création de tutoriels, mutualisation des démarches entre apprenants). En termes de recherche, nous souhaitons une exploitation plus fine des données de l'oculométrie, dans l'utilisation des transcriptions et sous-titres en complément du visionnage de la vidéo, notamment pour comprendre comment la saisie des paramètres ethnographiques de la situation d'interaction filmée permet chez l'apprenant la construction des règles de fonctionnement à l'oral.

6. Bibliographie

André, V. (2017). « Un corpus multimédia pour apprendre à interagir en situations universitaires en France ». *Actes de l'ATPF « Enseigner le français : s'engager et innover »*, p.292-315. En ligne : http://www.atpf-th.org/Actes_du_Colloque.pdf

Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Didier, Paris.

³ <http://www.cnrtl.fr/corpus/tcof/>

⁴ <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/>

Bernardini, S. (2000). Systematising serendipity: proposals for concordancing large corpora with language learners. In Burnard, L. & McEnery, T. (dir.). *Rethinking language pedagogy from a corpus perspective*. Frankfurt : Peter Lang. p. 225-234.

Bernardini, S. (2002). Exploring new directions for discovery learning. In Kettemann, B. & G. Marko (dir.). *Teaching and learning by doing corpus analysis*. Amsterdam : Rodopi. pp. 165-182.

Braun, S. (2007). Designing and exploiting small multimedia corpora for autonomous learning and teaching. In Hidalgo E., Quereda L., Santana J. (ed), *Corpora in the Foreign Language Classroom*, Amsterdam, Rodopi, p. 31-46.

Boulton, A., Tyne, H. (2014). Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues. Paris : Didier.

Carlo, C. et al. (2009) : L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère. Paris : Didier.

Cicurel, F. (2011). « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques*, 149-150, 41-55.

Gajo, L. & Mondada, L. (2000). Modes d'interaction, réparations et processus d'acquisition. In : Gajo L. & Mondada L. (dir.). *Interactions et acquisitions en contexte*. Editions Universitaires Fribourg Suisse, 129-178.

Germain, C. & Netten, J. (2004). « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS ». *Alsic*, vol. 7. Disponible en ligne. alsic.revues.org/2280

Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In Gumperz J., Hymes D. (Eds), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Oxford : Basil Blackwell, p.35-71.

Johns, T. (1991). "Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials". In Johns T., King P. (éds.), *Classroom Concordancing, English Language Research Journal*, 4, p.1-16.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publisher.

Rivens Mompean, A. et Eisenbeis, M. 2009. « Autoformation en langues: Quel guidage pour l'autonomisation? », *Les cahiers de l'Acedle*, vol 6, numéro 1, pp. 221-244. http://acedle.u-strasbg.fr/rubrique.php3?id_rubrique=40

Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In Chan, W. M.; Chi, S.; Cin, K. N.; Istanto, J.; Nagami, M.; Sew, J. W.; Suthiwan, T. & Walker, I., *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.

Shetzer, H., & Warschauer, M. (2000). An electronic literacy approach to network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds), *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press.

Wenden Anita. (1987). Conceptual Background and Utility. In Wenden, Anita. & Rubin, Joan (eds). *Learner Strategies in Language Learning*, New York : Prentice Hall, 3-13.

Dejean, C., Mangenot, F., Nissen, E., Soubrié, T. (2018, coord.). *Actes du colloque Epal 2018* (Échanger pour apprendre en ligne), Université Grenoble Alpes, 7-9 juin 2018.