

DES CORPUS D'INTERACTIONS DANS LA FORMATION LINGUISTIQUE DES MIGRANTS

[Virginie André](#)

L'Harmattan | « [Savoirs](#) »

2021/2 N° 56 | pages 77 à 96

ISSN 1763-4229

ISBN 9782343239408

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2021-2-page-77.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Des corpus d'interactions dans la formation linguistique des migrants

Corpora of interactions in language training for migrants

Virginie ANDRÉ¹

ATILF

Université de Lorraine et CNRS

Résumé

L'exploitation des corpus oraux et multimodaux d'interactions à des fins didactiques commence à apparaître et à faire ses preuves dans le champ de la didactique du français langue étrangère (FLE). Elle est encore inexistante dans le champ de la formation linguistique des adultes migrants alors que la participation à des interactions verbales représente une des premières voies de leur intégration. Dans cette étude, nous montrons comment intégrer des corpus d'interactions dans les formations au français langue d'intégration (FLI) en investissant des méthodologies issues de l'analyse de corpus. Nous verrons comment la didactique peut se doter d'outils utiles pour saisir et faire saisir aux apprenants le fonctionnement des interactions. Nous présentons deux processus d'acquisition de compétences interactionnelles – avec des corpus et sur corpus – avec un public migrant débutant en langue et peu scolarisé.

Mots clés : corpus et didactique, migrants, compétences interactionnelles, français langue d'intégration

Abstract

The use of spoken and multimodal corpora of interactions for teaching purposes is beginning to appear and to prove efficient in the field of French as a foreign language (FFL) teaching. It is still non-existent in the field of language training for adult migrants, even though participation in verbal interactions is at the core of their integration. In this study, we show how to integrate corpora of interactions into French as a language of integration

1. Virginie André est maître de conférences HDR en Sciences du langage à l'Université de Lorraine (Nancy). Ses travaux s'inscrivent dans l'analyse sociolinguistique des interactions verbales et de leurs implications didactiques.

(FLI) training courses by using corpus analysis methodologies. We will see how teaching methods can be provided with useful tools that help learners understand how interactions work. We will present two processes for the acquisition of interactional competences – one with corpora and one using data-driven learning – by migrants with a low educational level who are beginners in French.

Keywords: corpora and applied linguistics, migrants, interactional competences, French as language of integration

Introduction

La formation linguistique des migrants interroge les dimensions sociale, politique et didactique du champ de la formation d'adultes. Si nous définissons les migrants comme étant nés à l'étranger et venus s'installer durablement dans un pays, le processus d'intégration, c'est-à-dire les possibilités de participer à la société, est plus ou moins long et complexe selon les individus. Toutefois, l'intégration sociale, citoyenne, économique et professionnelle des migrants passe nécessairement par l'acquisition de compétences interactionnelles. Quelle que soit la société d'accueil, sa ou ses langues, et quels que soient les raisons et les objectifs de la migration ainsi que l'identité des migrants, apprendre à interagir dans toutes les situations que ces derniers vont rencontrer est un des enjeux majeurs des formations linguistiques. Cet apprentissage permet aux migrants de s'autonomiser et de s'émanciper dans une société qui ne les aide que peu et pas longtemps. Si les dispositifs d'aide aux migrants existent dans la plupart des pays et qu'ils comportent souvent un volet linguistique, l'accent est généralement mis sur les compétences scripturales au détriment des compétences orales, et les compétences interactionnelles ne sont quasiment jamais abordées. Nous montrerons qu'il est possible d'intégrer, dans la formation en français langue d'intégration (FLI), l'acquisition de compétences interactionnelles grâce à l'exploitation de corpus multimodaux. Les expérimentations que nous avons menées, au sein d'un dispositif français de formation linguistique pour migrants, montrent que cette nouvelle méthodologie didactique n'est pas réservée aux apprenants les plus avancés en langue et les mieux scolarisés.

1. Interagir pour s'intégrer

Nous ne nous attarderons pas sur les débats que peuvent susciter les termes *intégrer* ou *intégration* (Schnapper, 2007). Nous nous intéressons au processus qui permet aux migrants de participer pleinement à la société

dans laquelle ils vivent, la formation linguistique en fait partie (Adami et Leclercq, 2012). Nous avons défini l'intégration des migrants comme « ce processus qui élargit régulièrement le répertoire langagier des migrants et qui leur permet d'établir des contacts de plus en plus fréquents, denses et riches avec leurs interlocuteurs et dans des situations de communication de plus en plus variées (Adami et André, 2013, p. 140). L'intégration des migrants dans la société d'accueil dans laquelle ils sont installés dépend en grande partie de leur degré de maîtrise de la (ou des) langue(s) de cette société ou, dit autrement, de leur degré d'insécurité langagière (Adami et André, 2014). Les formations linguistiques pour les migrants doivent réduire cette insécurité et impulser l'intégration. Celle-ci dépend des besoins et des objectifs des migrants, elle n'est donc pas définissable dans l'absolu. Adami (2020, p. 9) l'explique clairement : « Les objectifs des formations linguistiques pour adultes allophones sont clairs : il faut que les apprenants soient en mesure, le plus vite possible, de comprendre et de se faire comprendre en français. Cette urgence est le fait de la situation d'immersion linguistique dans laquelle ils vivent. Ils n'ont pas d'échappatoire, sauf à rester isolés au sein de la société d'accueil ou repliés sur une éventuelle communauté linguistique constituée par d'autres migrants de même origine. »

Ainsi, les besoins interactionnels des migrants sont liés à leurs objectifs pragmatiques et praxéologiques. Au quotidien, ils ont besoin de se loger, se déplacer, se nourrir, se soigner, gérer des relations avec une banque, souscrire à des abonnements (téléphone, internet, transport, MJC, etc.), inscrire des enfants à l'école, etc. Ces activités se réalisent souvent dans et par des interactions verbales orales. Ensuite, les migrants ont besoin de connaître les codes de la société d'accueil, qui peuvent être éloignés de ceux auxquels ils ont l'habitude de se référer. Ils doivent pouvoir participer à la vie de la cité, des points de vue politique, social et culturel. Enfin, obtenir un emploi est une des voies majeures de l'intégration à la société. Le travail permet d'accéder à une certaine autonomisation financière et de trouver une place dans une histoire collective (Clot, 1999). Les migrants ont besoin de compétences langagières pour travailler ou pour suivre une formation professionnelle (Filliettaz et Lambert, 2019). La part langagière du travail (Boutet, 2001) ne cesse de croître, quelle que soit l'activité professionnelle, et les métiers ne nécessitant aucune compétence en langue n'existent quasiment plus. Même les secteurs professionnels en tension, notamment ceux de la propriété ou du bâtiment, qui ont longtemps recruté des migrants qui ne maîtrisaient pas le français, sont désormais obligés, étant donné les transformations du travail, de former leurs salariés ou de recruter des personnes possédant des

compétences en langue. Les formations en Français Langue Professionnelle décrites par Mourlhon-Dallies (2008) intègrent des migrants qui ont besoin d'acquérir des compétences langagières pour entrer, se maintenir ou évoluer dans l'emploi. Les formations linguistiques des migrants doivent permettre l'acquisition de compétences langagières professionnelles ou à visée professionnelle.

Les voies de l'intégration sont multiples. Elles entrent dans un processus qui s'enrichit au fur et à mesure des interactions que les migrants ont, dans tous les lieux qu'ils fréquentent et avec tous les locuteurs qu'ils rencontrent. Cependant, si la participation à des interactions permet de prendre part à la société, les apprenants débutants en français ne sont que très rarement formés à prendre part aux interactions.

2. L'acquisition de compétences interactionnelles

Quelle que soit l'approche didactique choisie, l'enseignement et l'apprentissage de l'interaction restent, encore aujourd'hui, difficiles. Ce constat n'est pas si surprenant dans la mesure où les recherches sur les interactions verbales n'ont que récemment croisé celles de la didactique des langues (Mourlhon-Dallies, 2018). Ce croisement a permis de faire émerger des méthodologies appropriées qui facilitent l'acquisition de compétences interactionnelles. Tout d'abord, la définition de ces dernières, issue des recherches en interaction, permet de repenser l'enseignement et l'apprentissage de la langue. La redéfinition de la notion de compétence à la lumière des travaux interactionnistes ouvre la voie de la conception contextuelle, collective et contingente de la compétence (Pekarek Doehler, 2005 ; Mondada, 2006). La conception sociolinguistique des interactions verbales (André, 2015) insiste sur leur nature située et situationnelle ainsi que sur leur élaboration collaborative, dynamique et séquentielle ou temporelle.

De ces approches, nous pouvons dégager une définition des compétences interactionnelles. Elles reposent sur différentes composantes. La première s'inscrit dans le prolongement de la définition de la compétence de communication ou de la compétence d'usage telle qu'elle a été définie par Hymes (1972). Un apprenant de langue, comme tout locuteur, est compétent en interaction s'il sait s'adapter à la situation de communication à laquelle il participe. Sa compétence repose sur sa capacité à adapter son comportement, y compris interactionnel, aux éléments de la situation, c'est-à-dire à son ou ses interlocuteur(s), à la relation qu'il entretient avec eux, aux objectifs de la communication, au cadre spatio-temporel ou encore à la tonalité et au degré de formalité de l'échange. La deuxième composante constitutive

des compétences interactionnelles repose sur la capacité de l'apprenant à prendre sa place dans l'interaction, c'est-à-dire à intervenir dans le déroulement temporel ou séquentiel de l'échange de façon dynamique et spontanée (Traverso, 2016). Il faut apprendre à prendre son tour (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974) pour réagir de façon appropriée aux paroles des autres. En outre, il s'agit d'apprendre à s'ajuster à son interlocuteur ou aux propos des autres locuteurs pour construire son propre discours. L'ajustement interactionnel concerne le fond et la forme, l'apprenant compétent sait gérer les thèmes et les activités langagières (Kerbrat-Orecchioni 2001), en les poursuivant, en les complétant ou en les changeant, et sait mettre en œuvre cette gestion d'un point de vue interactionnel. La troisième composante des compétences interactionnelles consiste à savoir co-construire un discours commun ou construire un discours collaborativement (Kerbrat-Orecchioni, 2005 ; André, 2015). Ces deux dernières composantes sont reliées, elles concernent la coopération et la participation commune à un seul et même discours. Toutefois, il est intéressant de souligner que la dimension collaborative du discours peut être mobilisée comme une stratégie de compensation. Acquérir des compétences interactionnelles peut consister à apprendre à utiliser son interlocuteur comme une ressource ou comme une aide à la construction de son discours. Par exemple, apprendre à construire des énoncés syntaxiquement incomplets mais réalisant les objectifs pragmatiques visés est une réelle compétence qui s'appuie sur la compétence de son interlocuteur.

Pour devenir un locuteur compétent, l'apprenant devra savoir mobiliser les ressources nécessaires pour interagir de façon appropriée et savoir interpréter les ressources utilisées par les autres locuteurs en situation. Ces ressources sont verbales mais également non verbales telles que la prosodie, les regards, les gestes ou les postures. L'acquisition de ces compétences nécessite des ressources didactiques appropriées.

3. Exploitation didactique de corpus d'interactions

L'exploitation didactique des corpus d'interactions met au jour de nouvelles méthodologies permettant aux apprenants de langue, et notamment de FLE, d'acquérir des compétences interactionnelles (André, 2018 ; Étienne et David, 2020). Ces méthodologies s'inscrivent notamment dans la lignée des travaux sur l'apport des documents authentiques menés dès les années 1970 (Holec, 1990) et des réflexions sur la notion d'authenticité (Cortier, 2019). Elles bénéficient également de la création récente de liens entre analyse des interactions verbales et didactique des langues. Ces liens

se concrétisent dans la création de ressources pour enseignants et apprenants de FLE. Ces ressources articulent : travaux en analyse des interactions, besoins didactiques de la formation linguistique et environnements numériques modulables selon les publics. Les ressources Clapi-FLE (<http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/>) et Fleuron (<https://fleuron.atilf.fr/>) illustrent ces articulations et permettent à la fois une exposition à des interactions authentiques et une appropriation de la langue.

3.1. Cadre de l'étude sur le terrain de la formation linguistique des migrants

Dans le cadre de cette étude, nous avons exploité le dispositif Fleuron en le détournant de son objectif initial : l'enseignement et l'apprentissage du français par des étudiants ou futurs étudiants étrangers (André, 2016). Ce dispositif propose un corpus multimodal accompagné d'un concordancier. Le corpus est constitué d'interactions auxquelles les étudiants sont susceptibles de participer, sur un campus universitaire ainsi que dans leur vie quotidienne. Ces interactions sont recueillies en situation naturelle dans des lieux variés ; à la scolarité, à la bibliothèque ou au restaurant universitaires mais également à la gare, à la boulangerie, à la piscine municipale, dans un cinéma, etc. Elles sont transcrites et sous-titrées, et sont interrogeables par un concordancier. Le dispositif propose d'autres outils (prises de notes, commentaires, personnalisation) qui n'ont pas été utilisés dans notre exploitation du dispositif avec les migrants pour des raisons d'insécurité langagière et numérique.

Les expérimentations présentées ici ont été menées au sein de formations linguistiques, assurées par le réseau des Greta de Lorraine, dans le cadre du Contrat d'Intégration Républicaine (Cir), le dispositif d'État piloté par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (Ofii)². Ces formations pour primo-arrivants ont pour objectif de faciliter leur intégration linguistique et républicaine. S'insérant dans un dispositif contrôlé, les formations doivent répondre à des exigences de qualité, notamment en termes de méthodologies didactiques. En outre, ces formations sont calibrées par les appels d'offres de l'Ofii auxquels répondent les organismes de formation. Par conséquent, notre présence au sein de ces formations ne pouvait représenter une perte de temps ni pour les formateurs qui nous ont accueillie ni pour les apprenants qui ont peu d'heures de formation. C'est donc un défi avec de fortes implications sociales que nous avons tenté de relever.

2. <http://www.ofii.fr/le-contrat-d-integration-republicaine>

Lors de séances de formation, nous avons pu expérimenter l'exploitation du corpus Fleuron en mettant en œuvre les deux méthodologies didactiques que nous avons identifiées précédemment avec le public cible du dispositif (André, 2018) et que nous présentons dans les points suivants. Les groupes sont tous composés de quinze personnes, évaluées aux niveaux A1 et A2 par les tests d'entrée lors de la signature du Cir (ce qui nous donne en réalité peu d'informations sur leur véritable niveau en français). Les apprenants sont originaires de différents pays : Afghanistan, Albanie, Érythrée, Italie, Niger, Nigeria, Surinam, Soudan, Tibet. Ils ont tous été peu scolarisés, entre deux ans (souvent dans une école coranique) et dix ans. Les séances sont filmées selon quatre modalités de travail : en collectif, en binôme avec et sans un enseignant ou un chercheur, en individuel.

Les formations commanditées par l'Ofii doivent respecter les directives mentionnées dans l'appel d'offres. Parmi ces directives, sont spécifiés les thèmes qui doivent être abordés : le logement, la santé, les déplacements, la culture, la vie professionnelle et les symboles de la République. Nos expérimentations devaient s'inscrire dans ces thématiques. C'est pourquoi nous avons choisi d'utiliser les ressources Fleuron correspondant aux thématiques du FLI pour introduire l'apprentissage avec des corpus (3.2) puis l'apprentissage sur corpus (3.3).

3.2. L'apprentissage de compétences interactionnelles avec des corpus

La première façon d'exploiter des corpus à des fins didactiques est d'analyser conjointement – formateur et apprenant – le déroulement séquentiel de l'interaction. Cette pratique peut s'apparenter à l'utilisation de documents authentiques mais propose de mettre au service des formateurs et des apprenants de nombreuses ressources – constituées en corpus (Sinclair, 2004) – dans un même environnement numérique. Le corpus Fleuron, comme nous l'avons mentionné précédemment, comprend des interactions de la vie quotidienne, tout à fait exploitables avec des migrants. Nous avons donc décidé de détourner le dispositif pour viser l'acquisition de compétences interactionnelles en ayant accès à des ressources authentiques multimodales dont le manque est fréquemment déploré par les formateurs³.

3. Même les sites les plus avancés en termes d'application de la recherche rencontrent des difficultés pour proposer des ressources authentiques. Voir notamment le site « Français langue d'intégration et d'insertion » (<https://fli.atilf.fr/>).

Lors de chaque séance, une ressource a été exploitée en suivant une des méthodologies de l'analyse sociolinguistique des interactions (André, 2015). Concrètement, nous avons fait observer le déroulement des interactions aux apprenants, en pointant le genre de discours, les activités langagières visées et les pratiques interactionnelles mises en œuvre. Par exemple, la vidéo suivante d'une interaction à la gare a été utilisée lors des premières séances.

Image 1. Interaction au guichet d'une gare (Fleuron)

Retour		Acheter un billet de train au guichet SNCF	
Media	Description	Conseils	
		<p>E: bonjour A: bonsoir E: ce serait pour un aller-retour Epinal Thaon s'il vous plait A: un aller-retour Epinal Thaon vous avez une carte de réduction E: pas du tout (l'agent tape sur l'ordinateur) A: donc ça fera 3 euros 80 s'il vous plait monsieur (il tend un billet de 20 euros) A: merci (elle saisit le billet) A: je vous dois 16 euros 20 (elle prend l'argent dans son tiroir) A: pour vous (elle pose l'argent devant le client, il prend l'argent) A: vous n'oublierez pas de composer avant le départ (hochement de tête du client) A: d'Epinal et de Thaon voilà pour vous E: ok merci E: au revoir</p>	
<p>Masquer les sous-titres</p>		<p>E: bonjour A: bonsoir</p>	

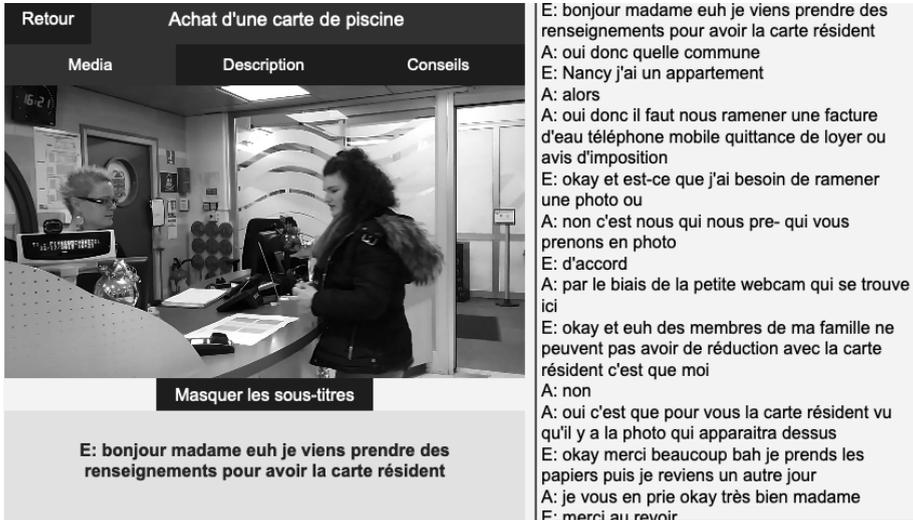
Nous avons proposé une activité collective de co-analyse des interactions avec cette ressource. Ainsi, les apprenants, en fonction de leurs compétences socio-interactionnelles et avec notre aide, ont commenté les tours de parole et ont pointé ce qui les a surpris, ce qu'ils n'ont pas compris.

Les apprenants ont pu repérer les formules de politesse, l'ouverture et la clôture de l'interaction, la formulation de la demande, le prix du billet. En outre, ce fut l'occasion d'aborder des éléments culturels de la vie en France, tels que les transports en commun, le guichet de la SNCF et le compostage des billets de train. Les éléments repérés varient d'un apprenant à l'autre, en fonction de leur niveau en langue et de leurs connaissances de la situation présentée. L'objectif est le même qu'avec des apprenants plus avancés, cependant les phénomènes pointés sont différents. Ces expérimentations avec un public migrant permettent aussi de montrer qu'il n'existe pas de ressource compliquée ou réservée à des apprenants avancés. Ce sont les activités qui leur sont associées qui varient en fonction du niveau. L'analyse de la progression des interactions suit ce même procédé. En fonction du

niveau des apprenants, les pratiques interactionnelles observées et les activités réalisées ne seront pas les mêmes.

Toujours dans le cadre d'une activité collective d'analyse des interactions, lors d'une autre séance, la ressource suivante a été utilisée :

Image 2. Interaction à la piscine municipale (Fleuron)



Retour **Achat d'une carte de piscine**

Media **Description** **Conseils**

Masquer les sous-titres

E: bonjour madame euh je viens prendre des renseignements pour avoir la carte résident

E: bonjour madame euh je viens prendre des renseignements pour avoir la carte résident
A: oui donc quelle commune
E: Nancy j'ai un appartement
A: alors
A: oui donc il faut nous ramener une facture d'eau téléphone mobile quittance de loyer ou avis d'imposition
E: okay et est-ce que j'ai besoin de ramener une photo ou
A: non c'est nous qui nous pre- qui vous prenons en photo
E: d'accord
A: par le biais de la petite webcam qui se trouve ici
E: okay et euh des membres de ma famille ne peuvent pas avoir de réduction avec la carte résident c'est que moi
A: non
A: oui c'est que pour vous la carte résident vu qu'il y a la photo qui apparaîtra dessus
E: okay merci beaucoup bah je prends les papiers puis je reviens un autre jour
A: je vous en prie okay très bien madame
E: merci au revoir

Les apprenants ont analysé tour de parole par tour de parole cette relation de service. Ils ont observé les salutations, la façon d'exposer la demande, de poser des questions, de répondre aux questions, etc. On peut remarquer quelques éléments intéressants dans cette vidéo, des éléments qui peuvent être abordés par les formateurs mais leur contextualisation est utile :

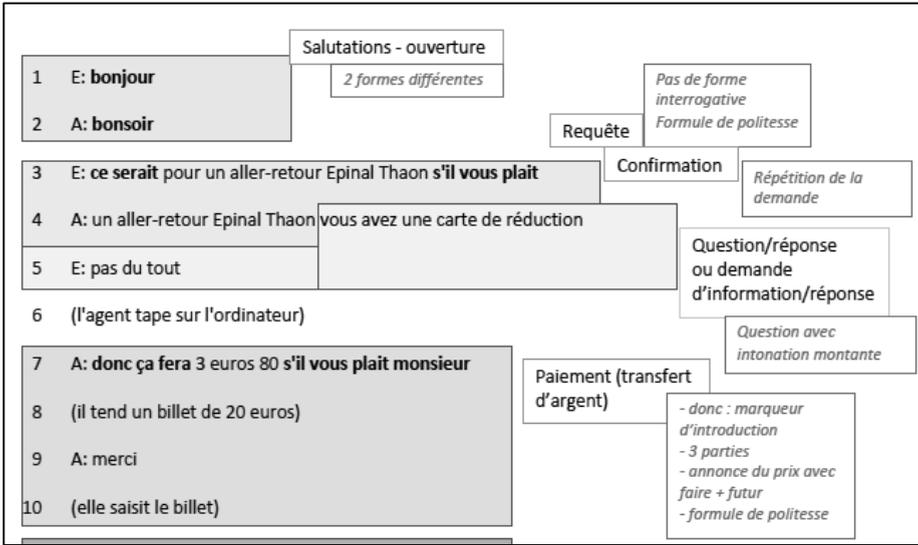
- une demande de renseignement ;
 - une assertion pour demander quelque chose : « je viens prendre des renseignements » ;
 - le peu de politesse dans cet échange de service ne nuit pas à l'interaction (par exemple, l'agent (A) ne répond pas au bonjour de E) ;
- et des éléments qui ne sont jamais abordés en formation linguistique :
- une question alternative inachevée en « ou » ;
 - un retour sur l'axe syntagmatique « c'est nous qui nous pre- qui vous prenons en photo » ;
 - des petits mots pour commencer un tour de parole « alors oui donc » ou « non oui ».

Ces éléments ont naturellement attiré l'attention des stagiaires. En outre, des éléments administratifs importants ont été abordés puisqu'il est question dans cette vidéo de documents qui permettent d'attester d'un domicile. Ces éléments font partie du quotidien des adultes migrants qui effectuent de nombreuses démarches administratives (recherche d'un logement, ouverture d'une ligne téléphonique, abonnement de transport, etc.).

Avec des apprenants débutants, les ressources peuvent être utilisées pour travailler un point précis d'une interaction. Par exemple, la compréhension des horaires est un problème récurrent pour des migrants qui sont souvent peu habitués à des contraintes temporelles (souvent parce qu'elles n'existent pas dans leur pays d'origine). Par conséquent, ce travail de compréhension arrive très tôt dans leur formation linguistique afin d'éviter des rendez-vous manqués ou des files d'attente après les horaires d'ouverture des bâtiments. Les corpus d'interactions permettent de montrer la variation là où les formations linguistiques traditionnelles proposent une ou deux, dans le meilleur des cas, façons de dire.

Par ailleurs, les formateurs FLI, comme les enseignants de FLE, ne sont pas tous des spécialistes de l'analyse des interactions. Ils peuvent se trouver démunis pour mettre en place cette méthodologie. Pour les aider, le dispositif Fleuron accompagne les ressources multimodales d'une analyse qui prend la forme d'une annotation interactionnelle, comme nous pouvons le voir avec le début de la transcription de l'interaction à la gare (image 1) :

**Image 3. Annotation interactionnelle de la ressource
« Acheter un billet de train au guichet SNCF »**



Cette analyse se trouve dans l'onglet « conseil » associé à la ressource. Elle vise à pointer les paires adjacentes (dans les encadrés de couleur) et des éléments spécifiques du français parlé en interaction (en bleu) qui pourraient ne pas être repérés par les formateurs (par exemple, une demande avec « ce serait »).

Quelles que soient les vidéos utilisées avec un public en voie d'intégration langagière, si elles correspondent thématiquement à ses besoins, elles permettent de faire une analyse du déroulement des interactions verbales. Cette analyse est réalisée conjointement avec le formateur, comme avec un public plus avancé. En d'autres termes, quel que soit le niveau des apprenants, les ressources de Fleuron peuvent être utilisées à des fins d'apprentissage de la langue. Elles sont néanmoins utilisées différemment selon le niveau des apprenants. Par exemple, les phénomènes interactionnels pointés sont différents. Le lexique est davantage travaillé. Les constructions syntaxiques le sont un peu moins. L'analyse des interactions permet également aux apprenants de repérer les éléments phatiques de la communication qui varient d'une culture à l'autre et, en France, d'une situation à l'autre. L'utilisation de ressources multimodales authentiques permet de viser l'acquisition de la langue réelle, celle qui est effectivement en usage dans différentes situations.

3.3. L'apprentissage de compétences interactionnelles sur corpus

La seconde façon d'exploiter des corpus à des fins didactiques est celle qui suit les principes méthodologiques du *data-driven learning* (Johns, 1991) ou, en français, de l'apprentissage sur corpus (ASC) (Boulton et Tyne, 2014). Cette approche est née de la volonté de trouver des applications à l'exploitation linguistique des corpus dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues. En d'autres termes, elle vise à mettre un concordancier au service de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue. Elle a donné naissance à de nombreuses expériences et travaux scientifiques, notamment pour l'apprentissage de l'anglais écrit (Boulton et Cobb, 2017) mais rarement concernant l'exploitation des corpus oraux, à part quelques exceptions (voir par exemple Zorzi (2001), Mauraenen (2004) pour l'anglais ou Kerr (2013) pour le français), et encore plus rarement des corpus multimodaux. Ainsi, l'ASC est très rarement utilisé pour travailler des compétences orales et n'est jamais utilisé avec ce type de public, de faible niveau en langue et peu scolarisé (Boulton, 2008). Néanmoins, nous avons émis l'hypothèse que le concordancier et les activités métalangagières et métacognitives que l'analyse des résultats sollicite pouvaient être utilisés avec un public migrant débutant et peu scolarisé.

À la suite des activités analytiques présentées dans le point précédent, nous avons mis en place des séances consacrées à l'ASC. Afin de faire comprendre les objectifs et la démarche, les premières séances ont été collectives puis les apprenants ont fait leurs propres recherches. Lors d'une séance avec la ressource « Acheter un billet de train au guichet de la SNCF » (image 1), une apprenante nous a expliqué qu'elle savait qu'en français la politesse était importante mais elle a pointé *s'il vous plaît* et a précisé qu'elle ne savait jamais « où le placer dans une phrase ». Nous avons donc profité de cette question pour rechercher l'expression dans le concordancier de Fleuron et pour réaliser une analyse collective des résultats du concordancier. Voici un extrait des résultats de la recherche :

Image 4. Résultats de la recherche de *s'il vous plaît* avec le concordancier de Fleuron

A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
E : bonjour A : bonjour E : je voudrais m'inscrire	s'il vous plaît	hum
A : ou alors vous me met- vous me notez votre nom là	s'il vous plaît	E : hum bien sûr
E : hum	s'il vous plaît	
A : donc une petite signature là	s'il vous plaît	
E : euh j'aurais voulu me renseigner euh pour euh savoir comment on s'inscrit au SIUAP	s'il vous plaît	
E : ce serait pour un aller-retour Epinal Thaon	s'il vous plaît	
A : donc ça fera 3 euros 80	s'il vous plaît	monsieur
E : oui A : voilà votre nom	s'il vous plaît	
E : bonjour je vais vous prendre un thé à la menthe	s'il vous plaît	
A : ok alors j'aurais besoin de votre carte d'étudiant	s'il vous plaît	E : d'accord
A : donc vous payez par carte E : par carte	s'il vous plaît	
A : d'accord vous me donnez votre numéro d'étudiant	s'il vous plaît	
A :	s'il vous plaît	E : euh est-ce que je pourrais avoir un américain sauce blanche s'il vous plaît
A : s'il vous plaît E : euh est-ce que je pourrais avoir un américain sauce blanche	s'il vous plaît	

La présentation verticale fournit un premier élément de réponses aux questions posées par les apprenants concernant la place de *s'il vous plaît* dans un tour de parole. Un seul tour de parole commence par *s'il vous plaît* et un tour est composé uniquement de *s'il vous plaît*. Le concordancier de Fleuron permet de visualiser les ressources au moment où l'occurrence recherchée est prononcée. Par exemple, pour comprendre dans quel contexte *s'il vous plaît* peut constituer un tour complet, il suffit de cliquer sur l'occurrence et la vidéo correspondante s'ouvre :

**Image 5. Ressource multimodale correspondant
à l'avant-dernière occurrence (image 4)**

Retour

**Commander un sandwich à la camionnette du
CROUS**

Media
Description



Cacher la transcription
Imprimer

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

Masquer les sous-titres

A: s'il vous plait
E: euh est-ce que je pourrais avoir un américain sauce blanche s'il vous plait

Concordancier

En visualisant la situation de communication, il est plus facile de comprendre l'activité langagière réalisée avec cette pratique. Elle sert à la fois de salutation et de questionnement sur le choix du client. Nous pouvons remarquer que ce phénomène est fréquent mais qu'il est rarement traité en formation linguistique et encore moins dans les manuels de langue qui proposent des dialogues construits. Les apprenants peuvent ainsi analyser chacune des occurrences, faire des catégories et dégager des règles de fonctionnement. Cette démarche méthodologique de l'ASC peut ainsi être mise en œuvre avec un public débutant et faiblement scolarisé, s'il est accompagné d'un formateur. Nous avons pu constater de nombreux moments d'appropriation de compétences interactionnelles lors de ces expérimentations.

Nous avons également proposé un travail individuel ou en binôme selon les ordinateurs disponibles dans les salles. Nous avons fourni une liste de mots et de syntagmes de différentes natures, par exemple : *dessus, vu que, oui donc, je vous remercie, je voudrais, j'aimerais, ce serait, même, puis*. Cette liste a été établie en collaboration avec les formateurs de chaque groupe qui se sont appuyés sur les connaissances des apprenants, c'est-à-dire sur des éléments abordés dans les séances de formation précédentes. Dans un des groupes, l'attention de plusieurs apprenants a été portée sur *je vous en prie*, notamment

parce que l'expression est apparue à la fin de l'interaction qu'ils venaient d'analyser. Cette pratique interactionnelle n'était pas ou peu connue des apprenants. Certains ont donc effectué une recherche avec le concordancier de Fleuron, voici une capture d'écran des 12 premiers résultats sur 24⁴ :

Image 6. Résultats de la recherche de *je vous en prie* avec le concordancier de Fleuron

Concordancier je vous en prie <input type="checkbox"/> mot exact Rechercher		
Concordancier (24)	Ressources (0)	CNRTL
A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
E : merci A :	je vous en prie	
A : oui bah	je vous en prie	E : bon après-midi A : hum
E : d'accord bah merci bien A :	je vous en prie	monsieur E : au revoir A : au revoir
E : bah merci A :	je vous en prie	
E : bon bah je vais aller voir les emplois du temps je vous remercie A : d'accord	je vous en prie	
E : ok merci A : voilà	je vous en prie	E : au revoir A : au revoir
A1: vous pouvez rentrer	je vous en prie	
E: je vous remercie A:	je vous en prie	
E2 : on vous remercie beaucoup E1 : merci A : bah	je vous en prie	au revoir
E : merci beaucoup A :	je vous en prie	
E : merci A :	je vous en prie	
E : merci beaucoup A :	je vous en prie	au revoir E : au revoir

Nous avons guidé l'analyse des occurrences en contexte mais les apprenants réussissent à mettre en œuvre des activités métacognitives qui leur permettent de comprendre le sens. L'interaction ci-dessous a été enregistrée avec un binôme d'apprenants (A2 et A3) et nous-même (VA)⁵ :

VA ouais alors ça on va le trouver regardez on va en trouver plein des comme ça parce qu'en fait à gauche là on va trouver plein + ((A2 pointe du doigt « merci » sur l'écran)) de merci + regardez ((début de la lecture des lignes de concordances)) merci je vous en prie ah ben merci bien je vous en prie monsieur ah ben merci je vous en prie + je vais aller voir les emplois du temps je vous remercie d'accord je vous en prie ((fin de la lecture des lignes de concordances)) alors à quoi ça sert à votre avis je vous en prie +

A2 c'est comme la politesse je vous en prie c'est voisin de dire merci je vous en prie d'accord

A3 c'est comme merci à toi ((début des gestes pour montrer la réciprocité))

VA alors ça vient après merci oui

A3 oui comme on dit merci

VA ouais

A3 on dit merci à toi

4. Le nombre d'occurrences évolue au fur et à mesure de l'enrichissement du corpus.

5. Les + marquent des pauses et les commentaires sur la situation sont entre double parenthèse.

VA *oui*

A3 **c'est un peu pareil** ((*fin des gestes*))

VA *alors c'est un peu pareil ça veut dire qu'on l'utilise en réponse*

A3 *ouais*

VA *à merci on en a plein* ((*montre les occurrences sur l'écran*))

A2 **oui alors je vous en prie oui on répond à merci**

(...)

A2 **c'est comme de rien**

Cet échange illustre le processus mis en œuvre pour saisir le sens de *je vous en prie*. Petit à petit, en observant différentes occurrences, en écoutant des extraits d'interaction, en comparant les occurrences entre elles et en collaborant⁶, les apprenants réussissent à comprendre eux-mêmes l'utilisation de cette pratique langagière. Puisqu'ils induisent eux-mêmes le sens et les règles d'usage, ils se les approprient et les retiennent plus facilement (Landure, 2011). En outre, à la suite de ces observations, les apprenants se sont spontanément prêtés à des jeux de rôles dans lesquels ils utilisaient les occurrences recherchées. Cette appropriation a également été évaluée par les formateurs qui nous ont accueillie en proposant aux apprenants des activités de mise en pratique. Celles-ci ont été particulièrement réussies selon tous les formateurs impliqués dans cette étude.

À l'issue de cette expérience avec *je vous en prie*, les apprenants ont bien compris le fonctionnement du concordancier et comment il peut les aider à appréhender des pratiques interactionnelles qu'ils ne maîtrisent pas. Immédiatement, A2 dit qu'elle souhaite rechercher *donc* qui semble lui poser problème et A3 saisit *dessus* dans le concordancier. La séquence se poursuit avec l'analyse des apparitions et des sens de *dessus* puis de *donc*. Ensuite, ce binôme recherche *selon* et consacre 15 minutes à son analyse, jusqu'à la fin de la séance de formation du jour.

Les séances d'ASC ont été suivies avec attention et intérêt. Elles ont également permis d'observer des traces de l'appropriation de la langue, notamment lors de synthèses informelles sur les règles de fonctionnement induites. L'objectif de ce travail et de ces expérimentations est de montrer que les activités métacognitives (Oxford, 1990) liées à l'utilisation du concordancier et l'induction des règles de fonctionnement par des apprenants sont possibles avec un public faiblement scolarisé et de faible niveau en français. Ces apprenants développent petit à petit une conscience langagière (Yoon, 2008 ; André et Ciekanski, 2018). L'analyse de *s'il vous plaît* avait été

6. Une analyse multimodale des interactions entre apprenants (Ursi et André, à paraître) pointe le processus d'acquisition.

particulièrement intéressante dans la mesure où les apprenants ont pu saisir l'emplacement de l'expression, son rôle et ses valeurs pragmatiques. Celle de *je vous en prie* a également été réalisée avec succès. L'analyse des occurrences dans une liste de concordances fait émerger des moments d'appropriation de compétences interactionnelles (prise de tour, utilisation de marqueurs, adaptation à la situation, usage de la politesse, etc.). Certaines recherches d'occurrences ne sont pas apparues au hasard au cours des séances de formation. Avec un public pas ou peu scolarisé et débutant en langue, les recherches dans le concordancier peuvent être différentes de celles qui sont menées par le public cible de Fleuron, de différents niveaux de langue mais bien scolarisé. Ce dernier recherche davantage d'éléments syntaxiques alors qu'un public moins scolarisé va commencer par des expressions ou des blocs de mots. Toutefois, plus les apprenants participent à ces méthodologies, plus ils développent de compétences méta qui sous-tendent l'apprentissage de la langue.

Conclusion

L'enseignement et l'apprentissage des compétences interactionnelles sont toujours le parent pauvre de la didactique, et encore plus lorsque le public est débutant et faiblement scolarisé, alors qu'elles sont indispensables au processus d'intégration. Cependant, de nouvelles méthodologies voient le jour, elles lient l'analyse des interactions et ses méthodologies d'analyse (séquentielle et outillée) et la didactique des langues. Elles sont expérimentées, analysées et ajustées selon les contextes et les acteurs de la formation. L'exploitation de corpus d'interactions au sein de formations linguistiques peut se mettre en œuvre de différentes façons. Le frein de sa mise en place est souvent la formation des enseignants et des formateurs. Leur rôle est redéfini, ils sont amenés à accompagner les apprenants dans des méthodologies auxquelles ils n'ont pas été formés. Cet accompagnement peut prendre différentes formes et aller d'une assistance pas à pas dans la découverte des données, leur analyse, leur catégorisation et l'induction des règles de fonctionnement d'un phénomène recherché à la simple attention que l'apprenant aille dans la bonne voie. Nous sommes consciente du rôle central des interactions dans nos propositions didactiques. Dans nos perspectives de recherche, nous envisageons d'exploiter l'analyse des interactions prenant place pendant l'utilisation d'un dispositif tel que Fleuron, comme objet et méthode de recherche (Filliettaz et Losa, 2020) ainsi que comme outil de formation, ou encore comme « levier pour repenser des questions de métier » (Garcia et Filliettaz, 2020, p. 136) et pour la création d'une communauté

de pratiques autour de l'exploitation des corpus à des fins didactiques. Le travail interactionnel réalisé par les accompagnateurs pendant les différentes étapes de l'utilisation des corpus mérite d'être compris, analysé, partagé afin de faciliter les moments émergents d'appropriation des compétences interactionnelles.

Bibliographie

- Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Paris : Hachette FLE.
- Adami, H., André, V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage, *Revue française de linguistique appliquée*, 19(2), 71-83.
- Adami, H., André, V. (2013). Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI). *LINX*, 68-69, 135-158. <https://doi.org/10.4000/linx.1535>
- Adami, H., Leclercq, V. (dir.) (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*. Lille : Septentrion.
- André, V. (2018). Nouvelles actions didactiques : faire de la sociolinguistique de corpus pour enseigner et apprendre à interagir en français langue étrangère. *Action didactique*, (1), 71-88. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad1/Andre.pdf>
- André, V. (2016). Fleuron : Français Langue Étrangère Universitaire – Ressources et Outils Numériques. Origine, démarches et perspectives. *Mélanges Crapel*, (37), 69-92. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-38-4-1.pdf>
- André, V. (2015). Sociolinguistique des interactions verbales : de l'analyse des situations de travail aux implications sociales. *Langage, Travail et Formation*, numéro zéro, 1-10. <https://reseaultf.atilf.fr/wp-content/uploads/2015/10/Virgine-Andre.pdf>
- André, V., Ciekanski, M. (2018). Apprendre à interagir à l'oral à partir d'un concordancier multimodal : effets sur le développement de la conscience langagière et sur l'autonomie de l'apprenant dans le dispositif Fleuron. *EPAL – Echanger Pour Apprendre en Ligne*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01996477>
- Boulton, A. (2008). Looking for empirical evidence of data-driven learning at lower levels. In B. Lewandowska-Tomaszczyk (dir.), *Corpus Linguistics, Computer Tools, and Applications: State of the Art* (pp. 581-598). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Boulton, A., Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning: a meta-analysis. *Language Teaching*, (67), 348-393.
- Boulton, A., Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage et société*, (4), 17-42.

- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cortier, C. (2019). Des documents authentiques aux corpus oraux, vers une approche sociodidactique ? In L. Gajo, J.-M. Luscher, I. Racine, F. Zay (dir.), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère* (pp. 1997-208). Bruxelles : Peter Lang.
- Étienne, C., David, C. (2020). L'enseignement du français avec les interactions : approche méthodologique et mise en œuvre en classe depuis le niveau débutant. *SHS Web of Conferences, EDP Sciences*, (78), <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807004>
- Fillettaz, L., Lambert, P. (2019). La formation professionnelle, un point aveugle de la linguistique sociale ? *Langage et société*, (3), 15-47.
- Fillettaz, L., Losa, S. (2020). Les compétences interactionnelles comme objet et méthode de recherche. In L. Fillettaz, M. Zogmal (dir.). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif* (pp. 35-59). Toulouse : Octarès.
- Garcia, S., Fillettaz, L. (2020). Compétences interactionnelles et relations des éducatrices-teurs de l'enfance avec les parents : la formation comme ressource pour la recherche. *Phronesis*, 9(2), 123-138.
- Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire. *Mélanges pédagogiques*, 65-74.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Brice, J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). London: Penguin.
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials. In T. Johns, P. King (dir.). *Classroom Concordancing, English Language Research Journal*, (4), 1-16.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours : théories et fonctionnement*. Paris : Nathan.
- Kerr, B. (2013). Grammatical description and classroom application. Theory and practice un data-driven learning. *Bulletin VALS-ASLA*, (97), 17-39.
- Landure, C. (2011). Data-Driven Learning : Apprendre et enseigner à contre-courant. *Mélanges CRAPEL*, (32), p.163-178.
- Mauranen, A. (2004). Spoken corpus for ordinary Learner. In J. Sinclair (dir.). *How to Use Corpora in Language Teaching* (pp. 89-105). Johns Benjamins.
- Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (84), 83-119.

- Mourlhon-Dallies, F. (2018). Enseignement du français aux publics professionnels et analyse des interactions au travail : un rendez-vous manqué ? In I. Vinatier, L. Filliettza, M. Laforest (dir.), *L'analyse des interactions dans le travail. Outil de formation professionnelle et de recherche* (pp. 127-149). Dijon : Raison et Passions.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House Publisher.
- Pekarek Doehler, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. In J.-P. Bronckart, E. Bulea, M. Pouliot (dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 41-68). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Sacks, H., Schegloff, E.A., Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation, *Language*, 50(4), 696-735.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris : Gallimard.
- Sinclair, J. (2004). Corpus and Text – Basic Principles. In M. Wynne (dir.), *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*. Oxbow Book. <https://bond-lab.github.io/Corpus-Linguistics/dlc/chapter1.htm>
- Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Paris : Ophrys.
- Ursi, B., André, V. (à paraître). Corpus : exploration, médiation et autonomisation. L'utilisation du concordancier de la plateforme Fleuron en cours de FLE. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*.
- Yoon, H. (2008). More than linguistic reference: the influence of corpus technology on L2 academic writing. *Language, Learning & Technology*, 12(2), 31-49.
- Zorzi, D. (2001). The pedagogic use of spoken corpora: Learning discourse markers in Italian. In G. Aston (dir.) *Learning with corpora* (pp. 85-107). Bologna: Athelstan.