



HAL
open science

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, Maud Ciekanski

► To cite this version:

Virginie André, Maud Ciekanski. 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, Jun 2018, Grenoble, France. hal-01996477

HAL Id: hal-01996477

<https://hal.science/hal-01996477>

Submitted on 28 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

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 (Français Langue Etrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques) 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 (Mangiante, Parpette 2011) et propose de s'intéresser à leur apprentissage du français dans divers contextes d'immersion (interactions dans les différents services de l'université, vie quotidienne, 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/>) vise à 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", que nous définissons comme la façon dont l'interface numérique participe des prises de conscience des apprenants en soutenant leur perception et leur conceptualisation du fonctionnement de la langue, nous cherchons à mieux comprendre la façon dont l'interface de FLEURON, grâce notamment à la visualisation proposée par le concordancier et la réflexion qu'il provoque sur la langue, permet la conscientisation langagière et le développement des autonomies langagière et d'apprentissage.

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

Le projet FLEURON est né dans les années 2000 à Nancy à la suite des différents travaux de l'équipe dans les domaines de l'autonomie, de l'apprentissage de l'oral, des dispositifs numériques et des documents authentiques. La mise en synergie de ces domaines, l'accroissement de la mobilité des étudiants et surtout le constat des problèmes de communication et d'intégration des étudiants étrangers, ont lancé ce projet visant à améliorer l'apprentissage du français parlé en interaction dans les situations administratives universitaires. Aujourd'hui, le projet FLEURON se situe à l'interface entre linguistique et didactique des langues. Il propose de faciliter l'exploitation des corpus à des fins d'apprentissage de la langue, en utilisant les outils de la linguistique de corpus. Le cœur de FLEURON est composé d'un corpus

multimédia, d'un concordancier aligné texte/son/vidéo et d'outils accompagnant l'autonomisation des apprenants.

FLEURON est un dispositif d'apprentissage en accès libre basé sur l'exploration d'un corpus multimodal (audio, vidéo et textuel) 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, interactions 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 l'apprenant peut choisir de montrer ou non les sous-titres, et de fiches descriptives facilitant 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, vidéos 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 » (Holec 1990) 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. dictionnaires ou manuels) 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. Par exemple, les apprenants apprennent à poser des questions dans un service administratif, à prendre la parole grâce à des introducteurs de tours, à comprendre et à utiliser des marqueurs de discours, à exprimer leur

incompréhension ou leur désaccord ou encore à utiliser les formules de politesse à bon escient. C'est par la mise en contact avec des contextes sociaux de communication que l'apprenant 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 par un résumé d'un point de vue sociolinguistique, reprenant les éléments du modèle S-P-E-A-K-I-N-G (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, définie comme une pluralité de canaux de communication (Mondada 2017), 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 permettrait à la fois une décontextualisation de la situation filmée pour un focus sur le co-texte, lui-même comparé aux autres co-textes dans lesquels apparaît la forme travaillée. Ensuite, 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)	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 tu 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, le recours aux différents modes de communication offerts par la multimodalité permet de soutenir la réflexion que les apprenants font sur la langue-cible, en leur permettant un recours articulé notamment entre le verbal/non-verbal, l'écrit/l'oral. Toutefois, 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 accordant une attention particulière aux 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.) (Pekarek Doehler 2006 ; Tomlin & Villa 1994). 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, de façon non-guidée². En effet, après une courte démonstration de l'utilisation du concordancier, les apprenants n'ont éprouvé aucune difficulté à établir la liste des mots qui leur posent problème, à les rechercher dans FLEURON, puis à analyser les occurrences et à induire leurs règles de fonctionnement.

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 « a capacité de mener, activement et de manière indépendante

² Nous ajoutons qu'il s'agit d'étudiants en immersion en milieu homoglotte qui pour la majorité se posent déjà des questions sur des formes auxquelles ils ont été confrontés et qu'ils ne comprennent pas. Les cours dispensés par le DÉFLE invitent les apprenants à développer des temps de réflexion sur la langue et son utilisation lors de séances d'auto-apprentissage accompagnées par un conseiller leur permettant de discuter de leurs démarches d'apprentissage du FLE au CLYC (Centre de Langues Yves Châlon).

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.

Si les apprenants les plus autonomes, les plus motivés et les plus avancés sont ceux qui naviguent le plus facilement et le plus rapidement dans FLEURON, les autres réussissent également à s'appropriier le dispositif et apprennent à comprendre et à s'exprimer en l'utilisant. Néanmoins, nous constatons des différences dans la façon d'entrer dans le dispositif, notamment dans les recherches effectuées *via* le concordancier. En effet, pour les apprenants les moins avancés en langue, une première différence réside dans la nature de ces recherches. Les premières requêtes de ces apprenants portent sur des éléments lexicaux, en d'autres termes des mots qu'ils auraient entendus mais pas compris ou qu'ils ne savent pas utiliser. Ensuite, les besoins langagiers prennent le dessus et conduisent les apprenants à diversifier leurs recherches et à chercher à comprendre, par exemple, des phénomènes syntaxiques, des marqueurs de discours ou des activités langagières particulières. De plus, les recherches et les analyses effectuées grâce au concordancier semblent jouer un rôle majeur dans la motivation des apprenants. L'alternative méthodologique que propose le dispositif FLEURON semble favoriser l'engagement des apprenants dans leur apprentissage. Enfin, lorsque le dispositif lui-même, en raison de sa dimension technologique, effraie les apprenants les moins à l'aise avec les outils numériques, une rapide démonstration leur permet de se familiariser en très peu de temps. La simulation d'une seule recherche dans le concordancier suffit à la compréhension de son fonctionnement. Ainsi, la différence de niveau de langues, de motivation et d'aisance face au dispositif ne semble pas influencer dans notre expérimentation le développement chez les apprenants de leur conscience métalangagière et de leur autonomie d'apprentissage.

3. Recueil de données

3.1. Le protocole d'enquête

Une étude exploratoire a été menée auprès de 50 apprenants inscrits au 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 CECRL³), 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 consisté à proposer 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, démarche correspondant à l'autonomie langagière telle que définie par Germain et Netten (2004).

Les apprenants, réunis en groupe dans une salle informatique de l'université ont, en moyenne, visionné une dizaine de vidéos et travaillé à partir de trois recherches dans le concordancier, pendant 90 mn de cours. 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. Avec le système FaceLAB⁴, nous avons enregistré les mouvements oculaires, la direction du regard, le clignement des yeux, les séquences de fixation (pauses), les mouvements des lèvres et la position de la tête. Nous avons extraits les données nous permettant de visualiser la position du regard sur l'écran et retracer la navigation visuelle des utilisateurs. Ce choix méthodologique a été opéré dans la mesure où « l'analyse des mouvements des yeux fournit un ensemble de mesures objectives et relativement directes des processus cognitifs engagés lors de la recherche d'informations sur le web ou la compréhension d'un document. » (Baccino, Colombi 2000 : 129). Les traces d'activités enregistrées 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 concordances et des différentes ressources (vidéo, sous-titre, transcription) accessibles à partir du concordancier. Nous souhaitions également connaître les chemins de lecture dans le site et les différentes façons de trouver les informations utiles. Par exemple, nous souhaitions avoir des informations sur l'importance des textes ou encore de l'ordre (de gauche à droite) des onglets du menu. Nous ne traiterons pas ces informations dans cette étude. Elles nous permettent plus globalement d'ajuster l'interface et l'ergonomie du dispositif.

Un entretien sollicitant une analyse réflexive lors de la restitution aux participants de leurs propres traces d'activités dans FLEURON a eu lieu immédiatement à l'issue de l'expérimentation et a complété le recueil de données afin d'explicitier les stratégies mises en œuvre par les apprenants. Les verbalisations par les apprenants de leurs

³ CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

⁴ FaceLAB : <https://www.seeingmachines.com/>

démarches vues à l'écran ont permis tout d'abord de classer les pratiques selon le degré de maîtrise de leurs démarches. Nous avons pu comprendre si leur navigation se faisait plutôt au hasard des chemins empruntés ou, au contraire, si une véritable compétence d'utilisation guidait leur démarche. Ensuite, nous avons pu identifier la nature du repérage des formes et des contextes dans le concordancier. Nous cherchions notamment à saisir de quelles façons les apprenants passaient d'une requête à l'autre et à quel moment ils avaient recours au contexte. Enfin, nous avons pu avoir des informations sur la qualité des hypothèses formulées sur le fonctionnement de la langue et sur leur réussite à dégager des règles d'usage.

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 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 stratégies 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 la ressource vidéo au 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. Cette activité d'analyse semble *a priori* compliquée mais fonctionne particulièrement bien avec les apprenants qui se comportent comme des apprentis linguistes, des détectives

ou des Sherlock Holmes selon Johns (1997). Cette méthodologie ne fait pas encore partie des pratiques des apprenants ni de celles des enseignants, pourtant les travaux anglo-saxons ont montré le bénéfice d'une telle approche. La démarche exploratoire et inductive 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.). Par exemple, lors d'une expérimentation de FLEURON, un apprenant nous a confié qu'il entendait souvent « même » dans des interactions de tous types mais qu'il ne réussissait jamais à comprendre le sens de ce mot. Nous lui avons proposé de le rechercher dans le concordancier. Une fois la liste des occurrences affichées à l'écran (45 au moment de la séance), nous lui avons demandé d'essayer de comprendre le sens de toutes les occurrences, en d'autres termes nous lui avons demandé d'analyser la distribution de « même » dans le corpus. Le tableau suivant reproduit les notes prises par l'apprenant lors de son analyse :

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• <i>même travail</i> = comparaison• <i>même temps</i> = simultanément• <i>même 5 minutes d'avance</i> = déjà• <i>même par fax</i> = aussi• <i>toi-même</i> = tout seul• <i>quand même une liste de documents à fournir</i> = je dois fournir une liste de documents• <i>même si</i> = bien que• <i>quand même</i> = très fréquent |
|---|

Tableau 1 : Notes d'un apprenant lors de l'analyse des occurrences de « même » dans le corpus FLEURON

L'apprenant a ensuite verbalisé les règles de fonctionnement. L'entretien mené avec cet apprenant montre les stratégies mises en œuvre pour comprendre le fonctionnement de « même ». Nous comprenons quand et pourquoi l'apprenant écoute l'occurrence en contexte, quels sont les éléments de la situation de communication qui l'aident à comprendre et quelles sont les occurrences qu'il laisse de côté, qu'il n'analyse pas. Cette dernière pratique est permise par le nombre d'occurrences dans le corpus. Il n'est pas nécessaire de tout analyser pour comprendre les sens les plus

fréquents. L'analyse qualitative des démarches de cet apprenant montre que cette méthodologie est reproductible.

Dans l'analyse des formes et usages des petits mots de l'oral explorés, la multimodalité oralo-gestuelle de la vidéo a 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. Par exemple, l'intonation de certains énoncés assertifs suivis d'une pause et d'un regard vers l'interlocuteur sont des éléments qui permettent aux apprenants de saisir la valeur pragmatique (questionner) de ces énoncés. 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. Ainsi, la recherche de « dont » dans le corpus a permis à des apprenants d'observer qu'il est rarement utilisé, dans des situations pourtant souvent formelles (les interactions à la scolarité, par exemple). Cette recherche a fait suite à un cours dispensé par un enseignant de FLE sur l'importance de la maîtrise de ce pronom relatif. L'urgence de la maîtrise de « dont » peut donc être nuancée en comparaison aux fréquentes apparitions de « que ». Ces observations et analyses, effectuées par les apprenants, sont permises et facilitées par le retour dans les ressources pour élargir le cotexte et appréhender le contexte.



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 concordances semblent particulièrement pertinent pour soutenir l'élaboration de règles de fonctionnement des usages à l'oral, en interaction. Toutefois, chez la minorité des apprenants qui s'est limitée 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 contextes 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. Par exemple, certains apprenants ont cherché à comprendre les apparitions de « quoi » en fin de tour de parole. L'analyse des occurrences ainsi que les va-et-vient dans les ressources, pour écouter l'utilisation en contexte, ont permis non seulement aux apprenants de comprendre ce marqueur mais ils se sont également donnés pour tâche de l'utiliser dans les situations de communication appropriées (plutôt des conversations non formelles, en dehors des situations administratives).

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 d'Aston (2001) et de Johns (1991) que la consultation de corpus développerait 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. De plus, en trouvant eux-mêmes ces réponses, l'appropriation de la langue est facilitée.

Les stratégies développées et commentées par les apprenants relèvent de différents types, selon un repérage effectué sur la base des transcriptions des entretiens, à partir de la typologie d'Oxford (1990). Dans les entretiens, nous retrouvons formulées :

- des stratégies *cognitives* : raisonner par induction, 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 induit 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, 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 technologies numériques 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 TCOF⁵ ou CLAPI⁶ 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

Aston, G. (2001). Learning with Corpora: an overview. In Aston, G. (ed.). *Learning with Corpora*, Houston : Athelstan, pp. 7-45.

Baccino, T. & Colombi, T. (2000). L'analyse des mouvements des yeux sur le Web. *Revue d'Intelligence Artificielle*, 14(1-2), pp. 127-148.

⁵ <http://www.cnrtl.fr/corpus/tcof/>

⁶ <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/>

- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris : Didier.
- 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
- Holec, H. (1990). « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? », *Mélanges Pédagogiques*, pp.75-87.
- 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. (1997). Contexts: The background, development and trialling of a concordance-based CALL program. In Wichmann, A., Figelstone, S., McEnery, T. & Knowles, G. (Eds.), *Teaching and Language Corpora*, Harlow: Addison Wesley Longman, pp.100-115.
- 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.
- Mangiante, J-M. & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses Universitaire de Grenoble.
- Mondada, L. (2017) Nouveaux défis pour l'analyse conversationnelle : l'organisation située et systématique de l'interaction sociale. *Langage et société*, n°160-161, pp. 181-197.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publisher.
- Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langue en action. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. Institut de linguistique, 84, III, pp. 9-45.
- 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
- Tomlin, R. & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Learning Acquisition*, 16, pp. 183-203.
- 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.