

Carmen ALBERDI
Université de Grenade

Carole ETIENNE
ENS de Lyon, ICAR/CNRS

Émilie JOUIN-CHARDON
ENS de Lyon, ICAR/CNRS,

Les apports des corpus d'interactions naturelles en situation de classe : enjeux et pratiques

Article reçu le 15.01.2018 / Modifié le 23.03.2018 / Accepté le 05.05.2018

Résumé

Cet article présente les enjeux de l'utilisation de corpus oraux d'interactions naturelles dans les enseignements de Français Langue Étrangère. Après une brève présentation des extraits de corpus et des collections mis à disposition dans la plateforme CLAPI-FLE, nous détaillerons les apports de ces nouvelles ressources pour différents objectifs pédagogiques, en proposant des pistes d'exploitation adaptées aux besoins réels des enseignants et à leurs pratiques. Cette étude interroge les méthodes d'apprentissage pour placer l'apprenant dans une situation communicative qui se rapproche de l'immersion à travers la compréhension des interactions sociales ordinaires, développant ainsi ses compétences linguistiques mais aussi sociopragmatiques.

Mots-clés : linguistique de l'oral, corpus oraux, enseignement du FLE, ressources pour l'apprentissage, compréhension orale

Abstract

This article presents the challenge of using oral corpora of naturally occurring interactions to learn French as a second language. First, it introduces shortly the corpora excerpts and collections available in CLAPI-FLE platform. Then the article develops the contribution of these resources for different learning purposes, providing several issues suitable to the real teacher's needs and practices. This study concerns learning method to place the learner in a communicative setting close to the immersion process through the comprehension of regular social interactions, thereby enhancing his language proficiency as well as his sociopragmatic proficiency.

Keywords: oral language, oral corpora, learning French L2, learning resources, listening comprehension

Pour citer cet article :

ALBERDI, C., Etienne, C. et Jouin-Chardon, É. (2018). Les apports des corpus d'interactions naturelles en situation de classe : enjeux et pratiques. *Action Didactique*, 1, 55-70. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad1/Alberdi-Etienne-JouinChardon.pdf>

Pour citer le numéro :

Amokrane, S. et Cortier, C. (dir.). (2018). Oral et oralité: perspectives didactiques, anthropologiques ou littéraires [numéro thématique]. *Action Didactique*, 1. <http://univ-bejaia.dz/ad1>

Introduction

Le développement des technologies de l'information et de la communication a sans doute entériné le renouveau – amorcé depuis les années 1970 par l'entrée dans la classe des « documents authentiques » – dans la relation des enseignants aux ressources, outils et supports d'enseignement et d'apprentissage. Ni tout à fait méfiante envers les manuels, ni inconditionnellement fidèle, la majorité des enseignants de FLE se situerait, d'après Piccardo et Yaïche (2005, p. 451), dans le camp des « bricoleurs » et des « chercheurs-fureteurs », friands de nouveauté et d'authenticité, prêts à sortir des sentiers battus, quitte à affronter un débroussaillage parfois épuisant. En effet, malgré les efforts réalisés pour répertorier et décrire les ressources disponibles dans les innombrables portails d'enseignement du FLE, l'enseignant est confronté à un éparpillement des données qui l'oblige à des quêtes souvent infructueuses.

Du côté des vidéos médiatiques, disponibles sur des sites comme Youtube ou Dailymotion, les logiciels de téléchargement et d'édition vidéo, ainsi que certains logiciels de sous-titrage, notablement simplifiés pour un usager moyen, permettent certainement à l'enseignant de les éditer et de les manipuler pour les adapter aux besoins communicatifs des apprenants et aux objectifs d'apprentissage. Le voilà donc lancé à rechercher, analyser, transcrire, manipuler et méthodologiser un matériau brut, une langue qui n'est évidemment pas graduée en fonction des difficultés... Une tâche pour laquelle il ne dispose pas toujours de temps, voire de connaissances ou de suffisamment d'assurance. Par ailleurs, bon nombre de ces vidéos dites « authentiques » – documentaires, reportages, films, séries – ne relèvent en fait que d'une oralité préconstruite ou « préfabriquée » (Chaume, 2001). S'il est vrai qu'on y trouve des échantillons variés d'accents et de registres, et des traits typiques de l'oral spontané, il n'en demeure pas moins que la production langagière y est soumise au principe de l'intelligibilité, qui contraint à évacuer toute entrave supposée à la compréhension : faux départs, répétitions, ambiguïtés, imprécisions, phrases inachevées, interruptions, chevauchements de parole... Autant de composantes de la parole spontanée, que l'on a pu considérer comme des « scories » du discours oral (Riegel, Pellat et Rioul, 1999, p. 36), mais qui s'avèrent en réalité fonctionnelles et signifiantes (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 41-42) et qui témoignent du caractère co-construit de l'interaction.

Face à ces contraintes et limitations, les corpus d'interactions naturelles disponibles sur CLAPI¹ et les extraits présents dans son volet pédagogique

¹ <http://clapi.icar.cnrs.fr> développé par le laboratoire ICAR, équipe LIS

CLAPI-FLE² offrent des avantages non négligeables –outre la stabilité et la pérennité des données mises à disposition–, dont nous retiendrons les quatre principaux : la naturalité des données, l'ouverture à de nouveaux publics, l'approche pragmatique des contenus et l'intégration de la compétence linguistique et de la compétence sociopragmatique.

Si la mise à disposition de ces corpus pour l'enseignement s'est rapidement avérée pertinente, se sont posées de manière cruciales les questions du choix des données et de la manière de les rendre exploitables et compréhensibles à un public qui n'avait pas été souvent confronté à la parole authentique.

D'un point de vue méthodologique, ces ressources ont été sélectionnées et décrites par des didacticiens du français qui ont notamment proposé des objectifs pédagogiques et plusieurs pistes d'exploitation d'après leurs besoins en enseignement et leur expérience en situation de classe. Ce travail s'est bien sûr déroulé en concertation avec les linguistes spécialistes de l'interaction au laboratoire ICAR ayant une connaissance approfondie de leurs corpus.

1. De l'intérêt des corpus écologiques

1.1. La naturalité des données

Si les enregistrements d'interactions disponibles sur la plateforme CLAPI offrent une large diversité par bien des aspects (contexte, nombre de locuteurs impliqués, lieu enregistré, activités développées ou registre de langue pour ne citer que les principaux), elles partagent toutes la même caractéristique, à savoir leur naturalité, c'est-à-dire qu'elles ont été recueillies *in situ* sans aucune intervention ni consigne du chercheur. Elles se seraient déroulées de la même manière sans leur enregistrement, à la présence près des enregistreurs audio et des caméras. C'est le caractère écologique de ces données qui permet à l'apprenant de se rapprocher d'une situation d'immersion (Boulton, 2009) en lui proposant une découverte du paysage sonore et visuel (Lhote, 1995) des pratiques sociales d'un pays.

Dès lors que l'on aborde la naturalité des données, on lui associe inévitablement le terme de complexité, comme si l'apprenant était seulement à même de comprendre de nouvelles sonorités sans aucun bruit ambiant, alors qu'on admet qu'il est tout à fait capable en situation d'immersion de comprendre et d'apprendre une langue en contexte... Un processus expérimental mené auprès de trois groupes d'apprenants de français en Suède de trois niveaux de langue différents (évalués par le même test de langue) a permis de mettre en corrélation leur compréhension effective de

² <http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE> développé par le laboratoire ICAR, équipe LIS

plusieurs extraits d'interactions authentiques de CLAPI portant sur le désaccord, avec les préconisations du Centre Européen Commun de Référence (CECR) en termes de compréhension générale de l'oral. Il s'avère que les apprenants du niveau le plus faible (A2) ont été en mesure de comprendre mais aussi de reformuler de manière globale l'interaction, et qu'ils ont pu également identifier le début et la fin de ces séquences de désaccord lorsque celui-ci était explicite (Thomas, Granfeldt, Jouin-Chardon, Etienne, 2016). Ce projet exploratoire a permis de confirmer que les corpus écologiques de CLAPI étaient accessibles à des apprenants de différents niveaux dans la mesure où ils étaient contextualisés. Ce résultat a permis d'envisager la conception d'un volet enseignement à la banque de données CLAPI, basé sur les corpus d'interactions naturelles et les recherches en interaction, à des fins d'enseignement du français oral. La plateforme CLAPI-FLE a été conçue par une équipe d'interactionnistes du laboratoire ICAR en étroite collaboration avec un réseau de partenaires didacticiens, enseignants de français et de linguistique française en France et dans des départements de Français à l'étranger. Cette plateforme en ligne, librement accessible à la communauté depuis juillet 2017, propose un ensemble de ressources audiovisuelles authentiques, documentées, transcrites et didactisées à l'attention des praticiens du FLE.

1.2. La plateforme CLAPI-FLE en pratique

Le volet didactique de CLAPI comprend à ce jour une quarantaine d'extraits de corpus classés par type d'interaction (achats/ventes, réunions, conversations, repas, appels téléphoniques, jeux, visites...), thèmes de conversation, actions langagières, registre de langue plus ou moins formel, ainsi que par niveau de langue (A1-C2). Ainsi un enseignant pourra rapidement sélectionner par exemple des extraits de réunions professionnelles ou encore des extraits contenant l'action de formuler une opinion.

Chaque extrait est documenté au moyen d'une fiche pré-pédagogique qui comprend des informations sur son contexte, sur les locuteurs et sur les difficultés qu'il peut présenter sur le plan lexical, syntaxique ou multiculturel. Il fait l'objet d'une transcription des échanges verbaux et des phénomènes de l'oral que l'enseignant peut choisir de faire apparaître ou non selon ce qu'il souhaite travailler : la prosodie, les chevauchements de parole, les allongements vocaliques, les pauses et silences, les descriptions. Pour aider à la compréhension du contenu de l'interaction, il est possible de se référer à la liste du lexique contenu dans l'extrait, auquel est adossé un dictionnaire et un traducteur en ligne. Quelques pistes d'exploitation sont

suggérées et, pour certains extraits, des fiches d'exploitation pour l'enseignant et pour l'apprenant sont proposées.

En parallèle de ces extraits, un onglet « Collection » (en cours de réalisation) présente des listes organisées d'attestations illustrant à ce jour des faits de grammaire (tu/vous suivi d'un indicatif, futur simple, imparfait) ou de syntaxe (le truc c'est que, c'est vrai, les dislocations).

1.3. Les autres ressources disponibles dans CLAPI

Si l'enseignant est intéressé par d'autres situations sociales qui ne figurent pas dans CLAPI-FLE ou par d'autres faits de langue qu'il souhaite illustrer, il peut bien entendu travailler directement dans la plateforme CLAPI, des corpus de recherche en interaction, où les outils de requêtes permettent d'interroger librement 63h de données.

Il pourra consulter la liste des corpus oraux à sa disposition avec l'option « Découvrir les corpus » accessible sur la page d'accueil, télécharger les enregistrements et les transcriptions avec l'option « Télécharger » sur cette même page d'accueil, ou bien utiliser l'onglet « Requêtes » pour accéder directement aux co-occurrences les plus fréquentes d'un mot, au concordancier ou à la recherche avancée avec le choix « Requêtes multi-critères ».

1.4. Les conditions d'accès

Les corpus oraux de CLAPI et de CLAPI-FLE sont disponibles sous licence Creative Common CC BY-NC-SA 4.0, c'est-à-dire qu'ils sont réservés à des usages non commerciaux avec obligation de citation de la ressource et possibilité de modifier et de redistribuer ces données dans les mêmes conditions.

2. Une large diversité de données pour un large public d'apprenants

En plus du public traditionnel de FLE, qui veut apprendre « le » français, il y a tout un créneau d'apprenants potentiels qui ne trouve pas toujours de réponses satisfaisantes à ses besoins : l'ensemble, hétéroclite, d'apprenants du Français sur Objectifs Spécifiques, ou FOS. Universitaires, professionnels ou stagiaires dont l'objectif est d'apprendre « du » français afin de se « débrouiller » dans des situations communicatives et professionnelles précises, qu'il s'agisse d'interactions avec des clients ou des usagers de services (accueil, renseignements, suggestions, opérations commerciales, réclamations...), de réunions de travail, d'entretiens structurés ou semi-structurés, etc. La conception d'outils méthodologiques pour le FOS est ainsi largement déterminée par les besoins des apprenants dans le cadre d'un

domaine d'activité concret : hôtellerie et tourisme, restauration, droit, affaires et commerce, diplomatie et relations internationales, publicité et marketing, médecine et santé....

Ces interactions, qui « se déroulent dans un contexte à caractère plus ou moins institutionnel », sont surdéterminées par un objectif externe « lequel oriente et détermine la plupart des activités déployées par les interactants tout au long de l'interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 98). Les paramètres situationnels, notamment les places institutionnelles que se reconnaissent les interactants (Vion, 1995) et les rapports de force instaurés, ne sont plus les mêmes que dans la conversation ordinaire. Si cette dernière présuppose *a priori* une relation égalitaire – bien que des « luttes » puissent apparaître dans la gestion d'autres types de places (discursives, énonciatives, intersubjectives) –, les interactions professionnelles partent en revanche de situations souvent hiérarchisées. Le locuteur se trouve, selon les cas, à occuper une place institutionnelle d'infériorité ou de supériorité vis-à-vis de son interlocuteur – pensons, par exemple, à la différence de place entre un réceptionniste ou un vendeur, qui offrent un service, et un avocat ou un médecin, à qui on demande une expertise –, ce qui contraint à opérer des choix langagiers et comportementaux concrets. L'efficacité de la communication – efficacité se portant garante à son tour du succès dans l'atteinte de l'objectif externe – repose dès lors non seulement sur la connaissance d'un lexique de spécialité, mais aussi – peut-être surtout selon les enjeux de l'interaction – sur la maîtrise d'un certain nombre de formules et de routines, relevant du verbal et du non verbal, ritualisées et implicitement codifiées pour chaque situation considérée.

Si l'accès à des données authentiques dans ces domaines reste relativement aisé pour les documents écrits – logiciels de réservation hôtelière, brochures, guides, menus, contrats, lettres, traités, annonces, ordonnances, prospectus... – il s'avère bien plus difficile en ce qui concerne les situations d'interaction orale. CLAPI offre à cet égard des corpus oraux d'une grande richesse et variété, non seulement quant aux domaines de spécialité et au lexique correspondant, mais aussi du point de vue des modalités d'interaction selon le cadre participatif – dialogue, trilogue, polylogue –, ainsi que des possibilités d'exploitation pour les techniques de négociation et de résolution de problèmes : consultation juridique ; consultations chez les dentistes ; consultations médicales (psychiatrie) ; conversations téléphoniques en entreprise (artisans, assureurs, transports) ; interactions commerciales : bureau de tabac-presse, petits commerces (boulangerie rurale, fromagerie), vente à domicile, magasin de retouches ; interactions pendant la tournée des facteurs ; interactions téléphoniques avec des artisans ; négociation sur le partage de biens (notaires) ; négociation sur les loyers

Les apports des corpus d'interactions naturelles en situation de classe : enjeux et pratiques

(commission de conciliation) ; réunion de conception en architecture ; réunion de travail entre publicitaires ; visites guidées.

3. Une approche pragmatique de l'oral dans tous ses états

Les réflexions qui se dégagent de l'approche communicative et de l'approche actionnelle de l'enseignement des langues prônée par le *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR) mettent en évidence le besoin d'articuler l'acquisition de la langue, non plus autour de structures formelles, mais d'une grammaire et d'un lexique mis au service de la communication et de la langue en emploi, autrement dit, de l'accomplissement d'actes de parole. Les manuels d'enseignement organisent ainsi les contenus lexicaux, grammaticaux et socioculturels autour de « fonctions communicatives » ou d'« actions langagières ». Celles-ci sont présentées à travers des échanges typifiés censés représenter les intentions communicatives les plus habituelles, selon une gradation en spirale qui prend comme point de départ le sujet lui-même et s'élargit progressivement de son entourage le plus proche (sa famille, ses amis, son emploi du temps, ses loisirs...) au plus global (la ville, la nature, la vie citoyenne, les droits civils...). L'apprenant est amené, à partir de ces centres d'intérêt, à développer des actes d'une complexité croissante (se présenter, présenter quelqu'un, décrire quelqu'un ou quelque chose, inviter et accepter/refuser des invitations, faire des suggestions, exprimer ses sentiments, prendre position pour ou contre...).

Ce mode de gradation et d'organisation des contenus, très visible sur la table de matières de n'importe quel manuel, reste néanmoins absent ou très vague pour grand nombre des ressources présentes sur la toile, qui se contentent en général de regrouper les activités de compréhension/production orale/écrite selon le niveau de compétences visé (A1, A2, B1, B2...). C'est là sans doute un des atouts fondamentaux de CLAPI-FLE, qui permet d'interroger la plateforme et de saisir les extraits non seulement en fonction des niveaux de compétences ciblés ou des thématiques abordées, mais aussi des types d'interaction et des actions langagières accomplies, ce qui facilite notablement la tâche de quête et de sélection pour l'enseignant. Qui plus est, l'accès à différentes interactions du même type permet de repérer variations et invariants dans l'accomplissement de ces actes, ainsi que de jouer simultanément sur d'éventuelles différences de registre. Enfin certaines actions langagières communes, mais souvent absentes des manuels, sont proposées –plaisanter, taquiner ou se moquer de l'autre– tout comme des actions visant à assurer l'efficacité interactionnelle, telles que gérer la parole ou s'assurer de la bonne intercompréhension.

Or l'interaction ne vise pas seulement à l'efficacité dans la transmission des informations, elle s'institue également en lieu de création et de gestion de

liens interpersonnels et en instrument de négociation en vue de l'accomplissement de tâches autres que communicatives. CLAPI-FLE, et plus largement CLAPI, offrent à cet égard des ressources très intéressantes à travers des interactions en face à face, mais aussi médiatisées (conversations téléphoniques entre amis et conversations en ligne), et d'autres qui impliquent un type de locuteur généralement absent des manuels : les enfants (interactions parents-enfant ; histoires racontées par des enfants). Divers corpus permettent de saisir les stratégies communicatives mises en œuvre dans la réalisation conjointe de tâches collaboratives ou compétitives à des fins ludiques (session de jeux vidéo entre jeunes), organisationnelles (réunion-organisation événement), ou pratiques (montage meuble). Certaines de ces tâches collaboratives se déroulent dans un cadre bien connu des apprenants : l'entourage didactique (interactions didactiques - Travaux pratiques (TP) de sciences; débat sur l'immigration - TP d'étudiants) et permettent également de concilier les deux versants, souvent dissociés dans la pratique, de la communication orale et écrite (rédactions conversationnelles : lettres administratives, chaperon rouge, la disparition des petits commerces, les devoirs à la maison).

Enfin, dans la vie réelle, la communication n'est pas toujours coopérative. Une réalité dont les manuels ne semblent pas tenir compte, d'après Mugford (2008, p. 375), qui signale que l'enseignement néglige le fait que les conflits et l'impolitesse font également partie de la vie quotidienne et ne propose que des situations édulcorées et idéales, une sorte de monde de Pollyanna très éloigné du réel. Ceci rendrait l'apprenant incapable de réagir face à des actes impolis, mais aussi d'interpréter certains usages conventionnalisés et ludiques de l'impolitesse (Culpeper, 2010). Mugford propose d'inclure des dialogues illustrant l'émergence de l'impolitesse, afin d'encourager une réflexion sur la manière d'y faire face. Dans le même ordre d'idées, Meier (2003, p. 199) souligne le besoin d'envisager des « incidents critiques » engendrant des malentendus, afin de développer des stratégies d'évitement ou de résolution de problèmes communicatifs. Divers extraits de CLAPI se prêtent à une telle approche. Le corpus Interactions CPE³ - élèves (bagarre, insultes) permet, par exemple, une analyse en termes de résolution de conflits. Le corpus « Bielefeld », de son côté, offre l'intérêt de situations de communication, dont certaines sont conflictuelles, entre des natifs et des non-natifs, très rares dans les manuels de FLE et pourtant proches des besoins communicatifs réels des apprenants, souvent confrontés aux mêmes difficultés dans la réalisation d'actions telles que l'inscription à l'université, la location d'une chambre ou des interactions quotidiennes à la banque, à la poste, etc. Des situations de communication à la fois exolingue et

³ Conseiller principal d'éducation.

interculturelle, qui permettent d'intégrer une composante de la compétence de communication souvent réduite à l'anecdotique : la compétence sociopragmatique.

4. La compétence sociopragmatique

Les vidéos accompagnant les manuels filtrent les éléments auxquels l'apprenant sera exposé et sont adaptées à ses besoins. Divers chercheurs⁴ ont souligné que ces ressources ne fournissent pas de vrais exemples d'interaction puisque les échanges présentés se basent sur une simplification des variables situationnelles et des actions accomplies. Par exemple, il est évident que dans la réalité les actions langagières apparaissent rarement isolées : une salutation n'est souvent qu'un prétexte pour entamer une conversation, elle-même précédée de certaines questions convenues sur la santé, sur la famille, sur le temps, etc. Des routines en d'autres termes qui prouvent le caractère fortement ritualisé de l'interaction (Goffman, 1967), y compris dans le cadre informel de la conversation familière (Traverso, 1996).

Divers corpus de CLAPI permettent de saisir de tels déroulements ritualisés : « apéritif entre ami(e)s » (thèmes : chat, Glasgow, pois, rupture) ; « Bielefeld – conversations privées » ; « conversations familières » (visites) ; « repas en famille » (thème épinards) ; « repas entre ami(e)s » (thèmes kiwi, olives) ; « repas-conversation entre amis » ; « repas-conversations entre étudiants ». La présentation de ces actions dans les manuels tend, en revanche, à en faire des actes apparemment uniques, voire isolés, leur lien séquentiel demeurant implicite et sous-entendu. Considérons un acte sociolangagier de base, tel que l'accueil d'une visite. Voici un extrait de CLAPI-FLE :

((ELI marche vers la porte et ouvre la porte))
 ELI bonjour ((les invitées arrivent devant la porte))
 BEA salut
 ELI ça va
 BEA ça va et toi ((BEA et ELI se font la bise))
 ELI j'ai entendu du bruit
 MAR salut
 MAR oui
 BEA ouais ((ELI et MAR se font la bise))
 MAR ((rires)) merde on nous entend arriver de loin
 ELI hm
 BEA ah il fait chaud ici
 MAR ah ouais ça fait du bien
 ELI bon ben voilà vous aviez pas vu
 BEA non
 BEA non
 ELI voilà

⁴ Bardovi-Harlig, 2003 ; Boxer, 2003 ; Brenes 2010 ; Eslami-Rasekh, 2005 ; Kasper, 1997 ; Meier, 1997, 2003 ; Mugford, 2008 ; Schauer, 2009.

BEA c'est chouette c'est chouette ouais
 MAR c'est cool
 BEA ouais
 ELI .h bon je vous laisse vous installer les filles
 MAR ouais
 BEA ouais
 MAR ça va
 BEA on pose nos affaires là
 ELI ouais
 MAR waouh
 ELI faites comme chez vous
 MAR ((rires)) ((BEA et MAR enlèvent leurs manteaux et écharpes))
 BEA °tes chaussures xx°
 MAR pf
 BEA ((rires))
 MAR ((en riant)) faut que j'enlève mes chaussures
 XXX non
 ELI pas obligé hein les filles
 MAR bon ben je les garde ((rires))
 BEA tu veux te mettre où
 MAR là-bas ((rires))
 MAR hm c'est trop beau ouais
 BEA c'est trop joli hm
 ELI ouais je me suis craquée hein cette année
 MAR ben ouais je vois ça
 BEA ((rires))
 MAR ((pousse la chaise pour s'asseoir))
 BEA la petite rondelle de citron et tout ((MAR s'assied))
 ELI comme les plus grands
 BEA ((rires))
 BEA ils sont chouettes ces verres quand même
 MAR ouais ils sont beaux
 BEA tu les as pas achetés exprès
 ELI non .h non non non
 MAR ((rires))
 ELI ouf
 ELI ouh
 ELI j'ai mis le chauffage mais je crois qu'il fait un peu chaud mais bon
 ((rires))

(« L'accueil et l'installation des invités », CLAPI-FLE-3)

Ce bref extrait, d'une minute et demie à peine, montre un certain nombre d'actions successives qui font partie du rituel d'accueil et qui sont attendues aussi bien du côté de l'hôte (*accueillir, procurer un certain confort, offrir à boire*) que de celui du visiteur accueilli (*saluer, faire des compliments*). Du point de vue de la performance sociale, leur succession paraît tout à fait naturelle, puisqu'elle fait partie d'un savoir-faire intériorisé depuis le plus jeune âge. Du point de vue de l'enseignement d'une langue étrangère, ces divers actes sont néanmoins dissociés, leur acquisition étant renvoyée à des moments différents, voire assez éloignés, et reliée à divers niveaux de

compétence. Ainsi par exemple, le *Référentiel* élaboré par l'Alliance Française de Paris (2008) rattache les salutations, les formules de politesse simples, avec la distinction *tu/vous*, et les courts textes de bienvenue au niveau A1 ; l'accueil de quelqu'un et le lexique des aliments au niveau A2 ; enfin le compliment au niveau C1. On pourrait certes objecter que cela rentre dans la conception d'un apprentissage en spirale où les acquis préalables sont réinvestis et progressivement élargis à de nouvelles situations, mais il y a lieu de souligner que 1) il s'agit d'un acte social auquel un apprenant A1 peut être confronté depuis le début de son apprentissage, et 2) dans les faits, dans les manuels, il est difficile de trouver des séquences didactiques qui reprennent explicitement le caractère rituel et séquentiel de ce genre d'actes, comme si cette connaissance était mise sur le compte du savoir-faire acquis en langue maternelle. Ceci revient à présupposer en même temps une certaine universalité dans les comportements, autrement dit, à négliger les différences interculturelles relevant de la sociopragmatique.

Ce terme, qui recouvre ce que le CECR appelle « sociolinguistique », renvoie aux conditions déterminant aussi bien l'usage d'un énoncé concret par un sujet concret dans une situation concrète que l'interprétation qu'en fait l'interlocuteur (Escandell, 2006 : 15-16). Parmi ces conditions se trouvent certains facteurs socioculturels qui configurent les paramètres d'adéquation et d'acceptabilité de tout acte communicatif.

Pour en revenir à notre exemple, nous avons eu l'occasion de le tester dans un entourage d'apprenants espagnols d'une vingtaine d'années, élèves de la Faculté de Traduction de l'Université de Grenade, ayant le français comme deuxième langue étrangère (niveau B1) et l'anglais, l'arabe ou l'allemand comme première langue étrangère. L'objectif qui leur a été présenté était un jeu de rôle pour accueillir un ami, objectif qu'ils ont considéré *a priori* assez simple. Dans une première phase, de remue-méninges, le script de la rencontre a été facilement établi, avec ses diverses séquences (*frapper/sonner, saluer, faire rentrer, débarrasser, faire un compliment, s'installer, offrir quelque chose à boire*). Or, amenés ensuite à réfléchir, par petits groupes de trois, aux formules à utiliser pour chacune de ces séquences, les apprenants s'avouaient confrontés à des « pannes lexicales », en raison de ce qu'ils décrivaient comme un lexique « pauvre » (« bonjour » et « salut » comme seules formules de salutation, identifiées d'ailleurs comme respectivement reliées à la communication formelle et informelle, formules pour le compliment, l'installation ou l'offre à boire). La représentation de leurs petites scènes permettait ensuite de repérer nombre de calques (« passe, passe », calqué de l'espagnol pour dire aux visiteurs de rentrer, par exemple). La dernière étape, de visionnage de l'extrait CLAPI-FLE suivi d'une discussion, a permis non seulement de relativiser des idées

reçues (la relation bonjour-situation formelle) et d'élargir leur éventail lexical (« faites comme chez vous », par exemple), mais elle a surtout mis en évidence leur ressenti à l'égard de leurs propres productions, jugées après coup trop formelles et artificielles, et leur étonnement face à certains actes, en l'occurrence le fait de se déchausser lors d'une visite, par exemple.

D'autres exemples du même genre peuvent être évoqués, qui renvoient également à la réalisation d'actes communicatifs quotidiens, telles les interactions dans les petits commerces. Leur analyse (Kerbrat-Orecchioni, 2005; Kerbrat-Orecchioni et Traverso, 2008) met en évidence qu'il s'agit en France d'un type d'échange hautement ritualisé et présentant de nombreux marqueurs de politesse -imparfait/conditionnel de politesse, minimisateurs, remerciements, termes d'adresse, etc.- généralement absents dans des échanges du même genre dans d'autres langues, telles que l'espagnol par exemple, où ils se caractérisent plutôt par l'usage de l'impératif et l'absence d'un remerciement qui n'est pas ressenti comme nécessaire (Haverkate, 2003). La méconnaissance de ces conventions culturellement déterminées et le transfert de comportements d'une langue à l'autre sont susceptibles de provoquer des malentendus interculturels -et de donner lieu à des préjugés- en raison d'une erreur pragmatique -*pragmatic failure*- de nature pragmatolinguistique ou sociopragmatique. La première renvoie à l'usage dans une langue d'une formule appartenant à une autre. La seconde relève moins de l'usage de formules plus ou moins spécifiques que de la façon dont les membres de chaque culture conceptualisent le comportement en termes d'adéquation à une situation. D'où la sévérité dans l'appréciation dont elle fait l'objet : contrairement à la « faute » grammaticale ou lexicale, l'erreur sociopragmatique est perçue comme une impolitesse.

Ceci explique sans doute l'intérêt que la didactique des langues porte à l'enseignement planifié et explicite d'éléments sociopragmatiques (Kasper et Rose, 2002 ; Vinther et Dam Jensen, 2008), afin de développer, dès le début de l'apprentissage, une conscience pragmatique -*pragmatic awareness*- (Meier, 1997 ; Pizziconi et Locher, 2015). La conscience pragmatique ne se borne donc pas à l'acquisition de quelques formules de politesse conventionnelle, mais elle implique la compréhension des critères d'adéquation et d'acceptabilité des énoncés et des comportements dans un cadre socioculturel donné.

L'exploitation de corpus oraux peut donc bien aller au-delà de la proposition classique d'activités de compréhension orale, généralement envisagée à travers des QCM, vrai ou faux et exercices à trous. CLAPI-FLE ouvre une voie vers cette réflexion, nécessaire au développement de la conscience pragmatique, à travers les collections de faits langagiers spécifiques de l'oral

relevant de la grammaire, de la syntaxe ou du lexique, qui peuvent être articulées à l'exploitation pédagogique des extraits. Ainsi, la collection « Imparfait », qui aborde l'étude de ce temps dans une perspective pragmatique dépassant l'aspect purement temporel qui lui est généralement attribué, permet de saisir ses valeurs d'atténuation aussi bien dans des interactions commerciales que dans des conversations familiales.

Conclusion

Comme nous venons de le développer, la plateforme CLAPI-FLE tente aujourd'hui de répondre à certains des besoins exprimés par les didacticiens et les enseignants en familiarisant les apprenants au français oral tel qu'il est parlé dans les interactions sociales ordinaires, qu'elles soient professionnelles ou privées. C'est à ce français parlé qu'ils seront confrontés s'ils se rendent en France ou s'ils communiquent avec des Français dans le cadre de leurs études, d'un stage, d'un emploi ou tout simplement s'ils souhaitent se sentir plus à l'aise au cours d'un événement social auquel ils avaient jusque-là du mal à participer. Ce travail a été rendu possible grâce aux liens tissés depuis plusieurs années entre des interactionnistes et des didacticiens et enseignants de FLE en France et à l'étranger.

Au-delà de la didactisation des extraits de corpus oraux de recherche, la plateforme CLAPI-FLE présentera prochainement de nouvelles ressources pour l'enseignement, développées à partir des travaux de recherche en interaction, menés par l'équipe LIS du laboratoire ICAR, pour illustrer certaines spécificités de l'oral qui posent problème aux apprenants mais aussi aux enseignants qui ne disposent pas des matériaux nécessaires dans les différentes méthodes de langue. Dans cette perspective, les études en linguistique interactionnelle les plus pertinentes seront sélectionnées et leurs résultats seront transposés dans un format adapté à l'enseignement de l'oral en situation de classe, pour différents publics d'apprenants avec une variété de niveaux de langue qui va bien au-delà de la classification A1 à C2, sans compter l'hétérogénéité des niveaux au sein d'une même classe, et pour des enseignants accordant un temps variable à l'enseignement de l'oral dans leur session de cours et suivant différents objectifs pédagogiques.

Références bibliographiques

Chauvet, A., Normand, I. (2008). *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre Européen Commun*. Paris : CLÉ International- Alliance Française.

- Bardovi-Harlig, K. (2003). Understanding the role of grammar in the acquisition of L2 pragmatics. Dans A. Martínez, E. Usó et A. Fernández (dir.), *Pragmatic competence and foreign language teaching* (p. 25-44). Castellón : Universidad Jaume I.
- Boulton, A. (2009). Documents authentiques, oral, corpus. *Mélanges du CRAPEL*, 31, 5-13.
- Boxer, D. (2003). Critical issues in developmental pragmatics. Dans A. Martínez, E. Usó et A. Fernández (dir.). *Pragmatic competence and foreign language teaching* (p. 45-67). Castellón: Universidad Jaume I.
- Brenes, E. (2010). Interrupción y (des)cortesía. Algunas reflexiones en torno a la enseñanza y adquisición de las funciones estratégicas de la interrupción en las clases de L2. Dans F. Orletti et L. Mariottini (dir.). *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (p. 721-742). Rome-Stockholm : Università degli Studi Roma Tre-EDICE.
- Chaume, F. (2001). La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción. Dans R. Agost et F. Chaume (dir.). *La traducción en los medios audiovisuales* (p. 77-88). Castellón : Universidad Jaume I.
- Culpeper, J. (2010). Conventionalised impoliteness formulæ. *Journal of Pragmatics*, 42 (12), 3232-3245.
- Escandell Vidal, M. V. (1996). Los fenómenos de interferencia pragmática. Dans *Didáctica del español como lengua extranjera* (p. 95-110). Madrid: UNED.
- Eslami-Rasekh, Z. (2005). Raising the pragmatic awareness of language learners. *ELT Journal*, 59 (3), 199-208.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual : essays on face-to-face behaviour*. New York : Doubleday.
- Haverkate, H. (2003). El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmlingüística de la cultura española. Dans D. Bravo (dir.), *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (p. 60-70). Stockholm : Université de Stockholm-EDICE.
- Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? (NetWork #6) Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Récupéré de <http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/nw06/>

Les apports des corpus d'interactions naturelles en situation de classe : enjeux et pratiques

- Kasper, G., Rose, K. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford : Blackwell.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales I*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., Traverso, V. (2008). *Les interactions en site commercial. Invariants et variations*. Lyon : ENS Éditions.
- Lhote, E., (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette
- Meier, A.J. (1997). Teaching the universals of politeness. *ELT Journal*, 51 (1), 21-28.
- Meier, A.J. (2003). Posting the banns: a marriage of pragmatics and culture in foreign and second language pedagogy and beyond. Dans A. Martínez, E. Usó et A. Fernández (dir.), *Pragmatic competence and foreign language teaching* (p. 185-210). Castellón : Universidad Jaume I.
- Mugford, G. (2008). "How rude!" Teaching impoliteness in the second-language classroom. *ELT Journal*, 62 (4), 375-384.
- Piccardo, E., Yaïche, F. (2005). Le manuel est mort, vive le manuel ! : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *Études de linguistique appliquée*, 140, 443-458.
- Pizziconi, B., Locher, M.A. (éds) (2015). *Teaching and learning (im)politeness*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Riegel, M., Pellat, J-C. et Rioul, R. (1999). *Grammaire méthodique du français* (3^e éd). Paris : PUF.
- Schauer, G. A. (2009). *Interlanguage pragmatic development. The study abroad context*. New York-Londres : Continuum.
- Thomas, A., Granfeldt, J., Jouin-Chardon, E., Etienne, C. (2016). Conversations authentiques et CECR : compréhension globale d'interactions naturelles par des apprenants de FLE. *Cahiers de l'AFLS*, 20 (2), 1-44.
- Traverso, V. (1996). *La conversation familière. Analyse pragmatique des interactions*. Lyon : PUL.
- Vinther, T., Dam Jensen, E. (2008). El aprendizaje de la cortesía verbal a través de input audiovisual o escrito. Dans A. Briz et al. (dir.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral* (p. 798-809). Valencia: Universidad de Valencia.
- Vion R. (1995). La gestion pluridimensionnelle du discours. *Cahiers de Linguistique Française*, 16-17, 179-203.

AUTEURS

Carmen ALBERDI est traductrice et enseignante à l'Université de Grenade (Faculté de Traduction et Interprétation). Elle s'intéresse à l'analyse interactionnelle et à la sociopragmatique en perspective interculturelle (études sur la politesse). Ses travaux s'inscrivent dans le cadre des études de linguistique appliquée aussi bien à la traduction qu'à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Depuis 2016 elle collabore avec la plateforme CLAPI-FLE.

Carole ETIENNE est ingénieure de recherche au CNRS dans l'équipe LIS du laboratoire ICAR, elle s'intéresse aux corpus oraux et multimodaux avec la banque de données CLAPI et les bonnes pratiques sur la diffusion et la réutilisation des corpus dans le consortium CORLI d'Huma-Num. Ses travaux s'inscrivent dans l'analyse des interactions et la conception d'outils de requêtes et de visualisation et leur transposition pour l'enseignement du Français oral dans la plateforme CLAPI-FLE.

Emilie JOUIN-CHARDON est ingénieure d'étude au CNRS au sein de l'équipe LIS du laboratoire ICAR. Elle travaille à la réalisation et l'analyse de corpus vidéo d'interactions naturelles. Elle s'est spécialisée dans les questions de droit et d'éthique qui encadrent le recueil et l'exploitation des corpus oraux. Elle s'intéresse à l'utilisation des corpus d'interactions naturelles pour l'enseignement du Français oral à partir de la plateforme CLAPI-FLE, dont elle est l'une des conceptrices.