
Apprendre les interactions en classe de français : enjeux et pratiques

Elisa Ravazzolo, Carole Étienne et Biagio Ursi



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/8989>

DOI : [10.4000/rdlc.8989](https://doi.org/10.4000/rdlc.8989)

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Elisa Ravazzolo, Carole Étienne et Biagio Ursi, « Apprendre les interactions en classe de français : enjeux et pratiques », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 01 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/8989> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.8989>

Ce document a été généré automatiquement le 1 octobre 2021.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Apprendre les interactions en classe de français : enjeux et pratiques

Elisa Ravazzolo, Carole Étienne et Biagio Ursi

Les enjeux de l'enseignement de l'oral en interaction

- 1 Si l'approche communicative en didactique des langues étrangères a opéré un glissement des compétences à acquérir depuis des compétences purement linguistiques vers des compétences communicatives, sous l'impulsion du courant pragmatique (cf. Austin, 1962), il n'en demeure pas moins que les méthodes de langue actuellement enseignées correspondent à des situations, certes communicatives, mais bien souvent stéréotypées où un rôle précis est alloué à chaque locuteur dans une orchestration figée qui ne reflète pas la réalité observable *in situ* dans des interactions authentiques du quotidien. C'est pourtant à ces interactions authentiques que l'apprenant se verra confronté lorsqu'il décide de se rendre en France ou dans un pays francophone pour étudier ou travailler, ou encore lorsqu'il devra communiquer en langue française dans son pays.
- 2 Dans cette perspective, l'enseignement-apprentissage du français parlé en interaction permet d'améliorer la compétence sociolinguistique des apprenants, à travers le développement de stratégies de compréhension spécifiques fondées sur l'exploitation d'indices multimodaux, et favorise en même temps le développement d'une compétence d'interaction.

La compétence d'interaction

- 3 La compétence d'interaction est ici abordée dans une perspective interactionniste qui met en avant la mobilisation de ressources linguistiques, discursives, sociolinguistiques et interactionnelles. Cette compétence se caractérise par son caractère collaboratif et contextuel, dans la mesure où elle désigne un ensemble de ressources mobilisées en fonction de la situation et qui ne sont pas transférables à l'identique à tout contexte. En

effet, si tout échange communicatif présente des éléments stables et routiniers, il comporte également des éléments contingents, liés à des situations spécifiques et difficilement prévisibles. Comme le souligne Pekarek-Doehler (2006 : 11), la notion de compétence d'interaction implique de reconnaître :

- la nature située des fonctionnements cognitifs, car la capacité du locuteur à agir dans le monde est étroitement liée à des activités pratiques concrètes ;
 - la nature non-autonome de toute compétence. En effet, l'accomplissement des activités des participants se fonde sur l'articulation de ressources qui ne sont pas isolables et qui fonctionnent ensemble (savoirs et savoir-faire linguistiques, gestuels, sociaux, culturels, etc.) ;
 - la nature dynamique et adaptative du système linguistique, puisque les ressources mobilisées, qui incluent également des pratiques sociolangagières ancrées dans le savoir du locuteur (quelle que soit la langue), sont sélectionnées en fonction d'un contexte spécifique.
- 4 Il ne s'agit donc pas seulement d'acquérir un vocabulaire et des règles de grammaire, mais davantage de comprendre l'organisation d'une action langagière, ou plus globalement d'une activité pratique, de savoir interpréter les différents marqueurs qui ponctuent l'échange et en modifient parfois le sens, d'identifier les différentes structures lexicales ou syntaxiques du français parlé (Ravazzolo *et al.*, 2015), de détecter les expressions figées (Tutin, 2019), mais également d'appréhender la prosodie des productions et d'assimiler les variantes phonétiques (Racine *et al.*, 2012), de repérer les regards, les mimiques, les gestes et les postures du corps qui peuvent accompagner voire remplacer les productions verbales (Mondada, 2017).
- 5 La compétence d'interaction se fonde donc sur la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire de nature variée, dans une situation spécifique et dans leur séquentialité. Cette approche multidimensionnelle et située prend en compte les traits socio-culturels propres aux différentes communautés de locuteurs afin d'éviter de transposer les pratiques de sa propre langue dans la langue cible.

La prise en compte de la variation

- 6 Si le matériau langagier provenant des corpus oraux présente « par définition, un haut degré de variabilité » (Detey *et al.*, 2011 : 407), nous pouvons d'ores et déjà observer cette variation dans la nature même des interactions, en fonction de leur caractère professionnel ou privé, du contexte, du format (repas, réunion, appel, achat, consultation), en présentiel ou à distance (téléphone, visioconférence), du registre (formel, informel voire mixte), du nombre de locuteurs et de leur langue maternelle (situations endolingues vs exolingues).
- 7 Par ailleurs, la variation vient de la diversité des procédés mis en œuvre par les locuteurs pour qu'ils puissent mener à bien leurs échanges, en faisant appel aussi bien au lexique qu'à la prosodie, la syntaxe ou la multimodalité ; ces niveaux seront articulés à différentes étapes et de différentes façons pour atteindre l'objectif visé. Comme le soulignent Boulton et Tyne (2014 : 250), un intérêt majeur de l'apprentissage sur corpus vient du fait que « les apprenants peuvent voir que ce ne sont pas que de "simples" exemples pour illustrer la règle, mais que ce sont des exemples multiples qui font émerger les règles ». Ainsi, il ne s'agit pas d'exemplifier une représentation normée de la langue orale mais de sensibiliser l'apprenant à sa variété pour mieux l'appréhender.

Les ressources nécessaires aux enseignants

- 8 La question qui se pose dès lors est de comprendre comment les enseignants peuvent favoriser le développement de cette compétence d'interaction. Plus concrètement, comment peut-on sensibiliser les apprenants à la variation situationnelle et contextuelle ? L'objectif est d'avoir accès à des extraits de situations sociales authentiques variées qui représentent plusieurs types d'échanges et d'activités discursives, afin d'en montrer l'organisation, le fonctionnement et le caractère situé, d'illustrer les stratégies de co-construction qui sont à la base des actions sociales et de familiariser les apprenants aux spécificités du français parlé (phonétiques, prosodiques, morpho-syntaxiques, interactionnelles). L'idéal serait de travailler sur des extraits reproduisant des situations non stéréotypées qui présentent des négociations, des conflits, etc. Par exemple, exprimer un désaccord en contexte professionnel ou en contexte privé, négocier un prix, réparer un malentendu, tout cela peut faire l'objet d'un apprentissage explicite. Il s'agit alors d'apprendre à mobiliser un ensemble de ressources multimodales qui permettent de communiquer avec autrui, et de participer de manière appropriée et cohérente à des échanges réels. Pour analyser de manière détaillée ces extraits d'interactions naturelles, les enseignants devraient disposer de « transcriptions personnalisables » susceptibles d'être adaptées en fonction du niveau des étudiants et des objectifs d'apprentissage.

De l'analyse des interactions à la didactique

L'analyse des interactions

- 9 Le laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations) a été pionnier en France dans l'étude des interactions, dès le début des années quatre-vingt avec les travaux fondateurs de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 1994), puis avec les recherches de Véronique Traverso concernant les aspects rituels, discursifs et pragmatiques des conversations familières (Traverso, 1996), l'expression de l'accord (Traverso, 2012) et du désaccord (Traverso, 2004), les problèmes d'intercompréhension (Traverso et Chernyshova, 2017), les interactions en site commercial (Kerbrat-Orecchioni et Traverso, 2008), le travail de co-construction dans les réunions (Bruxelles et Traverso, 2006), la structuration séquentielle des offres à boire (Traverso et Ursi, 2015) et des invitations téléphoniques (Traverso *et al.*, 2018), les réparations dans les conversations en ligne (Traverso, 2011), les procédés de définitions dans les visites guidées (Traverso et Ravazzolo, 2016), ou encore le plurilinguisme dans le contexte de l'immigration (Piccoli *et al.*, 2019). Les interactionnistes ont ainsi constitué, documenté et mis en ligne leurs corpus oraux d'interactions (Groupe ICOR, 2016) dans la banque de données Corpus de Langue Parlée en Interaction (CLAPI, <http://clapi.icar.cnrs.fr/>). C'est avec l'ouvrage *Décrire le français parlé en interaction* (Traverso, 2016) que les chercheurs se sont clairement adressés à un public de didacticiens et d'enseignants. En parallèle, ils se sont orientés vers la transposition de leurs études pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE) avec le volume collectif *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère* (Ravazzolo *et al.*, 2015), en décrivant la langue telle qu'elle est parlée dans des situations sociales professionnelles ou privées

du quotidien, et en l'illustrant avec des exemples issus de différents types d'interactions.

Le réseau de didacticiens et d'enseignants et la plateforme CLAPI-FLE

- 10 Dans un premier temps, Véronique Traverso a décidé de constituer un réseau de partenaires didacticiens et enseignants afin de décider ensemble de la pertinence des corpus oraux et des travaux de recherche pour l'enseignement du français parlé en situation de classe. En collaboration avec ce réseau, plusieurs projets de recherche ont conduit à la conception de la plateforme CLAPI-FLE (<http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE>), qui comprend différents types de ressources pour répondre à la palette des besoins en didactique des langues (Etienne et Jouin, 2019). Ces interactions ont été parfois jugées complexes, mais leur richesse et naturalité sont indiscutables. Leur collecte est réalisée *in situ* : d'une part, à l'endroit où elles se déroulent, donc avec des bruits ambiants et des locuteurs qui ne sont pas artificiellement filmés face à une caméra, mais positionnés naturellement suivant la situation (autour d'une table en réunion ou pendant un repas, face à un comptoir dans un commerce) ; d'autre part, sans aucune consigne donnée aux locuteurs, qui ne sont donc contraints ni par un sujet, ni par des contenus. Cependant, une mise en perspective de ces échanges avec les exemples construits des manuels (Etienne et David, 2020) a révélé que les apprenants étaient en mesure d'identifier les différences entre ces deux types de données et de comprendre le français tel qu'il est parlé dès le niveau débutant, avec un accompagnement indispensable de l'enseignant. Différentes exploitations menées par Carmen Alberdi dans des formations universitaires ou professionnalisantes (Alberdi *et al.*, 2020) ont permis de simuler une situation d'immersion où les apprenants ont pu appréhender les diverses composantes de l'oral, mais également les spécificités interculturelles dans un pays européen pourtant proche du nôtre, l'Espagne, où les interactions dans les commerces, en classe ou en privé se déroulent différemment.

Les extraits de CLAPI-FLE

- 11 La plateforme CLAPI-FLE comprend une quarantaine d'extraits illustrant différentes situations professionnelles ou privées, d'une durée moyenne de 2 minutes pour être abordés dans la durée d'un cours, incluant :
- un enregistrement vidéo ou audio en streaming et téléchargeable ;
 - une fiche pré-pédagogique qui propose des objectifs de nature linguistique ou interculturelle, des thèmes de conversation, un niveau de langue ;
 - des pistes d'exploitation par niveau, avec les principales difficultés phonétiques, lexicales ou syntaxiques ;
 - une transcription plus ou moins fine, dont l'enseignant choisit la granularité ;
 - la liste du vocabulaire ;
 - un découpage en actions langagières pour faciliter la compréhension et en activités interactionnelles pour révéler la structure de l'interaction.

Les fiches explicatives

- 12 En parallèle de ces extraits, plusieurs fiches pédagogiques ont été constituées pour documenter des expressions fréquentes à l'oral (*trop, quand même*) ou bien des fonctions (les remerciements, le discours rapporté, l'atténuation ou la question), en expliquant les différents procédés mis en œuvre par les locuteurs et leurs différentes valeurs pragmatiques d'un point de vue :
- lexical, à travers les expressions figées et les petits mots de l'oral ;
 - syntaxique, en identifiant des structures comme des dislocations ou l'usage inattendu d'un temps présent là où on attendrait un futur ou un passé ;
 - prosodique, en particulier les changements d'intonation ;
 - multimodal, quand un geste accompagne, modifie ou remplace une production verbale ;
 - interculturel, pour préparer l'apprenant à un déroulement qui pourrait le surprendre.
- 13 Quel que soit le sujet de la fiche, de nombreux exemples pris dans différentes situations permettent d'illustrer les explications en contexte, l'enseignant pouvant choisir les thématiques abordées en classe ou en devoir personnel, voire en évaluation.

L'annotation des phénomènes de l'oral pour accompagner l'enseignant

L'accompagnement de l'enseignant

- 14 À la demande des enseignants qui, suivant leur formation, ne se sentaient pas forcément à l'aise avec un matériel oral parfois dense, nous avons proposé un découpage des extraits en activités interactionnelles (niveau macro) mettant en relief la structure des interactions, ainsi qu'un découpage en actions langagières (niveau micro) permettant à l'enseignant de pointer plus finement des fonctions et d'illustrer en contexte les différentes façons de les réaliser.
- 15 Dans les fiches explicatives, une rubrique « Pour aller plus loin » donne accès à des exemples documentés plus complexes et suggère quelques références bibliographiques ciblées pour approfondir ses connaissances.

Les phénomènes interactionnels

- 16 Selon l'approche interactionniste développée dans les trente dernières années à Lyon, nous souhaitons délivrer des annotations interactionnelles du français parlé, pour documenter les extraits et constituer à terme des catégories linguistiques directement interrogeables. Ainsi, une annotation multi-niveau permettra d'identifier des formes (marqueurs de discours, formules de politesse, termes d'adresse), certaines structures typiques de l'oral (dislocations, clivées, constructions syntaxiques) et phénomènes interactionnels (réparations, répétitions) pour faciliter l'étude des énoncés réellement produits en situation naturelle et favoriser leur enseignement. Nous retenons deux jeux d'étiquettes pour ces catégories, l'un issu de la littérature scientifique dans les domaines de l'analyse conversationnelle et de la linguistique interactionnelle, l'autre d'une terminologie plus « transparente », facile à prendre en main par des enseignants ou des didacticiens qui n'ont pas été formés dans le domaine interactionniste. En ce

sens, le phénomène de la réparation, « un procédé qui consiste à revenir sur un élément problématique [...] d'un tour de parole produit antérieurement » (Traverso, 2016 : 192) a été annoté de deux manières. Une première version s'adresse à un public de spécialistes en interaction, distinguant l'*initiation de la réparation* de la *réparation* « proprement dite » (*ibid.*) ; la seconde à un public plus large, signalant le *problème* (l'élément problématique, selon les termes de Traverso) et la *résolution du problème*.

- 17 Nous proposerons également l'annotation d'éléments multimodaux (notamment des gestes et des manipulations d'objets), afin de mettre en évidence certaines configurations qui s'avèrent indispensables pour l'enseignement du français parlé en interaction et, en particulier, l'étude conversationnelle d'interactions vidéo-enregistrées.

Les pratiques de CLAPI-FLE en situation de classe

- 18 L'observation de pratiques langagières réellement attestées sensibilise les apprenants aux règles qui régissent chaque type d'interaction et aux ressources employées, par exemple, pour prendre la parole, formuler des actions, et accomplir des activités interactionnelles variées. L'accès à ce type de données permet aussi de se familiariser avec des phénomènes phonétiques, des changements de registre et des constructions syntaxiques caractéristiques du français parlé (Alberdi *et al.*, 2018). Cette méthodologie d'exposition aux données privilégie, chez l'apprenant, l'induction et la mise en place de stratégies de recherche d'informations pertinentes dans et par les données (Boulton et Tyne, 2014 : 122). L'apprenant est incité à prendre conscience du caractère culturel des productions verbales et à développer ainsi une « compétence interculturelle » (Conseil de l'Europe, 2018 : 29, 166), liée aux situations elles-mêmes ou aux principaux traits interculturels identifiés dans la contextualisation des extraits.
- 19 L'exploitation pédagogique des ressources de CLAPI-FLE s'insère dans le cadre de l'enseignement de la Langue et de la Linguistique françaises dans le cursus de *Lingue Moderne*, au Département de Lettres et Philosophie de l'Université de Trente (Italie). Les extraits de CLAPI-FLE ont été utilisés dans des cours magistraux s'adressant à des étudiants de Licence :
- en première année, dans un groupe hétérogène (majoritairement une dizaine de primo-débutants et une quarantaine de niveau B1/B2) pour l'apprentissage des particularités phonétiques, syntaxiques et interactionnelles du français parlé ;
- en deuxième année, dans un groupe homogène de niveau B2 (quelques C1) pour l'analyse d'activités discursives et interactionnelles spécifiques comme le récit oral.
- 20 Bien que le cours magistral par sa nature – il s'agit d'un face-à-face présentiel entre l'enseignant transmettant des connaissances et un groupe important d'étudiants – semble constituer une situation didactique peu propice aux échanges et aux analyses collectives, force est de constater l'intérêt suscité par l'originalité du matériel authentique proposé. La possibilité de concevoir des activités en petits groupes (avec présentation des résultats à l'ensemble de la classe) a représenté une source importante de motivation, a favorisé l'application des notions théoriques et a permis de rendre plus interactives les leçons.
- 21 Pour l'enseignement-apprentissage des spécificités du français parlé ont été utilisés essentiellement trois types de ressources de CLAPI-FLE : une sélection d'extraits

didactisés, les fiches explicatives et les collections. Ces ressources ont servi à repérer les particularités de la langue parlée et analyser les procédures mises en œuvre par les locuteurs pour accomplir leurs activités interactionnelles. Certaines de ces exploitations pédagogiques (celles qui concernent en particulier les fiches explicatives et les collections de phénomènes syntaxiques) ont été présentées exhaustivement par Ravazzolo et Etienne (2019).

Les objectifs phonétiques et prosodiques

- 22 Au-delà des différents facteurs (motivation, propension, entraînement, etc.) pouvant influencer le développement de l'apprentissage de la prononciation, l'exposition régulière à des échantillons de discours authentiques, produits par des locuteurs natifs, s'avère fondamentale pour faire évoluer les apprenants. Comme le souligne Lauret, on devrait « exposer les étudiants le plus largement possible à des modèles natifs diversifiés » (2007 : 39), notamment quand l'apprentissage a lieu en milieu exolingue, car « la musique et les sons de la langue ne peuvent être adoptés que s'ils ont été largement entendus, écoutés précisément, commentés, distingués, "apprivoisés" » (*ibid.*).
- 23 Les extraits de CLAPI-FLE offrent la possibilité d'habituer les apprenants à comprendre différents types de discours, qu'ils soient produits par des adultes, des enfants, des jeunes, des personnes âgées, en situation privée, professionnelle, institutionnelle, et dans des contextes plus ou moins formels. Nous avons donc soumis à nos étudiants de première année des extraits de CLAPI-FLE susceptibles d'illustrer différents types de discours ainsi que des particularités de prononciation et des formes prosodiques rarement représentées dans les dialogues pédagogiques. Ces extraits, choisis en fonction de la thématique abordée, du niveau des apprenants et des caractéristiques de l'enregistrement, ont donné lieu à des activités d'écoute perceptive et à des analyses ponctuelles des phénomènes repérés. Le premier type d'activité, dont l'objectif était la sensibilisation au rythme du français parlé, a été réalisé avec le support d'une « transcription personnalisée », où les étudiants devaient noter les variations de mélodie et la saillance des mots. Grâce à ces exercices, les étudiants ont pris conscience du rôle syntaxique de l'intonation et ont été sensibilisés aux différents types d'accents (accent sémantique vs accent expressif). Au début, nous avons proposé surtout des extraits audio, notamment des appels téléphoniques (l'extrait CLAPI-FLE-8), car l'absence d'images permettait une meilleure focalisation sur les phénomènes sonores. Cette phase d'entraînement perceptif a été suivie d'une correction globale, à l'aide de la transcription « complète » des extraits (où figurent les intonations, les pauses, l'emphase, etc.), et de l'analyse des particularités phonétiques susceptibles de poser des problèmes de perception :
- les élisions (t` es où là, t` es chez toi) ;
 - la chute du « e » muet (ça t` dirait d` venir, combien d` temps, s` rez, on s` dit) ;
 - les assimilations liées à l'élision (je suis [ʃʊi] ; je sais pas [ʃepa]) ;
 - la chute de certaines consonnes dans certains environnements phonétiques (*pa`ce que*).
- 24 Nous avons montré que ces éléments se retrouvent dans différents types d'interactions et qu'ils ne sont pas systématiquement liés au statut social du locuteur ou à la nature informelle de la situation. L'objectif n'était pas d'encourager les étudiants à employer ces formes systématiquement, mais d'apprendre à les reconnaître pour améliorer leur

compréhension et de réfléchir aux effets produits par leur emploi (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 93).

Les objectifs interactionnels

L'ouverture et la clôture

- 25 Nous avons relevé l'organisation globale des échanges oraux afin d'illustrer la variété des ressources et des formules mobilisées pour ouvrir ou clore une conversation dans plusieurs contextes : une conversation téléphonique privée (par opposition aux appels professionnels), une visite informelle, une interaction de commerce, etc. Par exemple, si dans une visite amicale (CLAPI-FLE-3), la rencontre des participants se caractérise par la longueur de la phase rituelle de prise de contact, qui comporte des salutations symétriques, complémentaires et gestuelles, ainsi que des commentaires de site (*ah il fait chaud ici, c'est chouette*), la séquence d'ouverture dans un petit commerce se réduit généralement à une salutation produite par la vendeuse, qui se charge en même temps d'une valeur pragmatique de sollicitation de la requête.
- 26 L'analyse des différentes modalités de réalisation de ces séquences, qui apparaissent généralement comme des phases simples et rapides dans les dialogues pédagogiques, a mis en évidence leur importance au niveau relationnel et leur complexité aux niveaux structurel et temporel (réitération des salutations, compliments, procédés de pré-clôture, marqueurs conclusifs, etc.). Pour exemplifier ces notions, nous avons proposé des activités à partir de courts extraits en faisant varier les éléments de la situation de communication (relation entre les participants, lieu d'échange, objectif, etc.), et en demandant d'identifier le type de la séquence (ouverture, corps, clôture), de décrire les procédés mobilisés, d'anticiper la suite, ou de modifier les ressources selon le contexte.

Le système d'alternance des tours de parole

- 27 L'interaction s'articule en une succession de tours de parole produits par des locuteurs différents, c'est-à-dire des contributions verbales de longueur variable, souvent délimitées par des pauses ou des variations mélodiques. Nous avons montré que les tours sont négociés par les participants au fil de l'interaction et que les chevauchements, grands absents des dialogues pédagogiques mais très récurrents dans les conversations, ne font que témoigner du caractère collaboratif des échanges. L'extrait CLAPI-FLE 7 a permis d'analyser la structure des tours de parole, des chevauchements et de leurs fonctions. Ainsi, les étudiants ont pu constater l'hétérogénéité compositionnelle des tours qui peuvent être formés de :
- un mot (d'accord) ;
 - une phrase syntaxique complète correspondant à une action langagière précise (*et t'es souvent là ou pas ↑*) ;
 - une accumulation de marqueurs discursifs à valeur conclusive qui signalent la fin de l'activité (*mais euh voilà quoi ↓*) ;
- 28 une succession d'énoncés de diverses natures, comme dans le passage suivant où le tour de parole d'ELI, initié par un phatique et des ouvreurs, comporte d'abord une évaluation générale (*hein normalement ben du coup moi j'ai pas beaucoup cours*) justifiée par de nombreux énoncés qui s'insèrent dans une structure énumérative et

s'enchaînent tantôt à des questions auto-adressées (*qu'est-ce que j'ai ↑, comment ↑*), tantôt à des commentaires (*comment j'ai pu oublier ça ↑*).

```

1 BEA  et t' es souvent là ou pas↑ (1.3)
2 ELI  hein normalement ben du coup moi j'ai pas beaucoup cours↑ en fait↓↓
      [j'ai cours lundi↑
3 BEA  [ouais finalement (0.8)
      j'ai interaction verbale le lun~ le lundi après-midi (0.8) mardi j'ai pas
4 ELI  cours (0.9) le mercredi j'ai euh (0.5) qu'est-ce j'ai↑ j'ai syntaxe bon
      comment j'ai pu oublier [ça↑                (((rires)) ((rires)) (((rires)))
5 ELI  [à neuf heures du matin trois heures t' sais
6 MAR  (((rires))) (0.6)
7 ELI  le jeudi j'ai juste↑ euh↓↓ psycho mais j'ai qu'une heure et demie
8 BEA  ouais (0.4)
9 ELI  et le vendredi normalement j'ai une fois sur deux tu sais int~ euh hm
      comm[ent↑
10 BEA [analyse conversationnelle (0.4)
11 ELI exact .H mais euh le truc c'est que du coup même si↑ euh↓↓ quand j' l'ai pas
      je reste en fait parce que Laurence vu qu'elle est en formation↑ (0.6)

```

Figure 1 - Extrait CLAPI-FLE-7

- 29 Dans ce long tour de parole s'interposent des régulateurs et de petits commentaires produits par les amies d'ELI, qui d'une part confirment leur engagement et leur intérêt, d'autre part fournissent, par moments, une aide dans la recherche d'un mot (*analyse conversationnelle*, ligne 10). Ce même extrait a permis d'illustrer la fonction collaborative des chevauchements, qui contribuent par ailleurs à la construction de la tonalité euphorique et empathique de l'échange.

L'analyse des activités interactionnelles

- 30 Les activités interactionnelles, qui se composent d'actions langagières et gestuelles, ont été observées du point de vue de leur structure et des ressources mises en place pour les réaliser. L'analyse s'est concentrée, entre autres, sur l'activité de « raconter », qui consiste à rapporter des actions ou des événements passés selon un principe de progression temporelle (linéaire ou non). La production du récit (ou d'une anecdote, d'une histoire, etc.) a été abordée à partir de plusieurs extraits, afin de montrer comment cette activité s'organise de manière différente selon le contexte (type d'interaction, relation entre les participants, finalité, etc.) et quelles sont les ressources ou les stratégies privilégiées (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 132-133). Ainsi, nous avons comparé la modalité de réalisation de l'activité narrative dans une visite guidée (CLAPI-FLE-14) et dans une conversation ordinaire (CLAPI-FLE-4). Si dans la visite guidée la narration participe d'une « pratique définitoire finalisée et contextualisée » (Traverso et Ravazzolo, 2016 : 57) qui n'a pas besoin d'être négociée, le récit conversationnel oral se caractérise pour son aspect social et interactif (Sacks, 1992 ; Jefferson, 1978) et présuppose la collaboration entre les participants. Dans l'extrait CLAPI-FLE-4, l'épisode

de la rencontre amoureuse raconté par ELI est sollicité indirectement par l'une de ses amies qui n'est pas informée :

```

5 MAR  ben (0.2) et avec son chéri ça va↑ (0.6)

6 ELI  [oh trop drôle↔ ah mais [poulette tu savais PAS↑

7 BEA  [elle a un chéri↑

8 MAR                                     [oui↑

9 BEA  oh↑ ((rires))

10 BEA  ah↑

11 ELI  ((en riant)) xx x xx

12 BEA  c'est génial

13 ELI  al[ors tu sais

```

Figure 2 - Extrait CLAPI-FLE-4

- 31 On assiste ici à une procédure de vérification du savoir partagé, au terme de laquelle ELI produit des marqueurs discursifs (*alors tu sais*) et des constructions syntaxiques (*le truc c'est que*) qui projettent l'activité narrative, même si le récit proprement dit commence à la ligne 22 :

```

22 ELI  le truc c'est que en fait euh (0.7) donc c`'t été elle est allée travailler↔
        ben normal

23 BEA  hm hm

24 ELI  pour la saison et elle est allée (0.7) aux impôts;

25 BEA  ouais;

```

Figure 3 - Extrait CLAPI-FLE-4

- 32 [...]

et donc du coup euh elle elle était là bas↑ et euh m- et j` crois qu` c'est
 41 ELI une ou deux s`maines après euh sa rentrée d'elle↑ y a un gars qu` arrive en
 fait (0.3) et du coup c'est c'est lui [quoi]↓

42 BEA [c'est lui]↓

43 ELI et i`s s` sont euh- C'EST lui ((rires))

44 ELI c'était lui↑ ((rires))

45 MAR (inaud.)

46 ELI et du coup bon ben voilà i`s s` sont entendus i`s ont commencé à sortir et
 puis voilà↑ (0.3)

47 BEA ah c'est cool

Figure 4 - Extrait CLAPI-FLE-4

- 33 La structure séquentielle de l'activité de *raconter* est marquée par des indices spécifiques, de nature prosodique (augmentation de l'intensité articulatoire), posturo-mimo-gestuelle (regards orientés vers l'amie qui ne sait pas) et linguistique :
- une construction pseudo-clivée (*le truc c'est que*) qui introduit le récit proprement dit et construit l'attention collective ;
 - l'orientation, avec des indications temporelles et spatiales ;
 - le développement du récit, qui se traduit dans la production d'énoncés narratifs au présent de l'indicatif et au passé composé ;
 - des marqueurs conclusifs (*et puis voilà*), qui signalent la fin du récit.
- 34 Dans ce cas, l'activité narrative se déploie de manière discontinue et fragmentaire, puisqu'elle s'enchaîne à d'autres types d'activités plus locales, comme l'évaluation. Nous avons insisté en particulier sur le rôle joué par les interlocutrices dans la réalisation de l'activité. Les étudiants ont en effet pu repérer plusieurs éléments témoignant de la dimension collaborative : les régulateurs (*ouais, hm hm*), les reprises en écho (*c'est lui*), les énoncés évaluatifs (*c'est génial, ah c'est cool*) et les rires.

Les objectifs syntaxiques

- 35 L'observation des activités interactionnelles a imposé la prise en compte de l'ensemble des ressources mises en œuvre par les locuteurs pour accomplir ces activités. Nous avons donc analysé certaines structures syntaxiques, comme les dislocations, les clivées et les pseudo-clivées qui ont des fonctions interactionnelles spécifiques (cf. Ravazzolo *et al.*, 2015 ; Ravazzolo et Etienne, 2019, pour une analyse détaillée de ces structures). En effet, ces constructions, très fréquentes et productives à l'oral, jouent un rôle très important non seulement dans la construction informationnelle de l'énoncé, mais aussi dans la réalisation d'activités locales récurrentes. Comme on l'a vu, la construction pseudo-clivée « le truc c'est que »¹ permet, par exemple, d'introduire une activité (*raconter*, mais aussi *argumenter*, *exprimer son point de vue*) et de focaliser l'attention collective. L'analyse de ces structures a permis finalement d'enrichir la description des pratiques sociales représentées dans les extraits et d'illustrer l'articulation entre ressources syntaxiques, prosodiques et posturo-mimo-gestuelles.

Les résultats

- 36 Le travail collectif sur les différents objectifs phonétiques, prosodiques, syntaxiques et interactionnels a été suivi d'une phase d'application. Les étudiants, divisés en groupes, ont d'abord écouté et regardé des extraits d'interactions naturelles, et les ont ensuite analysés avec le support de la transcription. L'objectif était de dégager certains des phénomènes que nous avons étudiés afin d'en décrire les fonctions et le rôle joué dans la construction de l'interaction. Le retour des apprenants s'est avéré globalement très positif non seulement du point de vue de l'intérêt montré envers ce type de données, mais aussi sur le plan des compétences acquises dans la compréhension orale d'extraits naturels et l'analyse des phénomènes interactionnels, ce qui nous semble primordial pour le développement d'une compétence d'interaction. Lors des entretiens oraux effectués au moment de l'examen, la majorité des étudiants ont été en mesure d'identifier et analyser de manière pertinente les phénomènes phonétiques, morpho-syntaxiques et interactionnels caractérisant des extraits d'interactions naturelles qu'ils n'avaient pas encore étudiés. La mise en place d'un protocole spécifique pour recueillir leurs productions et les évaluer nous permettra, dans un second temps, de mesurer plus précisément les acquis des apprenants et d'affiner ces premières observations sur leurs progrès en fonction de leur niveau initial.

Perspectives

- 37 Dans l'objectif d'enseigner la compétence interactionnelle à différents niveaux d'apprentissage du français, nous avons montré comment une exposition régulière aux interactions naturelles de CLAPI-FLE conduit l'apprenant à développer une réelle stratégie de compréhension d'une situation, à appréhender des pratiques langagières en intégrant aussi bien les expressions figées, les marqueurs, les constructions syntaxiques caractéristiques de l'oral que la structure et l'organisation séquentielle des échanges. De telles ressources nécessitent un accompagnement des enseignants pour être utilisées plus largement et un partage des pratiques entre pairs, selon les publics d'apprenants et les objectifs d'apprentissage.
- 38 Ainsi, une nouvelle rubrique « En pratique » a été ajoutée avec des fiches prêtes à l'emploi en salle de classe qui proposent des objectifs (communicationnels, interactionnels, linguistiques et socioculturels), une structuration et des activités ciblées par niveau pour des situations comme l'invitation ou l'accueil à la maison, mais également des thèmes plus larges dont la négociation (en contexte professionnel mais également privé), la question ou la cuisine dans ses différents aspects (habitudes, recettes, ingrédients, offres à manger ou à boire).

BIBLIOGRAPHIE

Alberdi, C., Etienne, C., Jouin-Chardon, E. (2018). Les apports des corpus d'interactions naturelles en situation de classe : enjeux et pratiques. *Action Didactique*, 1, 55-70.

Alberdi, C., Etienne, C., Jouin-Chardon, E. (2020). Comprendre les spécificités du français oral par l'immersion virtuelle : un défi possible pour les apprenants. In L. Meneses-Lerín, C. Molina et L. Montes (dir.), *Analyser, écrire, traduire et enseigner les langues à l'ère du numérique*. Grenoble: Comares, 19-38. halshs-03008804

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford : Clarendon Press [trad. fr. par G. Lane : *Quand dire, c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil, 1970].

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

Bruxelles, S., Traverso, V. (2006). Usages de la particule "voilà" dans une réunion de travail : analyse multimodale. In M. Drescher, B. Job (dir.), *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes : approches théoriques et méthodologiques*. Berne : Peter Lang, 71-92.

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris : Didier.

Detey, S., Durand, J., Laks, B., Lyche, C. (2011). De l'enseignement des variétés avec corpus à la formation à la variation sur corpus : des outils pour le français parlé. In O. Bertrand, I. Schaffner (dir.), *Variétés, variations et formes du français*. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique, 407-427.

Etienne, C., David, C. (2020). L'enseignement du français avec les interactions : approche méthodologique et mise en œuvre en classe depuis le niveau débutant. In F. Neveu et al. (dir.), *7e Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2020*. Les Ulis : EDP Sciences.[<https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807004>].

Etienne, C., Jouin, E. (2019). Constituer des ressources pédagogiques pour enseigner le français oral à partir des recherches menées en interaction. In L. Gajo, J.-M. Luscher, I. Racine, F. Zay (dir.), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*. Berne : Peter Lang, 225-240.

Groupe ICOR (Baldauf-Quilliatre, H., Colón de Carvajal, I., Etienne, C., Jouin-Chardon, E., Teston-Bonnard, S., Traverso, V.) (2016). CLAPI, une base de données multimodale pour la parole en interaction : apports et dilemmes. *Corpus*, 15 [<https://journals.openedition.org/corpus/2991>].

Jefferson, G. (1978). Sequential aspects of storytelling in conversation. In J. Schenkein (dir.) *Studies in the organization of conversational interaction*. New York : Academic Press, 219-248.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1992, 1994). *Les interactions verbales* (tomes I-II-III). Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C., Traverso, V. (dir.) (2008). *Les interactions en site commercial. Invariants et variations*. Lyon : ENS Éditions.

Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette.

Mondada, L. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, XXII, 71-87.

- Pekarek-Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 9-45.
- Piccoli, V., Ticca, A. C., Traverso, V. (2019). « Go it's Internet here » : Démarches administratives de personnes précaires ou en demande d'asile. *Langage et société*, 167, 81-110.
- Racine, I., Detey, S., Zay, F., Kawaguchi, Y. (2012). Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2 : l'exemple du projet « Interphonologie du français contemporain » (IPFC). In A. Kamber & C. Skupien-Dekens (dir.), *Recherches récentes en FLE*, Berne : Peter Lang, 1-19.
- Ravazzolo, E., Etienne, C. (2019). Nouvelles ressources pour le FLE à partir des études en interaction. *LINX*, 79 [<https://doi.org/10.4000/linx.3454>].
- Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin-Chardon, E., Vigner, G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation* (édité par G. Jefferson). Oxford : Blackwell.
- Traverso, V. (1996). *La conversation familière. Analyse pragmatique des interactions*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Traverso, V. (2004). Cristallisation des désaccords et mise en place des négociations dans l'interaction : des variations situationnelles. In M. Grosjean & L. Mondada (dir.), *La négociation au travail*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 43-68.
- Traverso, V. (2011). Chevauchements de parole, résolution et réparation dans la conversation en ligne. In C. Develotte, R. Kern & M.-N. Lamy (dir.), *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*. Lyon : ENS Éditions, 117-145.
- Traverso, V. (2012). Organisation du cadre participatif, accord et répétition dans l'interaction. In F. Neveu et al. (dir.), *3e Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2012*. Les Ulis : EDP Sciences, 663-679.
- Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Paris : Ophrys.
- Traverso, V., Chernyshova, E. (2017). Inférences et processus d'intercompréhension dans les interactions quotidiennes : quelques questions méthodologiques. *Cahiers de praxématique*, 68 [<https://journals.openedition.org/praxématique/4536>].
- Traverso, V., Ravazzolo, E. (2016). Définitions ostensives co-construites : le cas de la visite guidée. *Langages*, 204, 43-66.
- Traverso, V., Ticca, A. C., Ursi, B. (2018). Invitations in French: A complex and apparently delicate action. *Journal of Pragmatics*, 125, 164-179.
- Traverso, V., Ursi, B. (2015). Multi-dimensionnalité, modalité et activité(s) : le cas "simple" de l'offre à boire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 101, 137-158.
- Tutin, A. (2019). Phrases préfabriquées des interactions : quelques observations sur le corpus CLAPI. *Cahiers de lexicologie*, 144, 63-92.

NOTES

1. Cette construction fait d'ailleurs l'objet d'une collection dans CLAPI-FLE.

RÉSUMÉS

L'équipe LIS du laboratoire ICAR de Lyon s'est engagée depuis plusieurs années dans la conception de ressources pour l'enseignement du français oral et de la linguistique française à partir de ses corpus et de ses travaux de recherche. En concertation avec un réseau d'enseignants et de didacticiens, elle a construit l'application CLAPI-FLE proposant une quarantaine d'extraits décrits, transcrits et didactisés issus de situations ordinaires du quotidien, ainsi que des collections et des fiches explicatives pour documenter les fonctions pragmatiques et les procédés mis en œuvre par les locuteurs. De nombreux types d'interactions y sont représentés : des conversations privées pendant des repas ou des sessions de jeux, des achats dans des petits commerces, des réunions de travail, des consultations médicales, des appels téléphoniques, etc. Cet article montre de quelle manière les ressources de CLAPI-FLE permettent de sensibiliser les apprenants aux différentes composantes d'une interaction orale pour que la compréhension de son organisation et l'acquisition de stratégies de communication soient facilitées.

The LIS (Language and Social Interaction) team of the ICAR Research Lab in Lyon has been involved for several years in the design of resources for the teaching of spoken French and French linguistics on the basis of its corpora and research work. In collaboration with a network of language and learning specialists and teachers, it has developed the CLAPI-FLE platform, which offers about forty extracts described, transcribed and didactically designed from everyday situations, as well as collections and explanatory sheets to document the pragmatic functions and processes used by speakers. Several types of interactions are illustrated: ordinary conversations during mealtimes or game sessions, service encounters in small shops, work meetings, medical consultations, phone calls, etc.

This article shows how CLAPI-FLE's resources make it possible to raise learners' awareness of the various components of oral interactions in order to facilitate the understanding of their organization and the acquisition of communication strategies.

INDEX

Mots-clés : interaction, corpus oraux, Français Langue Etrangère (FLE), didactique des langues, méthodologie

Keywords : interaction, spoken corpora, French as a Foreign Language (FFL), applied linguistics, methodology

AUTEURS

ELISA RAVAZZOLO

Université de Trente, Italie

Enseignante-chercheuse en langue et linguistique françaises, mes travaux portent essentiellement sur l'analyse des interactions et sur la variation interculturelle. Je m'intéresse aussi à l'utilisation des données orales naturelles dans l'enseignement du français parlé en interaction.

[elisa.ravazzolo\[at\]unitn.it](mailto:elisa.ravazzolo@unitn.it)

CAROLE ÉTIENNE

Laboratoire ICAR, ENS de Lyon

Ingénieure de recherche CNRS, je m'intéresse à la transposition des corpus oraux et des travaux de recherche en interaction en ressources en ligne pour l'apprentissage de la compétence interactionnelle, auprès de différents publics et pour différents objectifs pédagogiques.

[carole.etienne\[at\]ens-lyon.fr](mailto:carole.etienne[at]ens-lyon.fr)

BIAGIO URSI

Aix-Marseille Université & Laboratoire Parole et Langage

Attaché temporaire d'enseignement et de recherche en linguistique française, j'étudie les pratiques multimodales qui permettent aux participants de co-construire des actions dans différents types d'interactions. Je travaille actuellement sur l'exploitation de ressources numériques pour l'apprentissage du français parlé en interaction.

[biagio.ursi\[at\]univ-amu.fr](mailto:biagio.ursi[at]univ-amu.fr)