

**EXPLOITATION DE LA PLATEFORME CLAPI-FLE DANS UNE CLASSE
UNIVERSITAIRE DE DÉBUTANTS SINOPHONES**

Yi Wang 

DILTEC (EA2288) / Université Sorbonne Nouvelle

Mots-clés

CLAPI-FLE – compétences communicatives langagières – didactisation de corpus –
français deuxième langue étrangère

Keywords

CLAPI-FLE – communicative language competence – corpus didactisation – French
as a Second Foreign Language

Résumé

Cet article présente les résultats issus de l'intégration pédagogique des ressources de CLAPI-FLE (Corpus de langues parlées en interaction – français langue étrangère) comme support complémentaire en vue du développement de la compétence communicative langagière dans une classe universitaire de débutants sinophones (n=43) de français deuxième langue étrangère (F2LE). Avant de présenter le contexte de mise en œuvre, l'article clarifie la notion de compétence communicative langagière ainsi que les approches en matière d'intégration des corpus numériques. À partir de ces cadres théoriques, une analyse de notre proposition didactique est effectuée. Enfin, une évaluation collective menée à l'aide d'un questionnaire post-intégration vient nourrir nos réflexions quant à l'utilisation des ressources naturelles.

Abstract

This article presents the results of the pedagogical integration of resources from CLAPI-FLE (Corpus of Spoken Languages in Interaction - French as a Foreign Language) as a complementary resource to foster communicative language competence in a university class of Chinese-speaking beginners (n=43) learning French as a second foreign language (F2LE). Before describing the implementation context, this article clarifies the concept of communicative language competence and discusses approaches to the integration of digital corpora. Drawing from these theoretical frameworks, we analyze our didactic proposal. Finally, a collective evaluation conducted through a post-integration questionnaire contributes to our reflections on use of authentic language resources.

Introduction

La plateforme CLAPI-FLE¹ est volet pédagogique du CLAPI (Corpus de langues parlées en interaction), développée par le laboratoire ICAR² et accessible en ligne. Le site rassemble une quarantaine d'extraits audio/vidéo décrits, transcrits, et didactisés d'interactions sociales (Ravazzolo et al. 2021) et présente à la fois des affordances numériques et des éléments pédagogiques facilitant nos choix et notre utilisation des ressources. En effet, la sélection d'un extrait audio/vidéo s'effectue par filtrage selon plusieurs rubriques intégrées sur la page des extraits³ : thème de conversation, domaine, type d'interaction, situation, niveau des apprenants (A1-C1), type de discours, type de français, action langagière et activité interactionnelle. Chaque extrait s'accompagne d'une fiche pré-pédagogique présentant les objectifs pédagogiques, les thèmes de conversation, les données des locuteurs, les actes de parole, le vocabulaire, le débit de parole, ainsi que la variété linguistique. Ces pistes rendent moins chronophages notre choix d'extraits et simplifient la didactisation.

Dans cet article, nous interrogerons l'intégration pédagogique de ce corpus selon deux angles complémentaires. Du côté de l'enseignement, comment notre didactisation de CLAPI-FLE contribue-t-elle au développement de la compétence communicative, et comment cette contribution est-elle perçue selon les retours des étudiants ? Pour répondre à ces questions, nous expliquerons au préalable la notion de compétence communicative langagière, puis nous synthétiserons les approches relatives à l'intégration de corpus numériques. Ensuite, nous décrirons le terrain d'une classe universitaire de français deuxième langue étrangère afin d'explicitier notre choix méthodologique concernant l'intégration du CLAPI-FLE. Nous illustrerons notre propos par quelques exercices pédagogiques conçus à partir des données naturelles dans le CLAPI-FLE. Enfin, nous analyserons les retours des apprenants obtenus à l'aide d'un questionnaire post-intégration.

1. Notion conductrice : compétence communicative langagière

La compétence communicative langagière définie dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) résulte d'un déplacement paradigmatique vers une perspective actionnelle (Richer, 2005). Cette notion prolonge le concept de « compétence de communication » introduit par Hymes (1972), Canale et Swan (1980), Savignon (1983) et Moirand (1990), avec un accent mis sur la pragmatique. Elle marque le passage du modèle traditionnel d'interaction vers celui de la co-action des interlocuteurs en contexte social (Puren, 2004). Il ne s'agit pas simplement d'une

¹ <http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE>.

² Interaction, Corpus, Apprentissage et Représentations.

³ http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/liste_extraits.php.

évolution terminologique, mais d'une transformation conceptuelle qui déplace la centralité de la langue comme système fonctionnel vers l'individu considéré comme acteur social (Huver, 2002). En effet, la compétence communicative langagière insiste sur la mobilisation intégrée des savoirs, des habiletés et des savoir-faire de trois dimensions, détaillées ci-dessous par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001).

- La compétence linguistique (CL) désigne la maîtrise structurelle et sémantique de la langue, recouvrant le lexique, la syntaxe, la phonétique, l'orthographe, etc. (Conseil de l'Europe, 2001)
- La compétence sociolinguistique (CS) caractérise la langue dans sa dimension sociale, à savoir l'adaptation de son usage de la langue aux normes sociales et culturelles spécifiques à différentes communautés, incluant les marqueurs de relations sociales, les règles de politesse et les différents registres, etc. (Conseil de l'Europe, 2001)
- La compétence pragmatique (CP) se focalise sur l'usage efficace de la langue en contexte réel de communication, englobant la réalisation d'actes de parole, la gestion cohérente du discours et la compréhension des intentions implicites comme l'ironie ou la parodie. (Conseil de l'Europe, 2001)

Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 115-117) préconise le développement de ces compétences par le contact avec des locuteurs natifs et par l'exposition à des documents authentiques, qu'ils soient oraux ou écrits, produits à des fins de communication (Cuq, 2003, p. 29). Puisque les corpus numériques font partie de ces ressources (Boulton et Tyne, 2014), au moins dans le contexte d'apprentissage (Chambers, 2009, p. 17), examinons les approches permettant de mettre en œuvre leur intégration didactique.

2. Approches d'intégration didactique de corpus numériques

Selon Chambers (2010), l'accès des apprenants aux corpus numériques peut prendre deux formes : la consultation directe et la consultation indirecte. La première implique une interrogation des données brutes en naviguant dans un corpus. Elle s'aligne avec l'apprentissage informel en ligne comme pratiques quotidiennes motivantes pour les étudiants (Sockett, 2014). Elle s'inscrit également dans une dynamique d'autonomisation progressive vers une autonomie d'apprentissage qui vise à la capacité de l'apprenant à gérer son apprentissage en définissant ses objectifs, en choisissant les contenus et les méthodes, et en évaluant ses acquis (Holec, 1990). D'une telle manière, l'apprenant peut travailler à son rythme sur les données rassemblées en corpus, en fonction de ses préférences et de son style d'apprentissage (Ciekanski, 2014), rejoignant ainsi une perspective constructiviste d'apprentissage (Chambers, 2010 ; Grobois, 2012). La seconde requiert un accompagnement

pédagogique plus ou moins structuré. Elle permet une souplesse d'utilisation à travers une sélection ciblée des données exposées aux apprenants, sur le niveau de ces derniers (Wible et al., 2002), sur le type (Gabrielatos, 2005) et la taille de corpus. Elle apparaît accessible à un plus large éventail de public (Chambers, 2010), y compris pour les débutants. Chambers (2007 ; 2010) préconise la popularisation des corpus, en considérant la consultation indirecte comme une introduction à la consultation directe. Sur cette base, Yang et Cavalla (2022) proposent un processus progressif d'intégration du corpus numérique en classe de langue. Cela débute par la consultation indirecte totale, à savoir une approche inductive guidée (AIG), où les enseignants sont facilitateurs de connaissances (Kübler, 2014) : ils présélectionnent les données dans les corpus, élaborent les séquences permettant aux apprenants d'observer, de classer et de généraliser eux-mêmes les règles de la langue (Johns, 1991). Ensuite, ce processus évolue vers la consultation indirecte partielle, une approche déductive (AD), dans laquelle les enseignants sont fournisseurs de connaissances (Holec, 1991, p. 2) et évaluateurs des acquis (Yang et Cavalla, 2022) : ils explicitent les règles dans les séquences didactisées et ils vérifient les connaissances acquises des apprenants à travers des exercices dans les séquences élaborées. Les deux formes de consultation indirecte (AIG et AD) peuvent être mises en œuvre de manière récursive (Yang et Cavalla, 2022). L'intégration aboutit à la consultation directe, correspondant à une approche inductive pure (AIP) où les apprenants explorent les données brutes de corpus sans médiation pédagogique et les enseignants n'interviennent qu'en cas de nécessité. Le rôle de ceux-ci passe d'un simple accompagnateur chargé de présenter les supports d'apprentissage à celui d'un véritable formateur d'apprenants, ayant pour objectifs à la fois de développer chez les apprenants la capacité d'apprendre et leur fournir les outils nécessaires pour les guider dans leur découverte et leur appropriation de la langue (Holec, 2022).

3. Contextualisation : Français Deuxième Langue Étrangère

Le Français deuxième langue étrangère (F2LE), en contexte universitaire sinophone, s'adresse principalement aux étudiants ayant déjà acquis l'anglais comme première langue étrangère. Ce cours, relativement marginalisé par rapport au français langue étrangère en tant que spécialité majeure, engendre, en milieu universitaire chinois, deux formes de généralisation. D'une part, celle des contenus pédagogiques, focalisés sur la morphosyntaxe, la grammaire, le vocabulaire ; d'autre part, celle des motivations des étudiants, perçues comme limitées à une simple obligation de valider des crédits curriculaires. Pourtant, bien que *le Programme National* (ministère de l'Éducation de la Chine, 2002) affiche une orientation vers un apprentissage pratique et communicatif, répondant ainsi aux attentes de certains étudiants, sa mise en œuvre concrète s'avère ardue en raison de plusieurs contraintes. En

effet, la grande taille des classes ($n > 30$), la prédominance du manuel et les contraintes temporelles compliquent l'équilibre entre l'atteinte des objectifs pédagogiques prévus et la satisfaction des besoins réels. Dans notre cas, nous disposons de trois heures hebdomadaires en deux séances pour enseigner le F2LE à une classe composée de 43 étudiants débutants (niveau A 1.1). Le support pédagogique principal est le *Nouveau Manuel du Français Langue Étrangère* (Wu, 2007). Les sept premières leçons de ce manuel se consacrent à l'acquisition de règles phonétiques françaises. De la leçon 8 à la leçon 20, le contenu est axé sur la grammaire, la conjugaison, les textes écrits et le vocabulaire. Les enregistrements concernant la lecture des textes écrits et du vocabulaire sont les seuls supports oraux accompagnant le manuel. C'est donc à partir de la leçon 8 que nous intégrons les ressources de CLAPI-FLE comme support oral complémentaire, afin de mieux exposer le français oral aux étudiants et de répondre à leurs attentes : apprendre la langue dans une perspective communicative. Compte tenu du temps limité dont ils disposent durant et en dehors du cours, une mini-séquence élaborée à partir du CLAPI-FLE devrait idéalement durer moins de 15 minutes par séance de 90 minutes.

4. Résultats : 5 extraits pour 11 mini-séquences

Notre contexte d'enseignement nous amène à privilégier la consultation indirecte alternée entre l'AIG et l'AD (Yang et Cavalla, 2022) entre leçon 8 et 18. Commencant par l'AIG, les étudiants n'accèdent pas directement au site de CLAPI-FLE, mais écoutent ou visionnent collectivement, pendant les mini-séquences complémentaires de chaque cours, des extraits audio et vidéo du corpus préalablement téléchargés. Dans ce cadre, les activités pédagogiques proposées ne doivent pas être trop complexes (Yang et Cavalla, 2022), autrement dit adaptées au niveau visé des apprenants. Les nôtres sont principalement celles de la compréhension orale incluant des questions à choix multiples et des exercices de repérage accompagnés de consignes épurées dans une démarche bilingue. Ci-dessous un exemple de questions que nous élaborons à partir de l'extrait « achat rapide »⁴ où un client achète du pain dans une boulangerie :

Regardez la vidéo sans le son et répondez aux questions. 请看视频（无声）并回答问题。

1. Où se passe la scène ? 这个场景发生在什么地方？
2. Que et qui voyez-vous ? 你看到了什么东西？看到了谁？

Regardez la vidéo avec le son et répondez aux questions. 请看视频（有声）并回答问题。

1. Qu'est-ce que le client achète ? (2 réponses) 客人买了什么？（2个回答）
A. Un croissant B. Un pain au chocolat C. Une baguette courte D. Une flûte
2. Ça coûte combien ? 一共多少钱？

⁴ http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/affiche_contexte.php?affiche_extrait_encours=87&extrait_encours=87.

Chaque consigne en français est suivie parallèlement de sa traduction intégrale en chinois, avec les mots correspondants soulignés. Cela vise à faciliter la compréhension des activités et à maintenir l'engagement des étudiants, sans créer une surcharge cognitive susceptible de provoquer du désintérêt ou de la frustration. Au stade de l'AD, une fois que les étudiants ont compris comment réaliser les activités dans la première séance, les mini-séquences leur sont distribuées l'une après l'autre par semaine comme devoirs à la maison puis les réponses sont discutées lors du cours suivant. Au fil de l'avancement de l'intégration des activités avec CLAPI-FLE, nous sommes passé d'une traduction intégrale à une traduction partielle qui concerne uniquement les mots probablement inconnus des étudiants. Dans une certaine mesure, cela constitue une transition vers la compréhension totalement écrite en français, compétence exigée lors du contrôle partiel. En général, nous avons proposé aux étudiants quatre vidéos et un audio du CLAPI-FLE, comme récapitulé dans le Tableau 1.

Nom de l'extrait	Éléments travaillés (Compétences développées)
Achat rapide (vidéo) 1 séance	<ul style="list-style-type: none"> • les baguettes (CS) • *l'expression du prix (CL) • *les formules de politesse (CS)
L'accueil et l'installation des invités (vidéo) 4 séances	<ul style="list-style-type: none"> • *salutation entre amies (CS) • les relations interpersonnelles (CS) • la bise (CS) • les vêtements (CL) • les compliments (CS&CP) • l'accueil (CS&CP)
La prise du rendez-vous (vidéo) 2 séances	<ul style="list-style-type: none"> • *les professions (CL&CS) • *l'expression du temps (CL) • *prendre un rendez-vous (CS&CP)
L'emploi du temps universitaire (vidéo) 1 séance	<ul style="list-style-type: none"> • *les jours de la semaine (CL) • les noms de cours (CL) • présenter son emploi du temps (CP)
Invitation pour une soirée (audio) 3 séances	<ul style="list-style-type: none"> • *l'invitation (CP) • les registres de la langue dans • *les questions (CS) • *exprimer son accord (CP) • *l'impératif (CL&CP) • *l'expression du temps (CS)

Tableau 1. Résumé de la didactisation des extraits de CLAPI-FLE

Dans la colonne de droite du Tableau 1, les éléments travaillés dans notre didactisation en partie conseillés par le CLAPI-FLE, nous avons indiqué entre parenthèses les compétences principalement développées. Sachant qu'elles sont mobilisées de manière transversale dans

la communication *in situ*, il apparaît peu pertinent d'affirmer qu'une compétence ait été développée de manière isolée. En revanche, les éléments précédés d'un astérisque (*) indiquent ceux déjà abordés de manière similaire dans le manuel du FL2E (Wu, 2007). Il ne s'agit pas d'une redondance, mais d'un complément en vue d'une consolidation des acquis, selon l'AD de la consultation indirecte (Yang et Cavalla, 2022). Voyons quelques exemples d'exercices en vue du développement de la compétence communicative langagière.

5. Quelques exemples d'exercices conçus à partir du CLAPI-FLE

5.1. Compétence linguistique

La compétence linguistique se mobilise au fur et à mesure que la « mise en discours se déploie » (Weber, 2013) dans l'interaction verbale, allant du phonème à la phrase entière, en passant par le mot et le groupe syntaxique. Dans notre didactisation, le lexique n'est pas abordé en liste de vocabulaire classée selon l'ordre d'apparition des mots inconnus dans les textes écrits du manuel du F2LE. Le lexique thématique du vêtement est enseigné en contexte d'usage, à travers un exercice d'appariement image-expression. Les expressions traitées sont ainsi « déposer des affaires », « enlever l'écharpe », « enlever le bonnet », « enlever le manteau », « enlever les chaussures », et « poser le sac ». Les images concernées sont des captures d'écran tirées de la vidéo « l'accueil et l'installation des invités »⁵ dans le CLAPI-FLE. Il s'agit de l'arrivée de deux invitées chez leur amie. Cette dernière les accueille et leur fait découvrir son appartement. Les invitées déposent leurs affaires et complimentent l'appartement avant de s'installer autour d'une table. De manière similaire, la vidéo « l'emploi du temps universitaire »⁶ est à l'origine d'un exercice d'appariement centré sur les noms de cursus universitaires. Cet exercice vise à faire repérer aux étudiants, dans une conversation entre amies, les cours choisis par une locutrice, puis à les reporter dans un emploi du temps : « interaction verbale » pour lundi, « syntaxe » pour mercredi, « psycho(logie) » pour jeudi et « analyse conversationnelle » pour vendredi.

Pour la compétence grammaticale, nous avons invité les étudiants à repérer les formes impératives dans la transcription simplifiée⁷ d'une conversation téléphonique « invitation pour une soirée »⁸, dans laquelle SAL appelle ALI pour lui proposer de se retrouver dans la soirée.

⁵ http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/affiche_contexte.php?affiche_extrait_encours=%2062&extrait_encours=%2062.

⁶ http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/affiche_contexte.php?affiche_extrait_encours=%2066&extrait_encours=%2066.

⁷ Le CLAPI-FLE propose trois types de transcriptions dans chaque extrait : la transcription simplifiée, la transcription conseillée et la transcription personnalisée.

⁸ http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/affiche_contexte.php?affiche_extrait_encours=%2084&extrait_encours=%2084.

Ils conviennent de l'heure et du lieu, à savoir la maison de SAL. L'objectif est d'approfondir la maîtrise de l'impératif déjà abordé dans le manuel, grâce à sa mise en contexte. Nous avons pu souligner que ces formes remplissent différentes fonctions pragmatiques. Par exemple, « dites-moi » et « passez chez moi » expriment la demande ; « vas-y, vas-y » marque l'accord de SAL à ALI et adresse l'invitation à d'autres amis d'ALI pour la soirée, tandis que « allez, vas-y, (ciao) » et « allez, (ciao) » permettent de prendre congé en fin de conversation. Ainsi, cet extrait audio comble l'absence de référence à la grammaire du français parlé (Weber, 2009) du manuel. Parmi les spécificités de l'oral observées figurent l'élision du son [y] dans le pronom « tu » devant un verbe commençant par une voyelle ou un « h » muet, comme dans la transcription qui adapte « t'es » plutôt que « tu es », la suppression de « ne » dans les structures négatives, « je suis pas chez moi » et « je vais pas tarder à rentrer chez moi ». L'exposition à ces traits d'oralités évite ainsi d'être limité à « un système référentiel figé », et à « des langages d'apprentissage aseptisés éloignés des réalités parlées » naturelles (Weber, 2019, pp. 295-313).

Sur le plan sémantique, les expressions temporelles de l'extrait audio « invitation pour une soirée »⁹ comme « un quart d'heure », « une demi-heure » et « trois quarts d'heure », ne sont pas analysées selon leur sens littéral – respectivement 15 minutes, 30 minutes et 45 minutes – mais essentiellement en fonction de leur interprétabilité contextuelle, expressions qui présentent une nuance d'approximation dans leur usage courant. Comme le montre l'extrait, SAL interroge ALI sur le temps nécessaire pour être prêts pour la soirée, ALI répond : « un quart d'heure dix minutes », ce à quoi SAL acquiesce : « on se voit d'ici une demi-heure trois quarts d'heure ». Une estimation flexible fondée sur l'entente mutuelle et sur la connivence entre les locuteurs, constitue une souplesse acceptable dans les échanges quotidiens. Nous voyons ici que si la compétence linguistique assure une maîtrise des éléments structurels et sémantique de la langue, il s'agit ensuite d'adapter l'usage linguistique aux normes sociales et culturelles spécifiques aux différentes situations de communication.

5.2. Compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique est développée par le biais du décryptage des interactions verbales et non verbales dans trois extraits du CLAPI-FLE : « achat rapide »¹⁰, « l'accueil et

⁹ http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/affiche_contexte.php?affiche_extrait_encours=%2084&extrait_encours=%2084.

¹⁰ http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/affiche_contexte.php?affiche_extrait_encours=87&extrait_encours=87.

l'installation des invités »¹¹ et « la prise de rendez-vous »¹². Il s'agit d'une analyse contrastive entre la relation amicale et la relation professionnelle (ici, boulangère-client ; téléprospectrice-cliente). Les vidéos de CLAPI-FLE sont filmées en plan fixe plutôt qu'avec une alternance de prises de vue sur les locuteurs, ce qui permet aux étudiants de porter leur attention sur le contexte relationnel et spatial. Sans mise en contexte préalable, les étudiants sont d'abord invités à observer ces vidéos sans le son. Ils sont en mesure d'y relever les pratiques socioculturelles comme la bise entre amies, la proximité physique, ainsi que les lieux où se déroulent les interactions (à domicile, dans une boulangerie ou au téléphone). Par la suite, le visionnage de la vidéo avec le son permet d'appréhender les marqueurs de relations sociales. Parmi ceux-ci figurent les salutations telles que « bonjour » et « salut », l'emploi du tutoiement dans la phraséologie orale comme « ça va et toi ? », ainsi que l'utilisation du vouvoiement pour marquer la politesse ou la distance sociale. S'ajoutent à cela des formules de politesse courantes comme « merci », « merci bien », « s'il vous plaît », « bonne journée », « bonne fin de journée » et enfin l'expression pour prendre congé : « au revoir ». Ces salutations et ces remerciements, courants en France, sont en revanche exclus en Chine (Zhao, 2010), notamment entre proches, car elles sont perçues comme génératrices de distances. Les salutations chinoises ressemblent formellement à celles utilisées en France, mais les questions posées sont plus précises : « Tu vas où ? 你去哪呀 ? », « Tu viens de quelle part ? 你从哪来的 ? », « Tu fais quoi là ? 你在干嘛 ? ». Ces formulations risquent d'être interprétées à tort comme des indiscretions par les locuteurs non sinophones (Zhao, 2010). Par ailleurs, il arrive qu'en Chine, des personnes se croisent sans échanger de paroles, se contentant d'un simple sourire discret, ce qui pourrait être perçu, dans certaines situations, comme impoli en France si le salut verbal (« bonjour ») n'est pas prononcé.

Enfin, les étudiants sont sensibilisés aux différents registres des questions lors de la compréhension orale de l'audio « l'invitation pour une soirée »¹³, où SAL demande à ALI « Tu fais quoi ce soir ? », ce qui reflète leur relation proche et justifie l'utilisation d'un registre familier et informel. Afin de prolonger les phrases interrogatives déjà abordées dans le manuel, nous avons ajouté, dans un exercice à choix multiple, deux formulations : « Que fais-tu ce soir ? », avec la structure d'inversion sujet-verbe qui penche vers un registre soutenu, « Qu'est-ce que tu fais ce soir ? », qui constitue une forme à mi-chemin entre les deux précédentes, qui relève

¹¹http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/affiche_contexte.php?affiche_extrait_encours=%2062&extrait_encours=%2062.

¹²http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/affiche_contexte.php?affiche_extrait_encours=%2095&extrait_encours=%2095.

¹³http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/affiche_contexte.php?affiche_extrait_encours=%2084&extrait_encours=%2084.

du registre courant, polyvalent et approprié dans une grande variété de situations communicatives.

5.3. Compétence pragmatique

La compétence pragmatique renvoie à l'usage fonctionnel de la langue dans l'accomplissement des actes de parole (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Ceux-ci sont explicitement repérés et catégorisés par les développeurs du CLAPI-FLE sous la rubrique « actions langagières », présente dans chaque extrait. Cette catégorisation a orienté notre didactisation sur trois actions : accueillir, complimenter et inviter. Pour l'action d'accueillir, un exercice de repérage a été mené à partir de la transcription de l'extrait « l'accueil et l'installation des invités ». Des expressions utilisées par la locutrice dans la vidéo pour matérialiser cette action, telles que « je vous laisse vous installer » et « faites comme chez vous », énoncés qui incarnent la fonction d'accueil (acte locutoire selon Austin, 1970), et celle de l'intention de mettre à l'aise les invités (acte illocutoire, selon Austin, 1970) en instaurant un climat convivial (acte perlocutoire, selon Austin, 1970). Dans la même transcription, l'activité de repérage s'étend à l'action de complimenter, les étudiants y ont relevé plusieurs expressions : « ça fait du bien », « c'est chouette », « c'est trop beau » et « c'est trop joli ». Ces formules de compliments dépassent la simple appréciation esthétique ou émotionnelle (acte locutoire, selon Austin, 1970) puisqu'elles jouent un rôle dans le maintien de la conversation (acte illocutoire, selon Austin, 1970), voire dans le renforcement de la relation amicale entre les locutrices (acte perlocutoire, selon Austin, 1970). Enfin, l'action d'inviter a fait l'objet d'une compréhension orale avec des questions à choix multiples à partir de l'extrait audio « invitation pour une soirée ». Les étudiants y identifient des expressions telles que « je sais pas si ça te dirait de venir » et « si jamais, si tu veux, tu peux venir avec tes potes ». Afin d'enrichir le répertoire pragmatique proposé aux étudiants, nous avons complété ces formulations par « tu veux venir ? » « vous pouvez venir ensemble ». Ces formulations visent explicitement à inviter de manière conviviale et ouverte (acte illocutoire, selon Austin, 1970) avec pour effet souhaité l'acceptation et l'engagement dans l'interaction sociale (acte perlocutoire, selon Austin, 1970). Si les trois dimensions de la compétence communicative (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) sont effectivement mobilisées, il reste à s'interroger sur un éventuel décalage entre l'intention pédagogique et la manière dont les étudiants perçoivent et comprennent le dispositif CLAPI-FLE.

6. Déchiffrement des retours des étudiants dans un questionnaire

Outre les compétences développées, un questionnaire post-intégration a été élaboré et distribué dans le but de recueillir les retours des étudiants, auquel 37 sur 43 ont répondu. Étant donné que les étudiants sont débutants en français, les questions ont été rédigées totalement en chinois, et sa version française est en Annexe 1. L'enjeu est de vérifier la lisibilité des cinq extraits sélectionnés du CLAPI-FLE par les étudiants. Lorsque les extraits sont diffusés à vitesse originale, 34 étudiants sur 37 étudiants ne comprennent que quelques mots et énoncés, tandis que 3 sur 37 parviennent à saisir l'essentiel du contenu. Aucun étudiant ne comprend l'intégralité du contenu ou n'éprouve une incompréhension totale (Question 1). Pour améliorer la compréhension des extraits, 33 étudiants sur 37 préfèrent ralentir la vitesse de lecture (Question 2) et 36 sur 37 déclarent avoir besoin de la transcription (Question 3). Avec celle-ci sous les yeux, ils se sentent plus à l'aise : même si seul un étudiant comprend l'intégralité des extraits, 30 sur 37 sont en mesure de comprendre la plupart du contenu et 6 étudiants uniquement de quelques mots et phrases (Question 4). Cela met en évidence la nécessité de l'intervention pédagogique pour faciliter l'accès aux ressources du corpus CLAPI-FLE. Par ailleurs, la pertinence de l'alternance entre l'AIG et l'AD de la consultation indirecte, dans le cadre de la conception des mini-séquences, est confirmée par les réponses majoritairement positives des étudiants : 18 trouvent l'alternance très utile, 16 assez utile, 3 peu utile (Question 5). Toutefois, 35 étudiants sur 37 admettent avoir recouru à un dictionnaire pour pleinement comprendre les activités proposées (Question 6), ce qui indique une insuffisance des traductions chinoises accompagnant les consignes en français (Question 7). Cela souligne également la nécessité d'adopter une démarche totalement bilingue lors des premières phases d'exposition aux données orales du corpus. En dernier lieu, nous avons amorcé l'AIP en présentant le fonctionnement du CLAPI-FLE dans les deux dernières leçons. À la suite de la présentation du CLAPI-FLE, 4 étudiants sur 37 estiment que le corpus est très utile, 23 assez utile, et 10 le trouvent peu utile. Aucun étudiant ne le qualifie de complètement inutile (Question 8), 29 étudiants sur 37 expriment le désir de continuer à utiliser le dispositif CLAPI-FLE, appréciant sa richesse en ressources orales authentiques. Toutefois, 8 étudiants manifestent des réticences liées à leur niveau de compétence actuel de langue, plutôt qu'à une complexité intrinsèque de l'outil lui-même (Question 9).

Conclusion et perspectives

Dans cette étude, l'intégration de CLAPI-FLE a démontré ses apports pour le développement de la compétence communicative langagière. Ce processus se déroule en quatre étapes, soulignant le rôle indispensable des enseignants, particulièrement auprès des apprenants débutants. Premièrement, une analyse initiale du terrain permet d'évaluer la faisabilité et l'adaptabilité du corpus, en tenant compte des objectifs pédagogiques, des besoins des apprenants et d'autres contraintes pratiques. Deuxièmement, la sélection des extraits de corpus doit être effectuée en fonction de critères précis (Cavalla, 2024), tels que la taille, l'accessibilité, les types de documents oraux, les données concernant les locuteurs, etc. Troisièmement, les enseignants doivent déterminer les approches de consultation appropriées (cf. paragr. 2), soit une consultation indirecte (circulation entre l'AIG et l'AD) vers la consultation directe (AIG). Enfin, une démarche continue de réflexion, de suivi et de rétroaction est nécessaire afin d'évaluer l'efficacité du dispositif mis en place et d'apporter les ajustements selon les retours d'expérience. Pour la suite de ce chantier, si le CLAPI-FLE peut être introduit en classe de F2LE débutante en Chine, son intégration pourrait également être envisagée dans des contextes plus avancés. De même, si la consultation indirecte (AIG et AD) semble plus adaptée aux apprenants débutants, il conviendrait d'explorer des scénarios pour les accompagner vers la consultation directe (AIP). Cette démarche contribuerait aussi à évaluer dans quelle mesure l'autonomie peut être développée. Enfin, l'émergence de grands corpus invite à mener davantage d'études empiriques afin d'approfondir et d'affiner la compréhension de leur potentiel, non seulement en tant que documents authentiques dans l'enseignement-apprentissage des langues, mais également en termes d'usages didactiques élargis et innovants.

BIBLIOGRAPHIE

- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire* (G. Lane, trad.). Éditions du Seuil.
- Boulton, A. (2009). Documents authentiques, oral, corpus. *Mélanges CRAPEL*, 31, 5-13.
- Boulton, A., & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*. Didier.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cavalla, C. (2024). Corpus numériques : critères pour l'enseignement des langues. *Revue HDR*, (4), 75-92.
- Chambers, A. (2005). Integrating corpus consultation in language studies. *Language Learning & Technology*. 9(2),111-125.
- Chambers, A. (2007). Popularising corpus consultation by language learners and teachers. *Corpora in the foreign language classroom. Language and Computers : Studies in Practical Linguistics*. 61, 1-16.
- Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en français langue étrangère : authenticité et pédagogie. *Mélanges Crapel*, 31, 15-33.
- Chambers, A. (2010). L'apprentissage de l'écriture en langue seconde à l'aide d'un corpus spécialisé. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 9-20. <https://doi.org/10.3917/rfla.152.0009>.
- Ciekanski, M. (2014). Les corpus : de nouvelles perspectives pour l'apprentissage des langues en autonomie ?. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 11(1), 1-19.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Cuq, J. P. (Dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Gabrielatos, C. (2005). Corpora and Language Teaching: Just a Fling or Wedding Bells?. *Tes/Ej*, 8(4), 4-35.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies*. Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges pédagogiques*, 20, 75-87.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Education permanente*, 107, 1-5.
- Holec, H. (2022). Le CRAPEL, l'autonomie et l'autonomisation : la construction de la démarche du CRAPEL. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 19(2). [10.4000/rdlc.10710](https://doi.org/10.4000/rdlc.10710).
- Huver, E. (2002). De la compétence de communication à la compétence langagière en FLE. Dans G. Kleiber et N. Le Querler, *Traits d'union* (pp. 223-234). Presses universitaires de Caen
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. Dans J.B. Pride et J. Holmes (dir), *Sociolinguistics*, 269-293.
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning materials. *English Language Research Journal*, 4, 1-16.
- Kerbrat-Orecchioni, C.(2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Kübler, N. (2014). Mettre en œuvre la linguistique de corpus à l'université. *Vers une compétence utile pour l'enseignement/apprentissage des langues?. Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 11(1). [10.4000/rdlc.1685](https://doi.org/10.4000/rdlc.1685).

- 教育部高等学校大学法语外语教学指导委员会法语组/大学法语教学大纲修订组 [Ministère de l'Éducation de la Chine/Commission de l'enseignement du français langue étrangère dans l'éducation supérieure chinoise] (2002). *非法语专业本科用大学法语教学大纲* [Programme d'enseignement du français universitaire destiné aux étudiants non spécialistes] (2^e édition). 高等教育出版社 [Édition d'enseignement supérieur].
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les cahiers de l'APLIUT*, 23(1), 10-26. [10.4000/apliut.3416](https://doi.org/10.4000/apliut.3416).
- Ravazzolo, E., Étienne, C., & Ursi, B. (2021). Apprendre les interactions en classe de français: enjeux et pratiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 3(18-3).
- Richer, J. J. (2005). Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues?. *Synergies Chine*, 1, 63-71.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence : theory and classroom practice*. Addison-Wesley.
- Socket, G. (2014). Corpus et perspectives pour l'enseignant : Compétences, formation, outils, besoins, activités, objectifs. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 11(1). [10.4000/rldc.1691](https://doi.org/10.4000/rldc.1691).
- Weber, C. (2009). Se reconnaître ou non dans la parole échangée : langage parlé, identité et didactique. dans Archibald, J. & S. Galligani, *Langue(s) et immigration(s) : Société, école, travail* (pp.199-215). L'Harmattan.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Didier.
- Weber, C. (2019). La grammaire de l'oralité dans une perspective didactique : description et propositions. Dans A.-S. Calinon, B. Hamma, K. Ploog, M. Skrovec M (dir.), *Linguistique d'interaction, grammaire de l'oral et didactique du français* (pp. 295-313). Presses universitaires de Franche-Comté.
- Wible, D., Kuo, C. H., Chien, F. Y., & Wang, C. C. (2002). Toward automating a personalized concordancer for data-driven learning : A lexical difficulty filter for language learners. Dans B. Kettemann et G. Marko, *Teaching and learning by doing corpus analysis* (pp. 147-154). Brill.
- Wu, X.L. 吴贤良. (2007). *《新公共法语初级教程》* [Le Nouveau Manuel du français langue étrangère]. 上海外语教育出版社 [Shanghai Foreign Language Education Press].
- Yang, T. et Cavalla, C. (2022). Linguistique de corpus pour le FOS. Dans J.-M. Mangiante, *Le FOS aujourd'hui : Etat de la recherche en Français sur Objectif Spécifique* (pp. 119-141). Peter Lang.
- Zhao, Y. (2010). « Si on jouait aux cartes ? » Réflexion sur l'enseignement de la culture française dans une classe de langue. *Synergies Chine*, (5), 127-132.

ANNEXES

Annexe 1 Questionnaire post-intégration du CLAPI-FLE dans le cours du F2LE

1. Lorsque les audios et vidéos (sélectionnés par l'enseignante) du CLAPI-FLE sont joués à leur vitesse originale, je (ne) peux _____.
A. comprendre tout le contenu B. comprendre la majorité du contenu
C. comprendre quelques mots et phrases D. rien comprendre
2. Pour comprendre les audios et vidéos du CLAPI-FLE, je réduis la vitesse des extraits du CLAPI-FLE.
A. Tout à fait d'accord B. Plutôt d'accord C. Plutôt pas d'accord D. Pas du tout d'accord
3. Pour comprendre les audios et vidéos du CLAPI-FLE, j'ai besoin de me référer à la transcription.
A. Tout à fait d'accord B. Plutôt d'accord C. Plutôt pas d'accord D. Pas du tout d'accord
4. À l'aide de la transcription, je (ne) peux comprendre _____ que disent les locuteurs dans les audios et vidéos.
A. tout contenu B. la majorité du contenu C. quelques mots et phrases D. aucun contenu
5. Les exercices construits par l'enseignante me paraissent _____ pour mieux comprendre le contenu des audios et vidéos du CLAPI-FLE.
A. très utiles B. assez utiles C. peu utiles D. pas du tout utiles
6. Dans les exercices construits par l'enseignante, la traduction en chinois des consignes est _____ pour moi .
A. très utile B. assez utile C. peu utile D. pas du tout utile
7. Pendant que je fais les exercices construits par l'enseignante, j'ai besoin de consulter un dictionnaire pour chercher les mots inconnus.
A. Tout à fait d'accord B. Plutôt d'accord C. Plutôt pas d'accord D. Pas du tout d'accord
8. Dans les leçons 19-20, j'ai utilisé directement le CLAPI-FLE pour apprendre sans exercices construits par l'enseignant, je pense que ce corpus est _____ l'apprentissage du français.
A. très utile B. assez utile C. peu utile D. pas du tout utile
9. Après avoir écouté l'explication de l'utilisation du corpus CLAPI-FLE en classe par l'enseignant et après l'avoir utilisé moi-même, je suis _____ à l'idée de continuer à utiliser ce corpus dans le futur, car _____.
A. très enthousiaste B. plutôt enthousiaste
C. plutôt pas enthousiaste D. pas du tout enthousiaste