

**DIDACTIQUE DE L'ORAL ET INTERACTIONS :
RETROSPECTIVE METHODOLOGIE ET
EXPERIMENTATION EN CONTEXTE ALGERIEN**

Claude Cortier*, Carole Etienne et Naima Ould Benali*****

* ICAR, CNRS/Université de Lyon, LISODIP ENS Alger

** ICAR, CNRS CNRS/Université de Lyon, ENS de Lyon

*** LAILEM, Université de Bejaia

Mots-clés

Interactions - français parlé - corpus oraux - didactique du FLES - formation
d'enseignants

Keywords

Interactions – spoken French – oral corpora - FFL teaching - teacher training

Résumé

L'article se propose de problématiser le choix des contenus à enseigner, depuis les facsimilés de documents authentiques des manuels jusqu'à l'intégration des corpus oraux de recherche. Après une brève rétrospective des différents courants didactiques accordant à l'oral une importance significative, il présente les ressources des plateformes CLAPI-FLE, destinée aux enseignants, et CORAIL, adaptée aux apprenants, conçues et réalisées à la suite d'expérimentations avec des didacticiens et des travaux de recherche du laboratoire ICAR sur le français parlé en interaction. La mise en œuvre de ces ressources est développée suite aux premiers retours d'expérience auprès de différents publics d'apprenants en contexte algérien.

Abstract

This article intends to examine the selection of content to be taught, from facsimiles of authentic documents in textbooks to the integration of oral corpora from research. After a brief overview of the various didactic approaches that give oral language a significant importance, it will present the resources of the CLAPI-FLE platform, intended for teachers, and the CORAIL platform, for learners, designed and produced following experiments with educationalists and the research work of the ICAR laboratory on spoken French in interaction. The implementation of these resources is developed in the Algerian context following initial feedback from different groups of learners in the Algerian context.

Introduction

Si les travaux portant sur l'histoire de la didactique des langues s'accordent à situer un intérêt marqué pour les langues parlées au cours du 19^e siècle et pour leur enseignement à partir des années 1880 avec les développements de la phonétique et de la méthode directe, cet intérêt pour la langue parlée et les méthodes de langage ne survit guère à la première guerre mondiale. Ce n'est qu'à partir des années 60 que l'oral resurgit dans l'enseignement du français, pour les étrangers d'abord, puis dans les programmes de l'école française avec le *Plan de rénovation pour l'enseignement du français* (1970).

Les années 1970 et 1980 vont connaître des évolutions marquantes à la fois dans les sciences du langage et l'enseignement des langues. A la fin des années 70, les recherches sur le fonctionnement de l'oral se multiplient, et « communication devient le maître mot », comme le souligne Billières (2008 : 30). Les chercheurs se préoccupent de « démonter les mécanismes de fonctionnement des interactions orales en situation de communication authentique » (*Idem*) et le travail sur l'oral devient très concret. La conversation est considérée comme un véritable prototype de l'interaction. Le dialogue est particulièrement étudié car offrant le plus fort degré d'interactivité. Au début des années 80, note Kerbrat-Orecchioni, on voit se multiplier les colloques et publications comportant les mots « 'interaction', 'dialogue', 'conversation', 'communication' et même 'communiversation' osé par DRLAV 29 » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 54). Les recherches orientées vers l'oral et les interactions deviennent alors un objectif à part entière, tandis que pour nombre de chercheurs, l'exposition directe à des extraits de situations de communication réelles, grâce à l'utilisation des documents authentiques, est devenue une condition des apprentissages (Abe et al., 1979).

Cependant en dépit des avancées en analyse des interactions d'une part et en didactique des langues d'autre part, plusieurs spécialistes de l'oral (entre autres Debaisieux, 2005, 2009 ; Detey, 2009) font état d'une faible utilisation de documents authentiques oraux dans les pratiques de classe, d'un retard dans la constitution de corpus oraux et de la difficulté à accéder aux données existantes alors que « l'intérêt des données orales authentiques est de permettre la constitution de descriptions

pédagogiques plus proches des comportements langagiers effectifs des natifs » (Debaisieux, 2008 : 109). Le colloque organisé par le CRAPEL-ATILF en 2007, en coordination avec ICAR, marquera un tournant dans cette évolution en consacrant l'intérêt de la constitution et didactisation de corpus en didactique du FLES et des langues. C'est dans cette perspective que les chercheurs d'ICAR spécialisés en analyse des interactions ont décidé de constituer un réseau de partenaires didacticiens et enseignants de français afin de transposer les travaux de recherche en interaction en ressources adaptées à l'enseignement de l'oral interactionnel.

1. La didactique des langues et l'oral

1.1 Quand l'oral devient un objet d'enseignement

A la fin du XIX^e siècle¹, les langues parlées deviennent l'objet d'attention des philologues et des linguistes soucieux d'expliquer les phénomènes linguistiques à l'œuvre dans l'évolution des langues et motivent de nombreuses enquêtes de dialectologie, ainsi que la constitution de la science phonétique, portant une attention sans précédent aux sons du langage (Galazzi, 2008). Sur le plan international, l'enseignement des langues connaît un vaste mouvement de réforme, avec les travaux des phonéticiens-pédagogues, qui accordent un intérêt marqué aux langues parlées et au « langage tous les jours » comme base de l'apprentissage. Parfois téméraires et souvent décriés, ils montrent l'importance accordée aux variations et alimentent l'ébauche de « grammaires du français parlé » (Galazzi, 2008 : 14). On peut citer les publications de Paul Passy comme *Le français parlé. Morceaux choisis à l'usage des étrangers avec la prononciation figurée* (1886²) ou de Léon Clédât, *Précis d'orthographe et de grammaire phonétiques pour l'enseignement du français à l'étranger* (1890³).

A la même époque, la méthode directe connaît un développement international (Puren, 1988 ; Suso Lopez & Valdès, 2020). Les « leçons de langage » à l'école primaire dans les régions françaises ainsi que dans les colonies et

¹ Ce qui n'exclut pas qu'il y ait eu auparavant des manuels et des enseignements : cf. notamment C. Germain, 1993, *Evolution de l'enseignement des langues. 5000 ans d'histoire*, Clé internationale et les travaux de la SIHFLES, revue *Documents* en ligne : <https://journals.openedition.org/dhflles/>

² Heilbronn, Henninger Frères libraires éditeurs.

³ Paris : Masson.

protectorats pour un enseignement-apprentissage du français s'appuyant sur l'imagerie des manuels et des tableaux auxiliaires Delmas ou encore sur les objets de l'environnement, préfigurent par nombre d'aspects des cours de FLE du 20^e siècle. Cet élan est, semble-t-il, freiné par la première guerre mondiale, sauf pour la recherche phonétique, et ne connaît pour le français un regain qu'après la seconde guerre mondiale et les Indépendances, avec l'élaboration du *Français fondamental* (1954), à partir d'une enquête par entretiens enregistrés, faisant alors de la France un « pionnier dans la constitution des grands corpus oraux dans une perspective didactique⁴ » (Boulton, 2009 :7). Toutefois, les choix opérés pour les listes de mots du Français fondamental ont éliminé nombre d'éléments qui jouent un rôle dans la structuration de l'oral conversationnel (Coste, 2008 : 211). Quelques années plus tard, s'inspirant des méthodologies audio-orales américaines et s'appuyant sur ces listes, le CREDIF⁵ développe la méthodologie structurale audiovisuelle (SGAV), dans *Voix et images de France* (Rivenc & Guberina, 1961), puis *De Vive Voix* (Moget, 1972). Dans ces manuels, l'oral prime, on cherche à enseigner la parole en situation, à partir de dialogues enregistrés, associés à des séquences d'images fixes destinées à faciliter la perception et la compréhension et à illustrer les diverses composantes de la situation de communication, en y intégrant la prosodie, le rythme, l'intonation, la gestuelle, le cadre spatio-temporel. Parallèlement, le CREDIF poursuit les travaux sur corpus à des fins didactiques avec notamment des enquêtes sur le langage de l'enfant (1970) pour des études syntaxiques (Mochet, 2008 : 110).

Dans les décennies suivantes, et à la suite des travaux en sociolinguistique, anthropologie et ethnométhodologie, le développement des études sur l'analyse des discours, des conversations et autres formes d'interactions connaît une forte expansion. Le dialogue est particulièrement étudié et (re)devient l'élément prototypique du cours de langue. Les méthodes audiovisuelles ou structuro-globales audio visuelles, où phonétique et autres dimensions de l'oralité comme prosodie et rythme étaient essentiels, sont « accusées d'être trop dirigistes et d'enseigner un français aseptisé » (Billières, 2005 : 81). Elles vont progressivement faire place à l'approche communicative, où l'exactitude de la prononciation et de l'intonation ne

⁴ CF. le colloque organisé en 2005 à l'ENS Lyon par l'ENS la SIHFLES, ICAR et l'INRP (Cortier & Parpette, 2006 ; Cortier & Bouchard, 2008, Parpette & Mochet, 2008).

⁵ Centre de Recherche pour l'Enseignement et la Diffusion du Français, ENS de Saint-Cloud.

sont plus exigées, « une prononciation défectueuse n'entrave pas la communication ». En 1976, la publication de *Un Niveau Seuil*, un répertoire d'« actes de langage » (Coste et al., 1976) marque une étape décisive. Le manuel *Archipel* (Courtyllon & Raillard, 1982), est considéré comme l'une des premières méthodes communicatives de FLE, basée sur les situations de la communication ordinaire et les actes de parole. Les formes linguistiques sont sélectionnées en fonction de leur utilité communicative et de leur fréquence d'utilisation. Pour chaque unité, il existe un nombre variable de situations (de six à dix petits dialogues enregistrés et illustrés), l'origine de la plupart des documents est authentique et permet d'enseigner un français ancré dans la réalité quotidienne.

1.2 L'apport des documents authentiques

Durant cette période, tandis que s'impose la notion de besoins langagiers (Richerich & Chancerel, 1977), les documents authentiques, non créés à des fins pédagogiques, font progressivement leur entrée dans l'enseignement du FLE, nombre de didacticiens critiquant à la fois la référence exclusive à la voix de l'enseignant ou au magnétophone et le côté stéréotypé des dialogues fabriqués (Debyser, 1985 ; Bérard, 1991). L'étude des interactions orales a révélé que la structure des échanges est beaucoup plus complexe que les simples questions-réponses des manuels : « les assertions, les refus, les requêtes les plus ordinaires présentent des structures souvent très recherchées avec un acte principal, entouré d'actes secondaires de fonction rituelle ou argumentative. » (Roulet, 1999 : 20).

Dans son analyse des discours du *Français dans le Monde*, Moirand montre que les expressions « *Authenticité de la langue, des messages, des textes* » font partie des notions les plus récurrentes de la période 1970-76 (1988 : 48-55).

L'utilisation des documents authentiques, qui reproduisent les situations réelles de communication et permettent des explorations diverses, sera particulièrement soutenue par le CRAPEL⁶, dans les années 90, car ils fournissent l'exposition à la langue et son fonctionnement grâce à une analyse implicite ou explicite des indices de nature variée qui rendent compte de « la langue telle qu'elle est réellement, complexe et multiforme » (Duda *et al.*, 1972 : 3), aidant l'apprenant à découvrir et

⁶ CRAPEL : Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues, Nancy

mémoriser progressivement les faits de langue, écrits et oraux, « les relations entre ces deux systèmes, les règles discursives qui déterminent qui a le droit de dire quoi à qui, comment, où et quand » (Holec, 1990 : 67).

La richesse et la variété des documents authentiques permettent une exposition aux variétés linguistiques et langagières et donnent « à l'apprenant un accès aux multiples paramètres – linguistiques, interactionnels, proxémiques (en cas de documents vidéo) – en jeu dans une interaction » (Debaisieux, 2009 : 40). Leur utilisation est donc l'un des fondements du développement de l'oral selon les travaux du CRAPEL et particulièrement des activités de compréhension orale. De plus, ils constituent « une sorte de base de données » dont on peut extraire « des informations utiles sur la façon dont les Français s'expriment dans des situations particulières » (Debaisieux, *idem*).

Certes, les documents authentiques ne fournissent que des informations parcellaires mais, par des consignes précises d'analyse des supports donnés aux apprenants, ils permettent d'acquérir ce que notamment Zarate (1986) appellera plus tard un « savoir-faire interprétatif » pour décoder les implicites culturels inhérents à chaque situation de communication. D'une part, ils permettent une exposition à des situations réelles et variées, à choisir en fonction des contextes et des besoins des apprenants ; d'autre part ils s'inscrivent dans une démarche où « apprendre à apprendre » est une étape essentielle de l'apprentissage. (Holec, 1990). Par ailleurs, les exigences en matière de compréhension sont à différencier nettement des exigences en production. Travailler en compréhension des documents oraux extraits de corpus ne signifie pas qu'ils deviendront des modèles pour la production. Il appartient à l'enseignant de favoriser une distanciation suffisante des supports proposés loin de l'imitation attendue dans les méthodologies audiovisuelles. Debaisieux (2009 : 40) souligne que la répétition, « nécessaire dans l'apprentissage des compétences, pourra se faire en utilisant des supports différents et variés pour éviter l'ennui des apprenants, l'observation et l'entraînement permettent de mettre en place des automatismes concernant divers aspects du fonctionnement langagier ».

Si les linguistes spécialistes de l'oral ont constitué, transcrit puis analysé de nombreux corpus oraux d'interaction faisant intervenir différents locuteurs dans différentes situations ordinaires du quotidien, par essence proches de celles auxquelles un apprenant se trouvera rapidement confronté, ce matériel reste encore

aujourd'hui peu utilisé en salle de classe alors que les didacticiens sont encore nombreux à critiquer les dialogues stéréotypés des manuels : « la langue en usage dans les manuels de FLE généralistes est fort loin des besoins des apprenants, en ce sens qu'elle vise une norme moyenne, standard mâtinée d'expressions orales à la mode [...] et donc ils sont vite oubliés » (Berchoud, 2017). Dans les manuels, « l'oral échappe à cette intégration dans les outils pédagogiques jusqu'à un niveau avancé [...] Les discours authentiques oraux sont en effet très rares dans les méthodes de FLE avant le niveau B2 » (Parpette, 2018 : 19), ce qui n'est pas le cas des documents écrits et des images.

Les raisons sont bien sûr multiples mais la complexité de l'oral revient souvent comme argument quand on consulte les enseignants. Le français parlé semble faire peur par son éloignement de la langue orale habituellement enseignée : conversations lissées, liste fermée de formes faisant office de formules magiques réutilisables à l'envi et incluant peu de variations dans la réalisation des dialogues. Le recours aux corpus qui fait consensus pour les chercheurs constitue encore un « défi » pour les enseignants. Ainsi la présence importante de marqueurs, les constructions très différentes de celles enseignées dans les manuels comme les questions sans pronom interrogatif, les séquences de remerciements qui semblent s'éterniser, les nombreuses répétitions, l'usage d'expressions bien éloignées de leur sens premier, les superpositions de parole entre les locuteurs, les hésitations ou les gestes semblent avoir jeté un voile sur l'intérêt de ces données. Cependant, c'est à ce type d'interactions et à leur variété que les apprenants devront se familiariser dès les premiers échanges en situation, qu'ils soient personnels ou professionnels, et auxquels ils n'auront pas été vraiment préparés, entraînant bon nombre d'incompréhensions et les difficultés d'intégration qui en découlent.

2. Transposer les travaux de recherche en interaction en ressources pour l'enseignement

Pour pallier les difficultés rencontrées par les enseignants pour s'approprier l'oral dans toutes ses dimensions, le laboratoire ICAR⁷, pionnier en France des recherches sur les interactions et l'analyse conversationnelle avec les travaux de

⁷ ICAR, <http://icar.cnrs.fr>, CNRS • ENS de Lyon • Université Lyon 2.

Kerbrat-Orechioni, Plantin, Traverso ou Mondada⁸, a choisi d'initier une nouvelle étude pour transposer des corpus oraux du corpus CLAPI et les résultats de ses recherches en ressources pour l'enseignement du français.

2.1 Quelles ressources en interaction pour les besoins d'enseignement ?

Alors que l'analyse des interactions se caractérise par des études de granularité fine *in situ*, qui s'avèrent donc liées au contexte spécifique dans lequel elles ont lieu, cette discipline vise également en parallèle à démontrer que ces interactions présentent des récurrences dans leur déroulement « des procédés ou *méthodes* mis en œuvre par les participants, qui sont, eux, reproductibles et généralisables » (Mondada, 2008 : 2).

Ainsi, la transposition des résultats de ces recherches pourrait bénéficier à la fois de la diversité des situations sociales ordinaires étudiées par les interactionnistes et de la mise en évidence de l'organisation qui les régit. Car leurs participants n'articulent pas au hasard les différentes actions mais les combinent en privilégiant certaines d'entre elles, suivant une « organisation préférentielle » avec « des enchaînements préférés » vs « non préférés » (Kerbrat-Orechioni, 2001 : 76). On reconnaît ainsi à l'oral spontané des régularités qui contredisent une première impression chaotique : « les pratiques sociales et langagières mobiliseraient des manières de faire et d'agir en partie stabilisées, qui ont toujours un côté contingent, adapté, flexible » (Pekarek-Doehler, 2006 : 32).

S'il s'agit de s'adapter au contexte et à sa plasticité au cours de l'interaction, dans chacune des situations analysées, cette souplesse répond également au principe « d'ajustement incessant entre les locuteurs » pour coordonner leurs productions verbales (Traverso, 2016 : 17) et réaliser leurs objectifs interactionnels. En effet, ils sont avant tout engagés dans une activité sociale dans laquelle ils vont devoir répondre à des attentes, qu'il s'agisse par exemple de choisir, demander, répondre, proposer, confirmer, payer, jouer ou de se déplacer, ce dont rend compte la notion de « langage-action » où « le langage est essentiellement un moyen d'agir » (Kerbrat-Orechioni, 2001 : 7). Parmi ces ajustements, on peut citer les superpositions de parole (productions chorales, « continueurs », évaluations...), les

⁸ Kerbrat-Orechioni (1990-1994, 1996), Plantin (2011), Traverso (2016) ou Mondada (2006, 2008).

hésitations, les reformulations, les troncations, les abandons... parfois interprétés un peu trop rapidement comme des perturbations du flux de parole, des « erreurs » des locuteurs aussi appelées « disfluences », alors qu'elles sont régies au contraire par la prise en compte des autres locuteurs pour éclaircir, redéfinir, compléter et plus largement co-construire le discours.

N'oublions pas ce qui a été repéré de longue date par les linguistes et didacticiens (voir supra) : les phénomènes liés à la prosodie, lorsque l'intonation devient discriminante pour identifier une question qui attend une réponse, mais également les gestes ou les mimiques qui remplacent, modifient ou complètent les productions verbales par des marques d'accord, de désaccord ou de surprise comme les hochements de tête ou foncements de sourcils (Cf. Calbris, Montredon & Zaü, 1986), les mouvements de sollicitation, à travers les regards ou les postures, ou bien encore les gestes de pointage. Ainsi « ce que l'on schématise comme réalisation verbale en particulier inclut en fait toujours des composantes d'autres modalités » (Traverso, 2016 : 85).

C'est cette variété de ressources verbales et non verbales que l'apprenant a des difficultés à appréhender quand il interagit, se trouvant alors facilement déstabilisé par des déroulements bien éloignés des dialogues appris dans les manuels, même si son niveau de français a fait l'objet d'une évaluation satisfaisante. Pour documenter et expliciter les différents procédés mis en œuvre par les locuteurs pour mener à bien leurs interactions, qu'ils soient verbaux ou multimodaux, des extraits réellement attestés dans des contextes variés, mais ordinaires de la vie quotidienne, ont été choisis : *repas, invitation, jeu, réunion professionnelle, achat en commerce, appel téléphonique, consultation médicale, prise de rendez-vous, conversation en ligne ...*

D'un point de vue méthodologique, c'est avec une exposition régulière à ces extraits que l'apprenant va développer une compétence interactionnelle d'écoute afin d'acquérir les mécanismes qu'il sera alors à même d'identifier et, dans l'idéal de reproduire, quand il sera à son tour en situation d'interagir (Ravazzolo & Etienne, 2019).

L'adéquation de ces ressources au niveau des apprenants prête souvent à interprétation, certains enseignants pensant qu'elles s'avèrent peu adaptées à des débutants peut-être tout simplement parce qu'il y a peu d'études les concernant : « la plupart des études sur le terrain concernent des apprenants de niveaux relativement

avancés » (Boulton & Tyne, 2014 :160). Catherine David à l'Université d'Aix-en-Provence a comparé un extrait concernant le thème de l'invitation à un dialogue construit d'un manuel dans un cours pour des débutants. Les étudiants sont parvenus à rendre ce dialogue plus spontané en rétablissant une ouverture et une clôture, en introduisant des marqueurs, des expressions et un lexique plus approprié à l'oral tel qu'il est réellement parlé (Etienne & David, 2020). Dans une même session de cours, la diversité des attestations et de leurs réalisations va donner la possibilité de s'adapter à des groupes de niveaux différents afin de mieux gérer l'hétérogénéité des classes de langue mais aussi d'orienter les apprenants vers des exemples pris dans d'autres contextes, voire plus complexes pour encourager leur progression.

2.2 Le projet Clapi-FLE pour l'enseignement

Après avoir constitué un réseau de didacticiens et d'enseignants en France et dans les départements de français à l'étranger, l'équipe ICAR-LIS a développé, en concertation avec ce réseau, la plateforme Clapi-FLE⁹, en sélectionnant dans un premier temps les corpus oraux les plus appropriés à une exploitation didactique, puis, dans un second temps, en expliquant et illustrant certains des phénomènes de l'oral afin d'apporter un éclairage sur ces différents mécanismes (Etienne & Jouin, 2019 ; Alberdi, Etienne & Jouin-Chardon, 2018).

Pour répondre à la diversité des attentes des enseignants, plusieurs ressources ont été conçues avec des contenus et des formats différents :

- des collections de certaines spécificités de l'oral, lexicales, grammaticales ou pragmatiques avec quelques exemples dans différents contextes pour les illustrer ;
- des fiches explicatives pour décrire un phénomène de l'oral du point de vue du lexique, de la syntaxe, de la prosodie, de la multimodalité et des traits interculturels et proposer de nombreux exemples contextualisés et explicités ;
- des fiches « En pratique » directement utilisables en classe dans un format plus facile à lire, où les routines, les marqueurs, les objectifs

⁹ <http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/>

interactionnels, linguistiques et socio-culturels sont identifiés, et des exercices proposés pour chaque niveau de langue.

Une autre demande des enseignants porte sur l'organisation de ces interactions qu'ils craignent de ne pas aborder dans leur ensemble. Nous avons donc complété chaque extrait par un découpage en catégories interactionnelles (niveau macro) et en actions langagières (niveau micro) qui mettent en évidence les différentes séquences et leurs fonctions.

2.3 Le projet CORAIL pour les apprenants

Fort de cette première plateforme, dont l'évolution se poursuit au fil des retours d'expérience et des nouveaux besoins, nous avons souhaité créer une application utilisable directement par l'apprenant en concertation avec notre réseau de didacticiens de FLE et Claude Cortier pour le FLS au Maghreb, la plateforme CORAIL¹⁰, *Corpus ORaux Apprenant Interaction Linguistique*. CORAIL montre des extraits d'interactions dans des situations du quotidien dans un langage simple, compréhensible par un débutant en :

- mettant en relief l'organisation des interactions dans de courts exemples de situations ordinaires : *dans un commerce, entre amis, en réunion, au téléphone, en santé, en visite guidée* ;

- proposant différentes manières de réaliser certaines fonctions pragmatiques dans la section « Comment faire ? Comment dire ? » : remercier, poser une question, refuser, exprimer une émotion, raconter, proposer ou suggérer, plaisanter, inviter » ;

- explicitant les expressions fréquentes à l'oral : « trop », « quand même », « ça marche », « c'est ça », « du coup », « laisse tomber », « tu vois », « tu sais ».

Dans l'interface, l'apprenant peut écouter ou visualiser la vidéo à plusieurs reprises avant d'afficher la transcription pour s'entraîner à la compréhension, puis l'onglet « Explication » détaille chacune des fonctions réalisées, il dispose d'une aide en ligne sur le vocabulaire et la structure de l'interaction. Nous allons présenter les rubriques de Corail et donner quelques exemples.

¹⁰ <http://clapi.icar.cnrs.fr/Corail>

2.3.1 Les situations

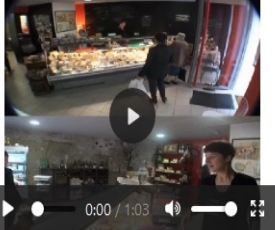
Une quinzaine de courtes situations sont proposées, elles correspondent à des séquences que l'on retrouve fréquemment dans des contextes ordinaires. Par exemple dans un commerce de proximité, elles comprennent à la fois :

- des expressions propres à cette situation comme « avec ceci ↑ »,
- des procédés de demande de confirmation « comme ça / bien frais ↑ » ou de répétition « oui oui oui oui »,
- des questions dans un format peu fréquent dans les manuels « plutôt du chèvre vous préférez ↑ » ou « comment ↑ » à la place de « pardon ↑ »,
- des séquences de clôture comprenant les formules de politesse « merci à vous » ou les souhaits « bonne journée » suivis d'un échange de « au revoir », soit 6 tours de parole.

Choisir un fromage

Dans une fromagerie, la vendeuse propose à la cliente deux types de fromage

Transcription
Explication
Activité



	Proposer un produit	8	Vendeuse	celui-là;
	Accepter	9	Cliente	oh ben si vous voulez
	Demander de choisir	10	Vendeuse	ah mais c'est vous qui allez le manger; lequel vous voulez vous;
	Poser une question	11	Cliente	c'est les deux mêmes; c'est du
	Expliquer	12	Vendeuse	tout ça c'est du vache frais ça c'est du chèvre frais
	Choisir	13	Cliente	ah ben donnez moi du chèvre
Achat d'un produit : proposition et choix	Demander de confirmer	14	Vendeuse	plutôt du chèvre vous préférez;
	Confirmer	15	Cliente	oui oui oui oui
	Demander de confirmer	16	Vendeuse	comme ça bien frais;
	Confirmer	17	Cliente	ouais
		18	Vendeuse	allez;
		19		avec ceci madame;
		20	Cliente	bah ç
				expression typique du commerce pour demander si la cliente veut un autre produit
		21	Vendeuse	alors cinq euros s'il vous plaît

Figure 1. CORAIL, Interaction « Choisir un fromage », onglet « Explication »

Pour tester la compréhension des mécanismes de l'interaction, un onglet « Activité » permet de repérer dans ces situations des enchainements, des structures ou une syntaxe particulière propre à l'oral, l'onglet « Solution » apporte une réponse à chaque étape, la liste des questions/réponses est disponible au format Word (docx) ou PDF.

Question : Que veut dire la cliente par "bah ça va être tout"?

Solution

Question : Que font la cliente et la vendeuse après l'achat et son paiement ?

Solution

Question : Relevez les expressions qui sont typiques des commerces.

Solution

Figure 2. CORAIL, Interaction Choisir un fromage, onglet Activité

2.3.2 Les fonctions pragmatiques et les expressions

Au-delà de l'étude d'une situation sociale donnée, nous avons souhaité documenter quelques-unes des fonctions pragmatiques courantes que nous réalisons dans les échanges quotidiens et expliquer les expressions fréquentes à l'oral qui posent des problèmes de compréhension ou qui peuvent entraîner l'apprenant dans une interprétation très éloignée de leur signification réelle, si elles sont traduites mot à mot.


Pour les identifier, nous avons préparé un questionnaire destiné aux apprenants (adapté à leurs niveaux), à partir de quelques extraits d'interactions choisis avec notre réseau de didacticiens. L'objectif était d'identifier ce que comprenait réellement l'apprenant de ces courtes interactions, ce qui le déstabilisait et quels éléments posaient problème. Comme les apprenants ont bien souvent du mal à identifier leurs problèmes de compréhension orale, nous avons préféré construire un test sur des exemples attestés pour relever l'ensemble des difficultés, qu'elles soient structurelles, lexicales, grammaticales, interculturelles ou multimodales.

Une fois ces difficultés identifiées, nous les avons documentées en sélectionnant les réalisations les plus fréquentes de ces fonctions ou expressions problématiques, en les illustrant par des exemples courts, contextualisés et en expliquant les caractéristiques de l'interaction, parfois certains mots. Nous avons également ajouté certaines fonctions que les didacticiens parviennent difficilement à présenter dans différents contextes (plaisanter, suggérer...) et complété la liste des expressions par les phrases préfabriquées les plus courantes à l'oral, identifiées par Agnès Tutin membre du projet (Tutin, 2019).

Situation : En réunion

Contexte : Au cours d'une réunion entre architectes, l'un des architectes lit la liste des commentaires du client et en discute avec ses collègues.

Transcription



1 Architecte 1 premier point projet actuel quarante deux chambres dont tra-
2 trente belles chambres et huit cellules c'est un strict minimum
3 qu'il serait souhaitable de pousser un peu si possible alors c'est
4 vrai que le lui il a envie d'avoir hein toujours
5 plus de chambres l'argumentation, la formulation 'c'est vrai que' annonce l'argument qui va
6 qu'on pourrait étudier qu'après c'est dans les toits
7 Architecte 2 hm
8 Architecte 1 hein c'est ça mais pour l'instant on est pas encore très finement
9 dans les coupes et autres donc euh pour voir si on peut récupérer
10 des espaces euh dans les toits

Figure 3. CORAIL, Explication de l'expression « c'est vrai que »

2.3.3 Les contraintes

S'il doit être utilisable par un débutant, CORAIL doit aussi répondre aux besoins des apprenants de différents niveaux de langue, de différents parcours (universitaires, adultes en reconversion, migrants adultes ou mineurs en insertion sociale/professionnelle). Pour s'adapter au matériel dont dispose l'apprenant, la plateforme sera disponible sur téléphone mobile, le support le plus répandu actuellement, et elle devra pouvoir être utilisée hors connexion, c'est-à-dire que la totalité des extraits disponibles pourra être stockée sur un téléphone, dans l'idéal dans une version vidéo, à défaut en fonctionnement dégradé (actuellement à l'étude) en audio selon les limites techniques des portables utilisés.

3. La mise en œuvre des ressources d'interaction dans le contexte algérien

3.1 Le contexte algérien sociolinguistique et didactique

En septembre-octobre 2019, pour élargir l'utilisation de la plateforme à un contexte de français langue seconde et préparer le projet CORAIL, des enseignants-chercheurs algériens du Laboratoire LAILEMM de Bejaia (Amar et Mhand Ammouden, Naima Ould Benali), ont été associés au projet et, après avoir étudié la plate-forme, ont proposé un protocole d'enquête auprès d'enseignants et d'étudiants.

L'Algérie est un pays plurilingue où la population parle majoritairement l'arabe dialectal ou l'amazigh, dans leurs différentes variétés. Bien que l'arabe standard soit langue d'enseignement dans les cycles primaire et secondaire, le français est enseigné comme première langue étrangère et a conservé une situation privilégiée

dans les filières scientifiques et techniques universitaires, et dans les pratiques sociales et professionnelles. Toutefois, ce statut spécifique ne conduit pas la majorité des étudiants vers les niveaux B1 ou B2 du CECR requis pour suivre un cursus universitaire dispensé en français (Ammouden & Ammouden, 2010). Il faut souligner également que le français est une langue socialement discriminante au Maghreb, souvent exigée dans le secteur hôtelier, la presse et les médias ainsi que dans le secteur culturel, mais aussi demandée par les entreprises internationales dont les cadres ont besoin de compétences langagières diversifiées. Ainsi, la compétence à interagir langagièrement est à même de construire la « distinction » (au sens de Bourdieu 1979), parmi les candidats. Il y a donc nécessité, pour les universités qui se veulent d'accès et de formation démocratique, de mettre en place des dispositifs et des formations dédiées, pour lesquelles des vidéos *in situ* peuvent s'avérer fort utiles.

Suite à la massification universitaire et à la mise en place du système LMD, les départements de français ont inscrit dans leurs programmes un module de trois heures hebdomadaires de « Pratique de l'oral » (compréhension et expression orale). A Bejaia, il est organisé en séquences didactiques consacrées à un genre, dans une perspective actionnelle, préconisant le recours aux documents authentiques, la présentation des contenus dans des situations réelles et signifiantes et favorisant l'autonomie de l'apprenant. Une telle organisation permet d'aborder à la fois les dimensions communicatives et propres à l'oralité de chaque genre travaillé : conversation et exposé oral en 1^{ère} année, reportage et débat en 2^e année, interview et entretien d'embauche en 3^e année. A cela s'ajoute la lecture oralisée qui permettra à l'enseignant de focaliser certains éléments sur la phonétique et sur certains traits de l'oralité (voix, rythme et intonation).

Pour travailler la compréhension, l'étudiant doit pouvoir être confronté à des enregistrements diversifiés : entretiens, dialogues, émissions radios ou vidéos en relation avec le genre étudié. L'écoute est suivie d'un questionnaire détaillé. La prise de parole est organisée au sein de différentes activités : conversations, débats ou exposés sur tous les sujets, aussi bien scientifiques que littéraires. La plupart des séances se déroulent dans des salles multimédias afin d'utiliser régulièrement des documents numériques comme supports. Ainsi tablettes, smartphones, solutions cloud sont désormais de mise dans l'enseignement de l'oral pour la communication,

le travail collaboratif et l'évaluation afin de recourir à la fois au texte, à l'image et au son.

C'est dans ce contexte sociolinguistique et didactique que Naima Ould Benali avait orienté sa thèse de doctorat (Ould Benali, 2020) sur l'activité de l'exposé, constatant qu'il est couramment utilisé par tous les enseignants de licence comme activité participative ou comme contrôle des connaissances acquises, mais sans réelle formation méthodologique et sans que l'étudiant soit aidé à en préparer les dimensions orale, interactive, gestuelle ou prosodique, pourtant « structurante[s], facilitant, à la fois, du point de vue cognitif, la planification discursive, et, du point de vue interactif, le déroulement de l'échange » (Santi et al., 1998 : 14). Car l'exposé « n'est pas la simple oralisation de quelque chose qui aurait été prévu avant lui » :

Il est, au contraire, un accomplissement situé par lequel de nouvelles pertinences, des évidences, des liens, des hiérarchies, des structures argumentatives imprévues et contingentes façonnent de nouveaux objets de discours et de savoir en les rapportant à une interaction spécifique avec le public. (Miecznikowski et al., 2001).

Les enquêtes par entretiens et questionnaires auprès d'étudiants et d'enseignants ont montré la faible part accordée par les enseignants à la préparation des exposés, une activité qui est censée, selon eux, pouvoir être réalisée en autonomie. Côté étudiants, le stress induit par leur présentation orale les encourage à lire leur texte sous un mode qualifié localement de « récitation verseuse », dont on imagine les inconvénients. C'est pourquoi, dans la séquence didactique expérimentée par Ould Benali, qui s'appuie sur les travaux de Dolz et Schneuwly (1998) où sont développées les différentes étapes de la préparation (savoir problématiser un sujet d'exposé, sélectionner les informations, planifier son exposé), les deux tiers des séances sont réservées aux compétences orales de l'interaction : gérer sa voix et son rythme de diction, ses comportements non verbaux, accompagner ses propos de gestes adéquats qui mettent en valeur le discours, reformuler, exemplifier et prendre en compte son public pour assurer sa bonne compréhension.

L'intérêt porté aux éléments kinésiques (ressources corporelles et gestuelles, mimiques faciales et contact visuel) et prosodiques (intonation, travail des groupes rythmiques et des pauses, variations de débit) dans la séquence didactique a montré

son efficacité dans les expérimentations réalisées, permettant aux étudiants de mieux gérer leur stress. La voix et les gestes accompagnateurs de la parole contribuent à la clarté de l'exposé et à sa bonne réception par l'auditoire.

Cependant à l'université algérienne et à Bejaia, comme dans beaucoup d'autres lieux, les activités portant sur la compréhension orale demeurent encore insuffisantes en nombre et en variété faute de formation et de documents, comme l'assument les enseignants dans les entretiens.

3.2 Les retours des enseignants sur la ressource Clapi-FLE

Confrontés à CLAPI-FLE dans une première séance d'exploration, les enseignants-chercheurs du laboratoire ont déclaré : « c'est surtout la nature du français utilisé dans les interactions informelles ('apéritif entre amis, conversations entre étudiants', etc.) qui a retenu notre attention. Nous nous sommes rendu compte que nous n'enseignons, voire n'utilisons finalement chez nous qu'un oral qui ressemble à l'écrit. Nous enseignons à parler comme des livres. Les extraits de CLAPI-FLE permettront donc de découvrir et d'enseigner un autre français, un français plus naturel, moins scriptural ».

Dans ces extraits, ils ont particulièrement apprécié :

- la variété des situations et des thématiques pour le développement de la compétence interculturelle ou pour les aspects lexicaux ;
- la variété des situations de communication, du formel à l'informel ;
- la variété de registres : « c'est l'absence de cette variété dans les pratiques éducatives et notamment du français dit familier (même dans les situations plus ou moins informelles comme les échanges qui ne concernent pas les cours, entre enseignants ou administratifs...) qui pose problème » ;
- l'utilisation d'expressions familières et locutions idiomatiques problématiques pour les apprenants, voire pour certains enseignants ;
- les différents contextes d'utilisation d'une même expression, très utiles pour l'enseignement lexical et linguistique.

Parmi les formes et expressions évaluées comme difficiles, ont été signalées les formes élidées comme « aut` chose » ou « i' faut », les expressions comme « quand même » et « et tout ».

Par exemple : « et puis en plus l'autre fois je les avais amenés et tout mais [...] »

Dans un deuxième temps, un protocole d'entretien basé sur une sélection d'extraits a été préparé par les chercheurs et soumis à six enseignants chargés du module « Pratiques de l'oral ». Ils ont déclaré être motivés pour l'utilisation de ces ressources en raison de leur originalité, de leur aspect « naturel » et spontané et ont sélectionné plus particulièrement les interactions suivantes : *commerce (série d'achats, se renseigner poliment sur les prix des transports) ; interactions privées (repas, visite guidée) ; service (bureau de poste, tabac-presse, louer un logement) ; téléphoniques (entre amis, au travail)*. Ces extraits pourraient ainsi répondre au manque de documents authentiques relevant de genres non médiatiques, non disponibles habituellement sur Internet et proposant des formes variées du français parlé en France. En complément, il leur semblerait pertinent d'introduire des extraits relevant du contexte socioculturel algérien.

Les outils qui accompagnent les extraits (transcriptions et fiches d'analyses) permettent d'accéder facilement aux données et rendent possible un travail en autonomie, utile entre autres pour la préparation des tests de français internationaux, comme le « Test de Connaissance du Français »(TCF)¹¹, pour lesquels les universités n'organisent pas de préparation, ou, pour ceux qui souhaitent et pourront étudier en France, mieux se préparer à leur séjour futur.

3.3 Les apprenants et la plateforme CORAIL

Dans un troisième temps, les partenaires du projet Corail ont préparé un test de compréhension basé sur l'écoute de deux courts extraits d'interaction pour le niveau débutant/intermédiaire (L3) et le niveau avancé (M1/M2), qui portait à la fois sur la situation, les participants, le lexique ou les structures caractéristiques de l'oral à partir

¹¹ Tests diffusés par *France éducation internationale*,

d'un QCM et de questions ouvertes (cf. annexe 1). 80 étudiants, dont 28 de niveau avancé et 52 débutants/intermédiaires, ont pu réaliser ce test.

Dans l'ensemble, la situation (excepté pour une situation conflictuelle réservée au niveau avancé), le rôle des participants et le vocabulaire (même s'il était technique) ont été bien appréhendés. En revanche les étudiants ont rencontré des difficultés pour :

- identifier les structures : « *je sais pas si ça te dirait de venir* » n'a pas été perçu comme une question ;
- percevoir la fonction pragmatique : le rôle de « *tu fais quoi ce soir* » dans une invitation qui interroge la disponibilité avant de proposer une invitation et n'appelle pas une réponse détaillée ;
- comprendre les expressions en contexte. Exemples :
 - o « *très bien* » a été assimilé à une évaluation et non à un remerciement dans « *d'accord très bien* »,
 - o « *quand même* » n'a pas été relevé alors qu'il est prononcé distinctement,
 - o le caractère ironique de « *merci beaucoup* » qui marque le mécontentement n'a pas été perçu.

3.3.1. Niveau « *débutant-intermédiaire* » (cf. Annexe 1, Interactions 1 et 2)

Les situations et le nombre de participants ont été bien identifiés : 90% des étudiants pour l'Interaction 1 (appel) et 55%, 25% et 45% des apprenants respectivement pour les 3 réponses plausibles (a, b et d) dans l'interaction 2 adulte/enfant. En revanche, les questions de compréhension ont posé des difficultés aux apprenants : ils n'ont pas tous compris que « *dis moi euh tu fais quoi ce soir* » était une invitation (80%) et qu'il s'agissait d'une question (50%), ou encore que « *très bien* » était un remerciement (57%).

3.3.2. Pour le niveau avancé (cf, Annexe 1, Interactions 3 et 4)

Dans la réclamation téléphonique (Interaction 3), si la situation a été identifiée, les questions de compréhension ont posé là aussi des difficultés. A la question 5 « *Que doit-on réparer ?* », 51% des apprenants répondent qu'il s'agit de la serrure devant une variété de réponses comme « *'la gâche électrique et la serrure'*, *'la gâche*

électrique', 'la gâchette électrique', 'la cage électrique' (sic), 'l'interphone et la serrure', 'la porte', 'l'interphone' », mais la majorité d'entre eux a montré sa connaissance du lexique approprié (« serrure, gâche, interphone, ... »).

Question n°6 : les apprenants ont tous identifié que l'interlocutrice était mécontente mais ils n'ont pas pu relever ce qui le montre, à savoir l'emploi de « **quand même** ». Voici quelques-unes de leurs réponses :

« elle demande des réparations, utilise un ton grave / l'artisan ne lui répond pas / elle a reçu une réponse négative / le réparateur n'est pas là / elle demande que le propriétaire vienne en urgence / puisqu'elle a demandé que le mari revienne de toute urgence pour réparer ses dégâts / elle est mécontente d'après sa façon de parler / elle est un petit peu en colère en plus il s'agit d'une situation d'urgence / la serrure ne tourne pas ».

Quand nous les avons interrogés sur la signification de « quand même » dans ce contexte (Interaction 3), les réponses ont été variées, voici quelques exemples : « affirmation / Ce n'est pas possible / exprime une condition / l'insistance / le mécontentement / sa frustration vis-à-vis du problème technique qu'elle avait ». Les étudiants ont proposé comme synonymes : *malgré, tout de même, néanmoins, d'ailleurs*. Nous constatons une confusion probablement d'origine phonétique entre « quand même » et « comme même » fréquente en Algérie, les deux formes ayant le même sens, y compris à l'écrit.

Dans la médiation immobilière (Interaction 4), la situation n'a pas été comprise : 92 % des étudiants ont affirmé qu'il s'agit d'un débat alors qu'il s'agissait d'une transaction et 35% seulement ont identifié quels étaient les participants et 65% leur nombre. De même, seulement 2% ont compris que le locataire voulait exprimer son mécontentement avec « merci beaucoup » en fin de conversation (tour 15).

Cette enquête révèle que les apprenants, quel que soit leur niveau de français, rencontrent des problèmes de compréhension des interactions liés aux ressources utilisées par les locuteurs pour accomplir certaines fonctions (questions non identifiées, remerciement avec une évaluation, mécontentement traduit en détournant un habituel remerciement, question préalable à une invitation) ou à la mauvaise perception des marqueurs (*quand même*). Une exposition régulière à ces interactions, perçues comme attractives par les apprenants comme les enseignants

de Bejaia, devrait faciliter l'assimilation des mécanismes de l'oral dans une variété de contextes et de réalisations et favoriser la compréhension pragmatique de ces échanges.

Conclusion

Si la didactique des langues a pris en compte le français oral bien avant le développement de l'approche communicative et développé dans son histoire nombre de méthodologies et ressources pour en favoriser l'enseignement-apprentissage, il n'en demeure pas moins que l'enseignement de l'oral tel qu'il est réellement attesté en contexte reste encore aujourd'hui délicat à mettre en œuvre, notamment dans l'enseignement scolaire et universitaire, face à des publics captifs, qui en perçoivent mal les enjeux, et en dépit des nombreux et très diversifiés besoins des enseignants comme des apprenants. En poursuivant l'alimentation des deux plateformes Clapi-FLE et CORAIL à partir des retours d'expérience des didacticiens partenaires, le laboratoire ICAR continue à s'interroger, en collaboration avec son réseau, sur les solutions pour faciliter la prise en main de ces ressources d'un point de vue syntaxique, lexical, mais également méthodologique, pragmatique, interactionnel, prosodique, multimodal, et interculturel. Quant à nos collègues du LAILEMM à Bejaia, ils poursuivent l'exploitation de Clapi-FLE et de CORAIL dans leurs enseignements, mais aussi dans les évaluations de la compétence orale des étudiants en français depuis cette année universitaire (2020-2021) et l'obligation de cours à distance, ce qui témoigne de l'intérêt qu'a pu susciter cette expérimentation et ses résultats.

Bibliographie

- Abe, D., Carton, F.M., Cembalo, M. & Regent, O. (1979). Didactique et authentique. Du document à la pédagogie. *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL.
- 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.

- Ammouden A., Ammouden M. (2010). Le français à l'université et l'échelle de compétence du CECR pour les langues ». *Synergies Algérie* 9, 37-44
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : Clé international.
- Billières, M. (2005). Les pratiques du verbo-tonal. In : Berré, M. éd., *Linguistique de la parole et apprentissage des langues*. Mons : CIPA
- Billières, M. (2008). Intonation et FLE : la période noire des années 80. *Le français dans le monde. R&A*, 43, 30-37
- Berchoud, M.J. (2017). Quelles réponses construire face aux besoins des étudiants au regard des réquisits d'études en universités françaises ? In Tyne, H. (éds) *Le Français en contextes, Approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles*, Université de Perpignan. En ligne : <https://books.openedition.org/pupvd/2826?lang=fr>
- Boulton, A. & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- Boulton, A. (2009). Documents authentiques, oral, corpus. *Mélanges* 31, 5-13
- Calbris, G., Montredon, J. & Zaï. (1986) *Des gestes et des mots pour le dire*. Paris : Clé international.
- Cortier C. & Parpette, C. (dir.) (2006). De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 36. <https://journals.openedition.org/dhfles/1178>
- Cortier C. & Bouchard, R. (2008). *Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental ? Le français dans le monde. R&A* 43, Paris: CLE international FIPF.
- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E. & Roulet, E. (1976). *Un Niveau Seuil*, Conseil de l'Europe/Hatier.
- Coste, D. (2008). Les représentations de l'oral à l'épreuve de l'évaluation...et réciproquement. In : Parpette, C. & Mochet, M., 203-221.
- Courtillon, J. & Raillard, S. (1982). *Archipel 1*. Paris : Didier.

- Debaisieux, J.-M. (2005). Les corpus oraux : situation, exploitation linguistique, bilan et perspectives. *Scolia*, Strasbourg : Université des sciences humaines, 9-40.
- Debaisieux, J.-M. (2008). Corpus oraux et didactique des langues : un rendez-vous à ne pas manquer. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental ?*, 102-113.
- Debaisieux, J.-M. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges CRAPEL*, 31, 35-56
- Debyser, F. (1985). De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives. *Le français dans le monde* 196.
- Detey, S. (2009) « Ressources phonologiques au service de la didactique de l'oral : le projet PFC-EF », *Mélanges CRAPEL* 31, 223-236.
- Dolz J. & Schneuwly B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*. Paris : ESF.
- Duda, R., Esch, E. & Laurens, J.P. (1972). Documents non didactiques et formation en langues. *Mélanges pédagogiques*. CRAPEL, 1-47.
- Etienne, C. & David C., (2020), "L'enseignement du français avec les interactions : approche méthodologique et mise en œuvre en classe depuis le niveau débutant.", SHS Web of Conferences, EDP Sciences, 2020, 7e Congrès Mondial de Linguistique Française - Linguistique et didactique (Volume 78), pp.07004
- Etienne C. & Jouin E. (2019). Constituer des ressources pédagogiques pour enseigner le français oral à partir des recherches menées en interaction. In : Gajo L., Luscher J.M., Racine I., Zay F. *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*. Berne : Peter Lang, 225-240.
- Galazzi, E. (2008). En 1950...où est passée l'oralité ? *Le Français dans le Monde, R.& A*, 43, 12-26.

- Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ? *Mélanges pédagogiques*, 65-74.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*, Paris : Edition du Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990-1994). *Les Interactions verbales*. Paris : Colin, 3 vols.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement, « Quand dire c'est faire » : un travail de synthèse sur la pragmatique conversationnelle*, Paris : Nathan
- Miecznikowski, J., Mondada, L., Müller, K. & Pieth, K. (2001). L'exposé scientifique comme activité pratique et interactive. *Les Carnets du Cediscor 7*, 187-202.
- Mochet, M.A. (2008). Analyse de corpus et évolution des représentations. In : Parpette, C. & Mochet, M.A. (2008), *L'oral en représentations*. Fernelmont : E.M.E., 109-124
- Moirand, S. (1988). *Une histoire de discours... une analyse des discours de la revue Le français dans le monde. 1961-1981*. Paris : Hachette.
- Mondada L. (2006). Video Recording as the Reflexive Preservation and Configuration of Phenomenal Features for Analysis. *Video-Analysis Methodology and Methods, Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Oxford : Peter Lang, 51-68.
- Mondada, L. (2008). Contributions de la linguistique interactionnelle. CMLF (Congrès mondial de linguistique française), Paris.
- Ould Benali, N. (2020). *L'oral en Licence de français langue étrangère en Algérie Le cas de l'exposé*. Thèse de Doctorat, Université A. Mira de Bejaia.
- Parpette, C. (2018). Quelle relation entre discours oral naturel et document oral authentique en FLE ? *Action Didactique 1*, 18-30
- Parpette, C. & Mochet, M.A. (2008). *L'oral en représentations*. Fernelmont : E.M.E

- Pekarek-Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 84, 9-45.
- Plantin, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*. Berne, Peter Lang.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international.
- Richerich, R., Chancerel, J.-L. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Ravazzolo, E., Etienne, C. (2019). Nouvelles ressources pour le FLE à partir des études en interaction. *LINX* 79. [En ligne] <http://journals.openedition.org/linx/3454>
- Roulet, E. (1999). Une approche modulaire de l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive. *Actas do 4o Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*. Porto : Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 19-27.
- Santi, S., Guaitella, I., Cavé, C. & Konopczynski, G. (1998). Les relations voco-gestuelles dans la communication interpersonnelle : émergence d'une problématique et carrefour interdisciplinaire. In : Santi, S., Guaitella I. & Cavé C. *Oralité et Gestualité. Communication Multimodale, Interaction*. Paris : L'Harmattan, 13-24
- Suso Lopez, J. & Valdés Melquizo, I. (2020). La méthode directe d'enseignement des langues. *Documents*, 64-65. En ligne : <https://journals.openedition.org/dhfiles/725>
- Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Paris : Ophrys
- Tutin, A. (2019). Phrases préfabriquées des interactions : quelques observations sur le corpus CLAPI. *Cahiers de lexicologie*, 144, 63-92.
- Zarate, G., (1986) *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

Annexe 1 : Questionnaire Apprenants

Appel téléphonique (niveau débutant-intermédiaire) Interaction1

1 SAL allô

2 ALI allô oui

3 SAL ouais salut ça va;

4 ALI ça va bien et toi

5 SAL ouais ça va super;; dis-moi euh tu fais quoi ce soir;

6 ALI ce soir;

ouais parce que en fait on allait sortir moi emmanuel et manon;; on allait

7 SAL sortir pour euh boire un coup et tout en ville donc je sais pas si ça te dirait de venir

Questionnaire de compréhensionvidéo 1.....Niveau débutant et intermédiaire¶

- ¶
- 1.-Il s'agit dans cet extrait (vous pouvez cocher plusieurs réponses)¶
- D'une conversation au travail¶
- D'une conversation au café¶
- D'une conversation dans la rue¶
- D'une conversation téléphonique¶
- D'une conversation au domicile de l'interlocuteur¶
- D'une conversation dans une superette¶

- ¶
2. Combien de personnes participent-elles à cette conversation?¶
- deux-¶ trois¶ quatre¶

- ¶
3. Quel est le registre de langue dominant dans cet extrait?¶
- Registre familier¶
- Registre standard¶
- Registre soutenu¶

4. Relevez quelques marques de l'oral¶
-¶

5. Avec qui le locuteur pense-t-il sortir pour boire un coup?¶
-¶

6. Que veut savoir précisément le locuteur?¶
-¶

7. Relevez les questions posées dans cette conversation.¶
-¶

Discussion adulte / enfant (niveau débutant-intermédiaire) - Interaction 2

1 Adulte en dehors de l'école tu fais quoi comme sport ;

2 (.) tu fais du sport

3 Enfant oui

4 Adulte tu fais quoi

5 Enfant j' fais du foot

6 Adulte hm

7 Enfant euh du judo et du vélo

8 Adulte du judo et du

9 Enfant vélo

10 Adulte d'accord

11 Enfant vtt

12 Adulte d'accord (..) très bien

13 Adulte j' te remercie beaucoup

Questionnaire de compréhensionvidéo 2.....Niveau débutant et intermédiaire¶

- ¶
- 1.-Il s'agit dans cette extrait d' (vous pouvez cocher plusieurs réponses)¶
- Une consultation médicale ¶
- Une interview réalisée par un journaliste¶
- Une conversation dans le bus¶
- Une discussion avec le nouvel entraîneur¶
- Une conversation entre un garçon et son oncle¶

- ¶
- 2.-En disant «très bien» à la fin de cette conversation, l'interlocuteur veut dire (vous pouvez cocher plusieurs réponses)¶

- Vous avez bien fait¶
- Cela me suffit¶
- C'est bon, j'ai compris¶
- Je vous remercie¶
- Je suis satisfait de votre réponse¶
- C'est bon, on arrête¶
- C'est bien de faire du sport¶

- ¶
- 3.-Relevez quelques marques de l'oral¶
-¶

Appel téléphonique (niveau avancé) - Interaction 3

1 Ap2 j' vous appelle pa'ce que donc euh: y a quelques petites
 2 choses sur la porte
 3 AR oui::
 4 Ap vot' mari n'est pas là
 5 AR non il est pas là pour l'ins[tant]
 6 Ap2 _____ [bon] alors - et pi i' faudrait
 7 quand même qu'il vienne de toute urgence ou qu'il m'envoie
 8 quelqu'un pa'ce que donc la serrure ne tourne pas
 9 AR oui

Questionnaire de compréhension Vidéo 2 Niveau avancé ¶

1. Il s'agit dans cet extrait? ¶

- D'une conversation téléphonique ¶
- D'une conversation au bureau ¶
- D'une conversation au domicile du propriétaire ¶
- D'une conversation dans une agence immobilière ¶

2. Quel est le registre de langue dominant dans cet extrait? ¶

- Registre familier ¶
- Registre standard ¶
- Registre soutenu ¶

3. Combien de personnes participent-elles à cette conversation? ¶

- deux ¶
- trois ¶
- quatre ¶

4. Identifiez les participants à cette conversation. ¶

..... ¶

5. Que doit-on réparer? ¶

..... ¶

6. L'interlocutrice semble-t-elle satisfaite ou mécontente? Qu'est-ce qui le montre? ¶

..... ¶

7. Qu'exprime «quand même» ici (tour 7)? Par quelle expression pourrait-on le remplacer? ¶

..... ¶

..... ¶

Interaction de médiation 4 (niveau avancé)

1 RGI ne croyez pas que je sois agressif je défends simplement
 2 les intérêts de mon de mon mandant un point c'est tout
 3 (.) mais comme dit monsieur avec juste raison et
 4 intelligence je m'excuse attention vous pouvez dire le
 5 contraire je pense
 6 CSCV je vous remercie beaucoup de votre remarque monsieur
 7 RGI je pa~
 8 CSCV vous êtes extrêmement aimable (inaud.)
 9 RGI non non non non mais mais pas du tout monsieur attention
 10 CSCV je vous remercie beaucoup c'est très agréable
 11 CNL non mais
 12 CSCV de s'entendre dire que (inaud.) y en a un qui est
 13 CSCV intelligent
 14 RGI je dis
 15 CSCV et les autres pas merci beaucoup

Questionnaire de compréhension Vidéo 1 Niveau avancé

¶

1. Il s'agit d'un extrait :¶

D'une conversation téléphonique □

D'un débat télévisé ou radiophonique □

D'une conversation au marché □

D'une querelle dans la rue □

D'une transaction immobilière □

¶

2. Combien de personnes participent-elles à cette conversation ?¶

deux □ trois □ quatre □ cinq □

¶

3. Quel est le registre de langue dominant dans cet extrait ?¶

Registre familier □

Registre standard □

Registre soutenu □

¶

4. En disant « merci beaucoup » à la fin de cette conversation, le locuteur veut (vous pouvez cocher plusieurs réponses) :¶

Exprimer sa satisfaction □

Exprimer son mécontentement □

Affirmer qu'il est convaincu □

Mettre fin à la discussion □

Intimider son interlocuteur □

Se montrer reconnaissant □

¶