

**FLEURON : FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE
UNIVERSITAIRE, RESSOURCES ET OUTILS
NUMÉRIQUES. ORIGINE, DÉMARCHES
ET PERSPECTIVES**

Virginie André

ATILF-CNRS (UMR 7118) et Université de Lorraine.équipe Didactique
des langues et sociolinguistique (CRAPEL)

Mots-clés

Apprentissage du français – Documents authentiques – Approche sur corpus – Français sur Objectif Universitaire – Autoformation – Dispositif numérique

Keywords

French as a foreign/second language – Authentic documents – Corpus-based approach – French for academic purposes – Autonomous learning – Digital tools

Résumé

FLEURON (Français Langue Etrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques) est un site internet destiné à des étudiants étrangers souhaitant faire un séjour universitaire en France. En mettant à disposition des ressources authentiques multimédias et des outils d'exploitation de ces ressources (notamment un concordancier) à des fins d'apprentissage de la langue, FLEURON permet d'anticiper les problèmes d'intégration des étudiants étrangers. Le projet FLEURON s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage sur corpus, principalement en autoformation. Cet article présente les origines du projet, son contexte social et scientifique, les différentes étapes de développement du site, son contenu, ses premières expérimentations ainsi que quelques perspectives de recherche.

Abstract

FLEURON (Français Langue Etrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques) is a website designed for foreign students planning to study at university in France. FLEURON provides authentic multimedia resources for language learning along with tools for accessing them (notably a concordancer), the aim being for users to preempt problems they may otherwise experience in integrating French university life. The project draws on a corpus-based approach geared towards autonomous learning. This paper traces the origins of the project, its social and scientific context, the development of the resource over time, its contents and initial piloting, and provides research perspectives for future work.

Introduction

FLEURON est l'acronyme de « Français Langue Etrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques ». Si FLEURON est avant tout un projet de recherche, il se concrétise par un site internet disponible librement et gratuitement à l'adresse suivante : <https://apps.atilf.fr/fleuron/>. FLEURON est un dispositif d'apprentissage du français, en autoformation ou en formation guidée, destiné à des étudiants ou futurs étudiants étrangers qui souhaitent faire un séjour universitaire en France. Il cherche à éviter les problèmes d'intégration de ces étudiants. Les problèmes rencontrés sont souvent liés à une méconnaissance des situations de communication, auxquelles ceux-ci sont confrontés dès leur arrivée, d'un point de vue linguistique, pragmatique, interactionnel et culturel. Le cœur de FLEURON est composé de ressources multimédia de situations de communication authentiques et d'un concordancier, permettant des allers retours entre les occurrences recherchées et les ressources. D'autres outils d'aide à l'apprentissage sont également disponibles sur le site. L'objectif de cet article est de présenter les origines de ce projet, les contextes sociaux et scientifiques dans lesquels il s'inscrit, les aspects techniques et outillés du site internet ainsi que son contenu. Je présenterai également les premières expérimentations du site et proposerai quelques perspectives de développement technique et scientifique.

1. Origine du projet FLEURON

L'idée du projet FLEURON, que je coordonne aujourd'hui, est née au sein de l'équipe « Didactique des langues et sociolinguistique » de l'ATILF. Dans les années 2000, les membres de l'équipe étaient répartis dans différents sous-groupes de recherche. Certains s'intéressaient à l'enseignement et à l'apprentissage des langues en autonomie, d'autres examinaient l'utilisation des documents authentiques dans les programmes de formation, d'autres l'utilisation des nouvelles technologies, en pleine émergence à cette époque, et d'autres encore s'interrogeaient sur la place de l'interculturel en didactique des langues.

L'ensemble des membres de l'équipe s'est mis à la recherche d'un projet « fédérateur » qui réunirait tous les objets de recherche des groupes constitués et de leurs membres. Après une réflexion commune et dans un contexte scientifique qui voyait émerger des thématiques de recherche autour des dispositifs numériques et du français universitaire, le projet FLEURON est né. En effet, le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) commence à se structurer, notamment au sein de l'équipe didactique du laboratoire ICAR à Lyon (voir Mangiante & Parpette 2004, 2011) avec laquelle l'équipe CRAPEL a des liens étroits. En outre, des sites d'apprentissage du français existent déjà mais visent des objectifs très précis. Par exemple, FILIPE prépare les étudiants à venir faire des études scientifiques et technologiques. Le projet EUROMOBIL lancé en 1999 prépare les étudiants à l'apprentissage de l'allemand,

de l'anglais, du finnois et du hongrois langue universitaire avant d'introduire en 2005 le français, le polonais, le portugais, le roumain et le tchèque (Gerbault *et al.*, 2009). Aucun site ne vise la préparation des étudiants étrangers à participer aux interactions concernant la vie universitaire en France. C'est ce manque que le projet FLEURON a souhaité combler en privilégiant l'accès aux données authentiques orales.

Pour différentes raisons, ce projet avancera lentement. Deux raisons principales, une sociale et une scientifique, vont réactiver le projet : la mobilité étudiante est de plus en plus importante et l'utilisation des corpus dans l'enseignement et l'apprentissage des langues est en plein essor. En outre, comme nous le verrons plus bas, l'année 2011 va marquer un tournant dans l'évolution et la concrétisation du projet avec la naissance d'un premier site internet. Il sera en constante évolution jusqu'à sa stabilisation en 2016. L'équipe du projet FLEURON est aujourd'hui constituée de Maud Ciekanski, Florence Poncet et moi-même.

2. Un contexte de mobilité étudiante propice

Au-delà du contexte scientifique (décrit dans le point 3 *infra*), un contexte de mobilité étudiante accrue est propice au développement d'un projet facilitant l'intégration des étudiants étrangers. En effet, si les déplacements d'étudiants ne sont pas récents, ils sont de plus en plus nombreux. En 2002, deux millions d'étudiants effectuaient un séjour universitaire dans un pays étranger, ils étaient quatre millions en 2012.

En Europe, les échanges internationaux ont d'abord été promus et facilités au sein de l'espace européen. Le programme ERASMUS (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*) voit le jour en 1987. Il permet aux étudiants de faire une partie de leurs études (entre 3 et 12 mois par cycle) dans un des 33 pays européens ou entrés dans un processus d'adhésion à l'Union européenne (Turquie).

Le programme Erasmus est renforcé par la déclaration de Bologne en 1999, par le Conseil européen de Lisbonne en 2000, puis par le Conseil de Barcelone en 2002 qui préconisent tous la levée des obstacles à la mobilité des enseignants, chercheurs, formateurs et étudiants. En 2004, Erasmus Mundus 1 vient compléter Erasmus, puis à partir de 2009, Erasmus Mundus 2 est mis en place. La mobilité est alors possible dans des universités de pays non européens. Depuis 2014, le nouveau programme Erasmus+ rassemble tous les programmes liés à la mobilité (notamment Erasmus et Erasmus Mundus). La mobilité, notamment étudiante, devient une des priorités du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESR) en France et s'étend également aux autres niveaux éducatifs (écoles, collèges, lycées, formation professionnelle, éducation non formelle, association, volontariat). Le budget alloué à ce programme est conséquent : 14,7 milliards d'euros pour la période

2014-2020. Ce qui représente une augmentation de 40 % par rapport au financement des programmes précédents .

En outre, la France accueille de nombreux étudiants qui déposent directement un dossier à l'Agence française pour la promotion de l'enseignement supérieur, l'accueil et la mobilité internationale, *Campus France*, pour effectuer un séjour universitaire souvent plus long voire complet. *Campus France* gère notamment les bourses d'études, l'organisation des séjours et la préparation au départ. Dans ce cadre, le responsable de Campus France en Chine m'a confié, en novembre 2015, que le dispositif FLEURON représente un indispensable complément aux actions mises en place par l'agence pour la préparation à la mobilité vers la France.

Si le ministère de l'ESR tente d'inciter les étudiants français (ainsi que les enseignants-chercheurs) à partir faire un séjour universitaire dans un autre pays que la France, il cherche également à attirer dans ses universités (et grandes écoles) des étudiants étrangers. En quinze ans, le nombre d'étudiants étrangers en France a doublé. Le ministère souhaite qu'il double de nouveau d'ici 2020, c'est-à-dire en quatre ans. Le 25 avril 2013, Geneviève Fioraso, la ministre de l'ESR de l'époque, a déclaré au Sénat que la France devait adopter une nouvelle politique d'attractivité universitaire et scientifique. Cette politique, ainsi présentée, doit notamment permettre d'attirer les étudiants des pays émergents, tels que la Corée du Sud et l'Inde, et d'améliorer les conditions d'accueil et de séjour. Le projet FLEURON entre dans ce processus de l'amélioration des conditions d'accueil en mettant à disposition des étudiants étrangers un dispositif d'apprentissage de la langue française.

3. Cadre théorique du projet Fleuron

Le projet FLEURON est né de l'avancée des recherches en didactique des langues et plus précisément des recherches en Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) et en Français sur Objectifs Universitaires (FOU). Si le contexte de mobilité étudiante qui rend l'utilité du projet incontestable est relativement récent, une partie du contexte scientifique est, quant à elle, plus ancienne. En effet, le projet FLEURON fait suite à des recherches bien connues en didactique des langues, notamment sur l'utilisation des documents authentiques (3.1.) et l'autoformation (3.2.). Ce qui est plus récent et qui contribue à l'originalité du projet, c'est l'exploitation de corpus à des fins d'apprentissage (3.3.). En outre, j'y reviendrai, le corpus FLEURON est inédit et introuvable, même sur le web (3.4).

3.1. Les documents authentiques en didactique des langues

Parmi les recherches anciennes, mais toujours d'actualité, dans lesquelles s'inscrit le projet FLEURON, l'utilisation de documents authentiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues constitue le fondement du projet. En effet, l'exposition à la langue cible, pour un apprenant, semble être un aspect fondamental dans

la démarche d'apprentissage et « l'authenticité de données comme input est l'un des piliers de la démarche dominante en vigueur aujourd'hui » (Boulton & Tyne, 2014 : 22). Ainsi, si les démarches didactiques prônant l'utilisation de données authentiques, non construites à des fins didactiques, ne sont pas récentes (Besse, 1980). Dès la fin des années 1970, l'accent est mis sur le document authentique défini comme : « tout document produit à des fins autres que l'apprentissage d'une langue seconde » et comme « un énoncé produit dans une situation réelle de communication » (Abé *et al.*, 1979 : 2). Cuq (2003 : 29) définit également le document authentique comme « tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle ». L'objectif est de montrer aux apprenants les usages réels de la langue dans des situations de communication réelles avec de vrais locuteurs réalisant des activités langagières spécifiques et visant des objectifs particuliers. Ce souhait d'introduire des documents authentiques est né du constat malheureux des exemples de dialogues fournis par les manuels de langues. Depuis, la question des documents authentiques en didactique des langues a été traitée de différents points de vue : leur authenticité (Chambers, 2009 ; Adami, 2009), leur constitution (Tyne, 2009), leur nature (Detey *et al.*, 2010), leur utilisation (Holec, 1990 ; Debaisieux 2009), leurs objectifs en fonction des publics (Adami, 2009 ; Adami & André, 2015) ou encore, de leur pédagogisation (Delahaie et Flament-Boistrancrout, 2013).

Je m'intéresserai ici uniquement aux documents authentiques oraux et vidéos, le projet FLEURON étant consacré à la mise à disposition de situations de communication orales. Ce type de documents fait cruellement défaut. Les enseignants adoptant une démarche didactique fondée sur l'utilisation de documents authentiques déplorent fréquemment le manque de ressources montrant des situations de communication réelles. Quel que soit le public cible, les documents authentiques oraux et surtout vidéos sont les plus difficiles à trouver et aussi les plus coûteux à recueillir, en termes de temps, de recherche de locuteurs, de déplacements, de traitements techniques et de préoccupations juridiques.

3.2. L'autoformation : différents niveaux d'autonomie

L'objectif principal de FLEURON est de permettre et/ou d'accompagner l'autoformation de tout étudiant étranger qui se prépare à venir étudier en France. Le site internet est conçu de façon à ce que les étudiants-apprenants puissent l'utiliser seul depuis leur pays d'origine, en entrant dans un processus d'apprentissage autonome ou d'autoformation (Carré, 1992). Néanmoins, nous réfléchissons également à l'accompagnement ou à la médiation de l'utilisation du site pour faciliter la formation en français universitaire des apprenants qui seraient en difficulté seuls devant le site.

La diversité des étudiants et de leurs compétences en français trouve sa place dans un tel dispositif. Chaque apprenant peut travailler à son rythme avec les documents de son choix, en fonction de ses priorités, de ses besoins, de ses envies

et de son projet universitaire et personnel. Par exemple, un étudiant peut choisir de travailler prioritairement ses compétences pour interagir avec le personnel de la scolarité, de la bibliothèque ou du logement avant de travailler les compétences liées aux interactions avec les enseignants. En outre, le dispositif FLEURON, par la mise à disposition et l'exploitation de son corpus, cherche à accroître l'autonomie des apprenants (Aston, 2001). Au fur et à mesure de la navigation sur le site et de l'exploitation de ses ressources, les apprenants apprennent à apprendre. A propos des centres de ressources, Gremmo (1995 : 11) expliquait que les apprenants devaient être formés à prendre en charge leur apprentissage :

L'apprenant doit savoir prendre toutes les décisions nécessaires à un apprentissage réussi : définir des objectifs, choisir des contenus et des supports, choisir des techniques de travail, gérer le déroulement de son travail (...) et aussi évaluer son apprentissage, à la fois en termes d'éléments langagiers acquis (...) et des procédures utilisées.

Dans le dispositif FLEURON, les apprenants ne sont pas complètement seuls face aux ressources, des conseils associés à chaque ressource proposent des façons de travailler et des interactions avec les administratrices du site sont également possibles, par l'intermédiaire de commentaires asynchrones. Néanmoins, aucun exercice n'est présent sur le site. Seuls des conseils associés à des ressources sont consultables, voici quelques exemples :

- Ecouter pour comprendre : essayez de relever les informations essentielles concernant la visite médicale (est-elle obligatoire ? qui vous demande de la faire ? où se déroule-t-elle ? etc.).
- Observer pour dire : observez la manière de se présenter et d'insister poliment mais fermement.
- Observer pour dire : l'étudiante exprime l'impossibilité de venir le lendemain pour régler son inscription : observez les formules qu'elle utilise (vraiment pas, pas du tout, non plus).
- Ecouter pour comprendre : essayez de relever les horaires d'ouverture du secrétariat.
- Ecouter pour comprendre : quel est le moyen de transport utilisé ?

Comme nous pouvons le constater dans ces exemples, les conseils font généralement référence aux aptitudes sollicitées afin d'orienter un peu l'apprenant dans sa tâche. Ces conseils cherchent à accompagner *a minima* l'apprenant lorsqu'il choisit une ressource. Il peut les appliquer ou pas. L'autoformation, voire l'autodidaxie, n'est pas toujours aisée et ne correspond pas *a priori* à tous les styles d'apprentissage (Boulton, 2009).

Le projet FLEURON peut également permettre la mise en place d'une autoformation assistée, accompagnée ou médiée par un enseignant ou un formateur. Dans ce cadre, ce dernier facilite l'émancipation de l'apprenant. Il lui apprend à apprendre

de façon plus intense et montre, éventuellement en salle de classe, de quelle façon le site peut être exploité (cf. *infra* 6.2.).

3.3. Exploitation de corpus à des fins d'apprentissage

Désormais, les nouvelles technologies ont investi le champ de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, de façon inégale selon les pays. Les manuels papiers commencent à disparaître, ce qui souvent n'est pas à regretter même si les nouvelles technologies n'améliorent pas nécessairement la méthodologie didactique. Néanmoins, ces technologies permettent aux formateurs/enseignants, ainsi qu'aux apprenants d'avoir accès à des supports multimédia nombreux et variés. En outre, les dispositifs numériques facilitent l'individualisation des parcours d'apprentissage.

La didactique des langues a bénéficié, de façon générale, de l'avancée des nouvelles technologies et, de façon plus spécifique, du développement de la linguistique outillée. La linguistique de corpus utilise des outils permettant l'observation fine des pratiques langagières. Cette méthodologie d'observation s'avère tout à fait transposable et essentielle dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues (McEnery & Wilson, 2001). L'utilisation des pratiques de la linguistique de corpus et notamment la recherche de concordances, impulsées par Johns (1991), suivent les principes de ce qu'il a appelé : « *data-driven learning* ». L'apprentissage repose alors sur l'observation des données authentiques, c'est-à-dire des pratiques langagières réelles. L'apprenant, ayant un accès direct à ces données, interroge ses propres intuitions, vérifie lui-même ses productions et ses hypothèses sur la langue, ou encore fait des recherches sur le fonctionnement de certains phénomènes langagiers, en cotexte et en contexte.

Ainsi, l'utilisation de corpus dans l'apprentissage des langues ou l'« apprentissage sur corpus » (Boulton & Tyne, 2014) s'inscrit naturellement dans les approches donnant la priorité aux documents authentiques. FLEURON se situe dans cette perspective, en mettant à la disposition des apprenants un corpus multimédia de situations en lien avec les études universitaires ainsi qu'un concordancier (cf. *infra* 5.2.). Les premières expérimentations du site FLEURON montrent de quelle façon ces nouvelles pratiques d'apprentissage peuvent être mises en œuvre.

3.4. Des interactions verbales situées

Le projet FLEURON vise à montrer aux étudiants étrangers le type d'interactions auxquelles ils devront ou pourront participer lorsqu'ils arriveront en France. Si le concordancier permet une découverte, puis l'appropriation, de certains phénomènes langagiers ou de certaines collocations, la visualisation (ou l'écoute) des ressources du site permet de comprendre la façon dont se déroulent les interactions, ainsi que les comportements interactionnels des différents locuteurs dans des situations précises. Là aussi, la confrontation avec la langue cible et avec le déroulement réel des

échanges apparaît comme indispensable dans le processus d'apprentissage de la langue et de ses usages.

Cette importance accordée aux interactions verbales dans l'enseignement et l'apprentissage des langues n'est pas récente et semble même prônée dans les approches communicative et actionnelle telles qu'elles sont décrites par le *Cadre européen commun de références pour les langues* (CECRL). Une prise en compte des travaux de ce que j'appelle la sociolinguistique des interactions verbales (André, 2014) semble avoir émergé en didactique des langues. Néanmoins, comme le précise Delahaie (2015 : 96), « cette intense réflexion ne s'est pas accompagnée d'un changement de taille au niveau de l'utilisation des données interactionnelles orales dans l'enseignement-apprentissage des langues ». Avec FLEURON, nous avons fait le choix de mettre à la disposition des apprenants des interactions verbales authentiques, c'est-à-dire dans toute leur complexité, sans aménagement ou simplification. Ces interactions sont situées et correspondent à différents genres de discours (Hymes, 1972 ; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2004). Si les apprenants sont généralement plus à l'aise pour participer à des interactions qui concernent des sujets familiers, l'idée ici est de leur proposer de découvrir des sujets qui ne connaissent pas encore ou peu et qui deviendront nécessairement familiers, pour des besoins d'intégration.

En outre, l'exploitation de corpus d'interactions par des apprenants permet à ces derniers d'observer et de s'approprier des comportements interactionnels rarement décrits dans des manuels de FLE. Par exemple, les interactions entre le personnel de la scolarité et des étudiants montrent de quelle façon il est possible de poser une question dans ces situations de communication. Une analyse des interactions montre que les questions à l'oral sont généralement formulées avec des intonations montantes, des semi-assertions ou encore, avec des énoncés inachevés. Ces phénomènes langagiers, notamment les deux derniers, sont rarement, voire jamais décrits dans les manuels. De même, en étudiant les interactions, les apprenant observent la mise en œuvre des activités langagières (par exemple, comment exprimer un accord/un désaccord, demander des informations, exposer un problème, se présenter, produire des formules de politesse, etc.) ainsi que la façon de gérer les interactions (prendre la parole, montrer sa compréhension/son incompréhension, interrompre son interlocuteur, produire des marqueurs énonciatifs, comprendre la gestualité, les expressions faciales, etc.).

Le corpus FLEURON comporte également des interactions entre natifs et non natifs. Par exemple, parmi les interactions à la scolarité, on trouve des échanges entre un agent natif et un étudiant étranger. Dans ces situations, l'étudiant est généralement un étranger compétent (André & Castillo, 2005), c'est-à-dire qu'il parvient à participer de façon efficace à l'interaction. L'observation de ce type d'échange est également intéressante, l'apprenant peut ainsi se projeter davantage dans la situa-

tion. Il se sent rassuré en constatant qu'avec certaines compétences langagières ciblées, il est possible de réussir une interaction. De plus, l'apprenant peut observer les stratégies parfois employées par les non natifs pour atteindre les objectifs de la communication. Il peut par exemple constater que les hésitations et les répétitions ne sont pas nécessairement liées à un manque de compétence, mais à une véritable compétence interactionnelle et sociolinguistique (André & Tyne, 2012).

4. Développement informatique du projet FLEURON

En 2010, le projet prend un nouvel élan avec Jeanne-Marie Debaisieux qui constitue avec Florence Poncet, Henry Tyne et moi-même, une nouvelle équipe autour de FLEURON. Cette équipe réunit des spécialistes en acquisition, en méthodologie de la didactique et en constitution, traitement, exploitation et analyse de corpus oraux. Ce nouvel élan est lié à l'apport que peuvent représenter les corpus oraux pour l'apprentissage des langues. Une réflexion est alors entamée sur la mise à disposition de ces corpus.

Parallèlement au travail de cette petite équipe, en 2010, commence une collaboration avec Yann Boniface (LORIA, Université de Lorraine et CNRS), responsable de la licence CISII (Concepteur Intégrateur de Systèmes Internet/Intranet pour l'Entreprise) du département informatique de l'IUT Charlemagne de Nancy. Cette collaboration a pris la forme de projets tuteurés et de stages pour des étudiants en informatique au sein du projet FLEURON de 2010 à 2015. L'ensemble de ces projets et stages sera co-encadré par Yann Boniface, Florence Poncet et moi-même.

Le projet accueille une première étudiante qui va amorcer le travail visant la création d'un site internet. En 2011, cinq étudiants dans le cadre d'un projet tuteuré commencent la création du site qui a alors cette apparence :



Figure 1 : Première version de l'interface graphique du site FLEURON en 2011.

A la suite du projet tuteuré, parmi ces cinq étudiants, deux effectueront leur stage de fin d'année au sein du projet. Ils vont créer et mettre en ligne le premier site internet FLEURON. Ces stagiaires choisiront de changer l'interface graphique du premier site :



Figure 2 : Deuxième version de l'interface graphique du site FLEURON.

L'interface permet à l'administrateur de gérer les ressources et les différents outils du site (cf. *infra* 5.). Elle donne la possibilité de déposer facilement des ressources (audio et vidéo), de leur associer des transcriptions et/ou des sous-titres, d'ajouter des conseils d'utilisation (du site et des ressources), de gérer les commentaires laissés par les utilisateurs, d'attribuer des droits aux usagers et de proposer le site en plusieurs langues (français, anglais et espagnol). Pour les apprenants, le site permet de visualiser l'ensemble des ressources, de choisir de visualiser ou pas les données secondaires (transcriptions et sous-titres), de se créer un compte et d'accéder à la totalité des fonctionnalités prévues par les administrateurs (par exemple aux conseils, aux commentaires). Les stagiaires ont également ajouté un dictionnaire et des jeux linguistiques (supprimés dans la version actuelle). Etant eux-mêmes des étudiants étrangers, la collaboration fut fructueuse dans la mesure où ils avaient des idées sur ce qu'il leur aurait été utile de savoir avant d'arriver en France.

C'est également lors de ce premier stage qu'a été élaboré le concordancier du site FLEURON. Ce concordancier est unique. Il offre la possibilité d'aligner le texte, le son et la vidéo, c'est-à-dire qu'il permet de faire des requêtes dans des documents sonores et vidéo et de proposer à l'apprenant d'écouter les occurrences recherchées dans les ressources. Cet outil qui est au centre du site FLEURON et de son exploitation.

En 2012, cinq étudiants dans le cadre d'un projet tuteuré puis deux étudiants en stage ont poursuivi le développement du site en procédant à un certain nombre de révisions et d'améliorations, notamment en ce qui concerne la gestion de l'intermodalité (possibilité de traduire certaines parties du site) et la gestion des droits. De nouvelles fonctionnalités ont été ajoutées pour les utilisateurs : la possibilité de laisser des notes relatives aux ressources, la création d'un historique de navigation et la possibilité de mettre de côté les ressources pour des visites ultérieures.

En 2013, un nouvel étudiant a effectué son stage au sein du projet FLEURON. Il sera également embauché pendant un mois par l'ATILF pour terminer le travail qu'il avait entrepris dans le cadre de son stage. Comme lors des précédents stages, l'interface a été modifiée :



Figure 3 : Troisième version de la charte graphique du site FLEURON en 2013.

Les principaux travaux effectués sur le site ont été les suivants : le réglage des problèmes de sécurité des comptes utilisateurs, l'affichage correct des sous-titres quelle que soit la voie d'accès aux ressources, la possibilité de visionner la transcription à côté de la vidéo et en plus des sous-titres, la création d'un glossaire, le classement des ressources par catégorie, l'identification rapide du type de données (vidéo ou audio) et surtout l'amélioration de la partie individualisée du site (ajout d'un bloc-notes, possibilité de déposer des commentaires pour les utilisateurs ainsi que pour les administrateurs, possibilité d'évaluer les ressources en fonction des besoins et des difficultés des utilisateurs). En septembre 2013, le site est « opérationnel » malgré des « bugs » et des erreurs de codage.

Le développement du site FLEURON s'est fait petit à petit, stage après stage, année après année. Chaque stagiaire a dû composer avec ce qui avait été déjà implémenté avant lui, pendant les projets tuteurés et pendant les stages. D'autres fonctionnalités ont également été développées mais ne sont pas encore en ligne car nous attendons une version stable avant de les ajouter.

En 2015, le projet FLEURON reçoit le soutien financier conjoint de la Région Lorraine et de l'Université de Lorraine pour procéder à la refonte totale du site afin de créer une version stable et robuste. Nous avons donc fait appel aux services d'un développeur pour reprendre les travaux antérieurs et rendre le site entièrement fonctionnel, pour les administrateurs et pour les utilisateurs. Un nouveau travail sur l'interface est alors réalisé :



Figure 4 : Quatrième version de la charte graphique du site FLEURON en 2016.

Ce nouveau site est finalisé en 2016 grâce au soutien du service valorisation de la MSH Lorraine. Le site est désormais stable et facile d'utilisation, à la fois pour les utilisateurs et pour les administrateurs.

5. Le contenu de FLEURON : des ressources, un concordancier et d'autres outils

Comme je l'ai précisé en introduction, le cœur de FLEURON est constitué par des ressources multimédia et d'un concordancier. Néanmoins, d'autres outils ont également été développés au fur et à mesure des avancées du site et des retours des utilisateurs-testeurs.

5.1. Les ressources et les outils liés aux ressources

En ce qui concerne les ressources, elles sont classées par catégories, comme nous pouvons le voir sur cette capture d'écran :

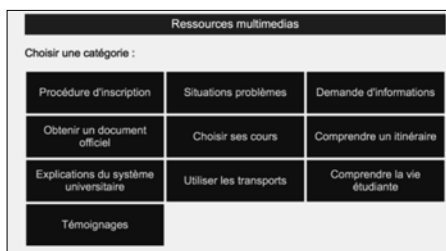


Figure 5 : Interface du menu des ressources multimédia organisées par catégories.

Chacune des catégories présente une liste de plusieurs ressources qui sont décrites brièvement (image de la vidéo ou symbole indiquant que c'est un document sonore, titre de la ressource et descriptif). Voici un exemple de la présentation d'une ressource vidéo de la catégorie « Procédure d'inscription » :

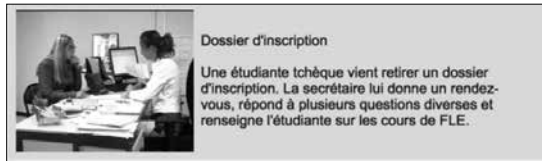


Figure 6 : Description texte-image d'une ressource vidéo.

Lorsqu'un apprenant a choisi sa ressource, il peut la visionner et choisir de faire apparaître (ou pas) les sous-titres, ainsi que la transcription complète :



Figure 7 : Interface multimodale de la ressource vidéo.

Comme nous pouvons le voir sur la capture d'écran ci-dessus, chaque ressource présente différents onglets : média, description, conseils, glossaire, notes et commentaires. L'apprenant peut visualiser le média et accéder (de nouveau) à sa description. FLEURON propose également des conseils d'apprentissage ou des suggestions de travail pour chacune des ressources. Ces conseils sont inspirés des trois phases d'apprentissage définies dans les travaux du CRAPEL dans les années 1990 : découverte, utilisation systématique et mise en situation (voir par exemple Holec (1990) à ce sujet). Le site contient également un glossaire du lexique spé-

cifique universitaire comportant à la fois des termes définis (tels que « certificat de scolarité », « semestre ») et des abréviations développées (telles que BU, CM, TD, RU, ECTS). Dans l'objectif d'une utilisation individualisée, le site permet également aux apprenants de prendre des notes liées à chacune des ressources travaillées, directement sur le site. Ces notes sont personnelles et comportent, en plus d'un champ libre, les champs suivants :

- Pourquoi je regarde ce média ?
- Ce que j'ai compris ?
- Ce que j'ai aimé/pas aimé ?
- Est-ce que j'ai suivi les conseils ?

Enfin, les apprenants peuvent laisser des commentaires attachés aux ressources. Ces commentaires sont destinés aux autres utilisateurs et aux administratrices du site et visent à développer l'interactivité du site. Tous les utilisateurs connectés et les administratrices peuvent répondre aux commentaires.

5.2. Le concordancier

Emprunté à la linguistique, le concordancier permet de rechercher les occurrences d'une chaîne de caractères dans un corpus. Cet outil commence à être utilisé dans la démarche d'apprentissage sur corpus. En linguistique, le concordancier est largement utilisé pour interroger des textes écrits ou des transcriptions de corpus oraux. Par exemple, dans le cadre du projet TCOF (Traitement des corpus oraux en français), le concordancier *JConc* a été développé (André & Canut, 2010) afin de rechercher des chaînes de caractères mais également de retourner dans le signal pour écouter la production sonore (et son contexte). Dans le cadre du projet FLEURON, nous avons besoin d'un concordancier, qui n'existait pas encore, permettant de faire une recherche dans les transcriptions et de retourner dans les vidéos dans lesquels les occurrences sont prononcées. Ainsi, grâce à cet outil, un apprenant écrit le terme recherché dans le concordancier :



Figure 8 : Interface de recherche du concordancier.

La liste des occurrences apparaît :

Concordancier (38)	Resource (22)	CNRTL
A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
je peux pas vous faire l'	inscription	pour la carte parce que j'ai vraiment besoin de ce document.
et puis je vous ferez l'	inscription	entre deux rendez-vous
donc ce serait pour une	inscription	pour tout de suite ou pour le 2ème semestre?
donc je vais vous donner un dossier d'	inscription	
et puis on fera l'	inscription	en fonction de de votre emploi du temps quand vous n'aurez pas cours
donc si vous êtes intéressé faudra remplir le dossier d'	inscription	
la fiche d'	inscription	aussi
quand je vais faire l'	inscription	je dois reprendre le numéro d'INE
et en fonction de votre emploi du temps vous viendrez on prendra rendez-vous pour votre	inscription	
ou c'est une	inscription	...
nous ce qu'on veut c'est	inscription	annuelle
elle peut faire une inscr-... non mais elle peut faire une	inscription	annuelle
y a c'est-à-dire qu'elle peut réaliser son	inscription	
donc il faut faire deux chèques parce qu'on fait l'	inscription	sur deux logiciels hein
alors	inscription	
voilà si vous pouvez faire les chèques pendant que je commente l'	inscription	
donc là... la 1ère	inscription	dans l'enseignement supérieur c'était en 2006-2007 alors
donc là c'est une	inscription	pour un semestre

Figure 9 : Liste des résultats obtenus pour la recherche du terme « inscription » dans le concordancier.

À partir de cette liste, l'apprenant pourra observer les contextes d'utilisation droit et/ou gauche du mot, les collocations récurrentes (par exemple : inscription annuelle), la fréquence d'utilisation du terme, etc. Ce qu'il pourra faire également c'est cliquer sur une occurrence de son choix et il sera dirigé vers la ressource dans laquelle le mot est prononcé, au moment exact de sa production. Par exemple, si l'utilisateur clique sur le cinquième « inscription » de la liste, il verra la ressource correspondante, affichée ci-dessous :



Figure 10 : Interface multimodale de la vidéo renvoyant à l'une des occurrences du terme « inscription ».

Les fonctionnalités de ce concordancier offrent donc la possibilité aux apprenants de visualiser le mot dans son contexte textuel ainsi que dans son contexte situationnel. Dans la partie suivante, je vais expliquer de quelle façon les apprenants peuvent utiliser le concordancier avec des exemples de requêtes.

6. Le début de l'expérimentation de FLEURON

6.1. FLEURON en autonomie

Parallèlement au développement du site internet, différentes expérimentations ont été menées. Dès que le premier site a permis à des apprenants de naviguer parmi les ressources, nous avons mis en place un protocole d'observation afin d'étudier leur comportement face aux données (Houin & Tyne, 2011). Des groupes tests d'étudiants étrangers ont alors été constitués. Nous leur avons donné accès à des vidéos, accompagnées de leur sous-titre et de leur description. Les objectifs de ces études étaient de comprendre les actions des apprenants et notamment leur façon de travailler avec de telles données. Chaque apprenant a non seulement utilisé les données dans le cadre de son apprentissage de la langue mais il a également commenté (parfois en langue maternelle) ses différentes actions. Ces premières expérimentations ont montré plusieurs choses qui demeurent parfois encore des pistes de réflexion et d'amélioration du dispositif.

Tout d'abord, les apprenants ont souligné l'importance de telles ressources (interactions à la scolarité, notamment) pour de futurs étudiants étrangers. Ils nous ont confié qu'ils auraient aimé avoir accès à ce type de ressources avant d'arriver en France afin de se préparer à interagir dans ces situations. Ensuite, nous avons pu remarquer que les apprenants choisissent les pratiques langagières qu'ils souhaitent s'approprier. En effet, l'avantage d'un tel corpus est qu'il permet d'accéder à la variation et à la variété des usages de la langue. Des questions de simplicité et de complexité ont également été soulevées. Les pratiques langagières observées par les apprenants servent à accomplir des activités langagières indispensables telles que *exposer un problème* ou *s'excuser*. Les apprenants évaluent les pratiques langagières qu'ils observent à la lumière de l'autoévaluation de leurs propres compétences. Ainsi, certains choisissent de s'approprier certaines formulations jugées plus simples pour eux par opposition à d'autres qu'ils estiment trop compliquées par rapport à leur niveau pour réaliser leurs activités langagières.

Les premières expérimentations ont été menées avec un nombre restreint de ressources pour que les apprenants puissent toutes les exploiter. Ces derniers ont, en quelque sorte, réalisé une analyse qualitative des ressources proposées au prisme de leurs intérêts, objectifs, préférences ou compétences. En outre, ces expérimentations visaient l'observation de pratiques d'apprentissage autonomes. Nous nous sommes interrogés sur les possibilités réelles des apprenants à pouvoir être seuls

pour entrer dans le dispositif. Si les expérimentations montrent que les apprenants peuvent travailler en autonomie en se laissant prendre par le jeu de l'apprentissage sur corpus, elles montrent également que certains apprenants se sentiraient plus à l'aise avec des activités d'apprentissage (cf. *infra* 6.2.).

Les expérimentations suivantes ont introduit l'utilisation du concordancier, qui permet de rechercher des occurrences dans les corpus. Cependant, comme le souligne Debaisieux (2009 : 41), « l'observation de documents authentiques constitue, tant par la méthodologie active qu'elle implique que par l'objet à observer, une activité de réflexion sur la langue indispensable à l'apprentissage ». Cette réflexion peut être guidée. Il a fallu accompagner cette innovation, tant auprès des apprenants qu'auprès des formateurs ou des enseignants qui souhaitaient introduire FLEURON dans leur cours.

6.2. Une possible médiation de FLEURON

En dehors des expérimentations prévues et organisées soigneusement, nous avons saisi différentes occasions pour mettre FLEURON à l'épreuve des préoccupations des apprenants. Un étudiant au DeFLE¹ a fait part de sa mécompréhension du mot *même*. Il explique qu'il l'entend souvent mais sans parvenir à comprendre sa signification. En réalité, ce n'est pas très surprenant qu'un apprenant ait des difficultés à saisir le fonctionnement de ce terme. Dans une démonstration de l'utilité des corpus pour renouveler les manuels de grammaire, Bilger & Capeau (2015) expliquent que *même* est peu décrit que ça soit dans les grammaires ou les manuels de FLE alors qu'il est très utilisé, à l'écrit comme à l'oral (Blanche-Benveniste, 2010). Si l'on souhaite comprendre le fonctionnement de *même*, Bilger & Capeau (*Ibid.*, p.185) expliquent que « l'index de la nouvelle édition de la *Grammaire méthodique du français* (Riegel *et al.*, 2009) renvoie le lecteur à des multiples paragraphes et le conduit à consulter 10 pages différentes pour connaître les divers emplois de la forme *même* ». Ils font également un constat assez négatif en ce qui concerne les manuels de FLE : « la forme *même* est rarement mentionnée (...) et quand elle l'est, c'est dans des emplois qui se révèlent marginaux (...) alors que cette forme est bien représentée dans les productions » (*Ibid.*). L'interrogation de notre apprenant au DeFLE est donc tout à fait compréhensible, nous l'avons aidé à observer et comprendre le fonctionnement de *même* à partir du site FLEURON.

Dans ce cas, le concordancier est l'outil idéal. La recherche de *même* a permis d'afficher 45 occurrences (au moment où cette expérimentation a été réalisée). Voici le début du tableau qui recense les occurrences :

1. Département de Français Langue Etrangère de Nancy (Université de Lorraine).

Concordancier (45)	Ressources (1)	CNRTL
A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
qui font le	même	travail que moi en fait c'est au niveau de c'est une politique des sites
	en	temps
ah tén bah très bien parfait il y a	même	5 minutes d'avance
l'accepte quand	même	
c'est quand	même	plus facile pour vous
le jour	même	
vous aurez la carte le jour	même	
pas pour l'instant bon bah si vous avez d'autres questions	même	plus tard
ah d'accord ou	même	par fax hein c'était
là on doit avoir le same la	même	chose et
c'est pour votre sécurité hein parce que s'il y a un souci	même	pour le médecin euh
ah non c'est c'est pas le	même	
c'est pas le	même	
ah ici pour moi c'est la	même	chose
donc il me faut quand	même	la le carte de séjour qui est qui est expirée
ah Epinal ça vous fait bon quand	même	pour venir
ou c'est la	même	chose
je fais la	même	chose pour euh toutes les 2
vous avez... vous êtes ensemble dans la	même	résidence
si si si vous pouvez les faire quand	même	pouais
ils se retrouveront tous dans le	même	cas

Figure 11 : Liste des résultats de la recherche du terme « même » dans le concordancier.

Avec cette liste, notre apprenant a pu analyser, avec notre aide dans un premier temps, l'ensemble des occurrences, leurs collocations ainsi que leurs contextes d'utilisation². L'observation des pratiques langagières est rendue possible grâce à une interface d'interrogation et d'affichage des résultats jugée agréable par les apprenants qui ont testé le site (cf. capture d'écran ci-dessus). Avec l'apprenant, nous avons donc procédé à une analyse distributionnelle de *même* dans le corpus FLEURON en analysant chacune des occurrences. Cette analyse a permis un accès au sens et aux contextes d'utilisation.

Même si le site rend possible l'exploitation des données, il est tout à fait envisageable d'accompagner les activités d'exploration. L'apprenant est guidé dans les façons de faire, il apprend à se servir du concordancier, à comprendre les résultats, à les analyser. Sans s'en rendre compte, l'apprenant réalise des analyses distributionnelles avec une efficacité assez impressionnante. Cet accompagnement nécessite à son tour une formation auprès des enseignants qui sont rarement des linguistes et qui peuvent également rencontrer des difficultés dans l'utilisation d'un tel outil détourné. Les enseignants, qui ont, en réalité, l'habitude de faire des descriptions de la langue, se saisissent rapidement de l'outil et voient rapidement ses avantages. Lors d'ateliers méthodologiques autour de FLEURON que j'ai réalisés avec Florence Poncet à Pékin en 2015, nous avons pu constater l'enthousiasme des enseignants de FLE a

2. Je rappelle que lorsque l'on sélectionne une occurrence dans la liste proposée, la ressource (son ou vidéo) s'ouvre et se lance au moment où le mot recherché est prononcé. En outre, tous les renseignements sur la ressource sont accessibles (description, situation, locuteurs, objectifs, etc.).

la fois parce qu'ils avaient à leur disposition des données introuvables³ et parce qu'ils avaient trouvé un moyen de les exploiter (André & Poncet, 2015).

A Pékin, une autre expérimentation a été menée au premier semestre 2016. Kathia Varinot⁴, en stage à l'Université des langues et cultures étrangères (*Beijing Language and Culture University*), a introduit l'utilisation de FLEURON dans les cours qu'elle dispensait aux étudiants en licence de traduction et d'interprétation. Ces étudiants feront tous un séjour universitaire en France lors de leur troisième année. Ils préparent donc leur arrivée dans une université française. FLEURON est utilisé pour améliorer la compréhension orale, aptitude peu travaillée en Chine et souvent problématique lors des interactions auxquelles les étudiants doivent participer lorsqu'ils sont en France. Les premiers résultats de cette expérimentation montrent que les apprenants apprécient grandement le site et ses ressources (notamment dans un pays où celles-ci sont difficilement accessibles). Les enseignants de FLE sont contraints d'utiliser des manuels choisis par l'institution. FLEURON représente donc pour les étudiants une innovation incontestable. En outre, l'enseignement du français est généralement orienté vers la maîtrise de l'écrit, voire vers un certain type d'écrit, et l'oral passe souvent au second plan. Les résultats de cette expérimentation mettent également en lumière le besoin de préparer les apprenants à l'utilisation du concordancier qui n'est pas intuitive. Ces derniers n'ont pas su comment utiliser cet outil lors de la première visite sur le site, malgré le mode d'emploi proposé. Néanmoins, après les explications de l'enseignante, l'utilisation s'est faite de façon naturelle et ludique. Les résultats de l'enquête menée par Kathia Varinot sont encore en cours d'élaboration mais un grand enthousiasme est apparu lors des séances d'utilisation du site.

Ainsi, FLEURON peut être une voix d'appropriation du français en autonomie et/ou peut être envisagé comme un complément médié par des formateurs ou des enseignants. La question importante concerne la formation de l'apprenant ou de l'enseignant, à l'utilisation d'un tel dispositif. Nous verrons que l'une des perspectives actuelles de travail est notamment d'améliorer le mode d'emploi du site (notamment du concordancier) et les conseils associés aux ressources mis en ligne sur le site.

7. Perspectives

Le site actuel est fonctionnel et présente le cœur de notre projet. Néanmoins, tout en le réalisant, en testant son exploitation pédagogique et en collaborant avec d'autres disciplines que la linguistique et la didactique, d'autres idées ont émergé.

3. La censure d'Internet en Chine (Arsene, 2011) accroît la difficulté pour les enseignants de FLE de trouver des documents authentiques.

4. Kathia Varinot est étudiante en Master Sciences du langage, spécialité Acquisition et apprentissage des langues à Nancy (Université de Lorraine).

Certaines ont déjà été creusées, d'autres sont en cours de traitement et d'autres sont encore à l'état de prévision, voire de rêve.

Du point de vue technologique, dans le cadre de notre collaboration avec les sciences informatiques, de nouveaux outils sont en cours de réflexion et de test. Lors des différents stages et projet tuteurés associés à FLEURON, certains outils ont été développés mais ils n'ont pas encore été intégrés au site. C'est le cas notamment d'un module de traduction collaborative⁵. Les utilisateurs pourraient proposer des traductions des pages du site mais également des transcriptions des documents multimédia. Cette activité pourrait représenter à la fois un plus pour le site et une activité d'apprentissage pour les apprenants. Ensuite, afin de réduire les risques liés au travail collaboratif des administrateurs, un module de gestion de versions a été développé⁶ à l'aide du logiciel *git*. Ce module permet de stocker et d'accéder aux différentes modifications (notamment sur les transcriptions) et de restaurer une version si nécessaire. Enfin, toujours dans l'objectif de rendre le site internet plus collaboratif, nous avons imaginé que les parcours de navigation des apprenants dans le site puissent servir d'exemples à d'autres utilisateurs. Dans le cadre d'un stage de Master Sciences Cognitives (Université de Lorraine) et d'un travail en intelligence artificielle, un étudiant⁷ a créé en 2016 un module permettant de faire des recommandations aux utilisateurs, en fonction des parcours et des profils d'autres utilisateurs. A partir des travaux en *Learning Trajectories Algorithm* (Nowakowski *et al.*, 2014), une adaptation de cet algorithme a été présentée afin de proposer des parcours aux apprenants. Ce module optimiserait le passage d'une ressource à l'autre pour les apprenants. Les recommandations se feraient sur la base d'un classement des ressources par les apprenants en fonction de leur contenu, objectifs ou compétences. Ces informations, une fois traitées, permettraient de proposer une façon d'entrer dans les données, c'est-à-dire en proposant à l'utilisateur un parcours similaire ou proche de celui d'autres apprenants. Cet algorithme permettrait de résoudre les problèmes évoqués par certains utilisateurs qui se sentent submergés par autant de ressources.

Du point de vue didactique, différentes pistes sont également envisagées afin d'enrichir le corpus, d'expérimenter et d'améliorer le site. Tout d'abord, nous souhaiterions recueillir de nouvelles ressources, dans différentes universités françaises. Nous pourrions ainsi présenter un corpus plus varié en termes de situations de communication⁸ et notamment en termes de variation diatopique (Gadet, 2007). L'alimentation de la base de données peut également se réaliser en tenant compte des retours des utilisateurs concernant leurs besoins, leurs intérêts et leurs préférences. C'est par exemple en expérimentant le site que des étudiants étrangers nous ont fait part de

5. Projet tuteuré de Licence CISII de Cyril Gabert, Eray Gundesli, Murphy Nzali & Amine Refas pour l'année 2013-2014.

6. Projet tuteuré de Licence CISII de Julien De Sousa pour l'année 2014-2015.

7. Thierry Tran, co-encadré par Yann Boniface et moi.

8. Si vous êtes intéressés par une collaboration, me contacter : Virginie.Andre@univ-lorraine.fr.

leur souhait d'une rubrique « témoignages », désormais présente sur le site. Plus le corpus FLEURON sera important, plus les utilisateurs pourront exploiter efficacement les données et analyser les pratiques langagières des situations auxquelles ils sont susceptibles de participer. Ensuite, une réflexion sur la nature de la médiation à proposer autour de l'accès au corpus et à son exploitation est en cours (Ciekanski, 2014 ; André & Delahaies, 2016). Nous envisageons d'enrichir les aides méthodologiques du site afin de faciliter le travail en autonomie. Nous pourrions ainsi proposer davantage de conseils généraux, par exemple concernant l'exploitation des vidéos à des fins d'apprentissage de la langue. Nous souhaitons aussi développer des conseils associés à chaque ressource. L'utilisation du concordancier doit également être décrite précisément, avec des exemples d'utilisation, afin que les apprenants puissent s'emparer de cet outil central dans FLEURON. Cet accompagnement vise le double développement des stratégies cognitives liées à l'utilisation des corpus et de l'autonomisation de l'apprenant. Enfin, nous espérons que le site sera utilisé dans de nombreux pays et que nous pourrions obtenir des retours d'utilisateurs, qu'ils soient apprenants ou enseignants. Quelques avis positifs nous ont déjà été transmis lors d'une présentation du projet en Chine (André, 2015) aux enseignants de FLE et à l'ambassade de France. Au-delà de l'utilisation-expérimentation presque permanente du site, nous aimerions pouvoir suivre les parcours des apprenants afin d'identifier les traces de leurs apprentissages et leurs voies d'appropriation de la langue.

Conclusion

FLEURON est le résultat de plusieurs années de travail et de réflexion interdisciplinaire entre linguistes (linguistique de corpus, sociolinguistique des interactions verbales, didactique des langues) et informaticiens. Il permet, grâce à sa plateforme numérique, d'améliorer les compétences langagières des étudiants étrangers qui ont l'intention de venir faire leurs études en France et de préparer leur mobilité. Le site FLEURON est constitué de ressources authentiques multimédia, d'outils d'aide à l'apprentissage, d'outils de personnalisation et de collaboration, ainsi que d'un concordancier, outil d'exploitation de données emprunté à la linguistique de corpus.

L'exploitation de corpus a permis d'appréhender les phénomènes langagiers et interactionnels de façon nouvelle et d'affiner la description de la langue et de ses usages. Il reste encore du travail pour que cette nouvelle approche soit complètement intégrée dans les réflexions, approches et méthodologies didactiques. Néanmoins, en accompagnant l'approche sur corpus dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, il est certain que des liens entre les disciplines, linguistique sur corpus et didactique des langues, vont se resserrer. Ce va-et-vient disciplinaire n'est pas récent, il est nécessaire et permanent. C'est dans ce cadre que s'inscrit le projet FLEURON. Il vise à exposer les apprenants à une langue réelle, réellement utilisée par des locuteurs, et présentant des spécificités, notamment syntaxiques, traditionnellement non

décrites. Aujourd'hui les avancées de la « grammaire de l'oral », de la description de la construction collaborative des discours, des mécanismes interactionnels ou encore de la linguistique outillée sont à même de renouveler les approches didactiques.

Bibliographie

Abé, D., Carton, F., Cembalo, M., & Regent, O. (1979). Didactique et authentique : du document à la pédagogie. *Mélanges Pédagogiques*, 1-14.

Adami, H. (2009). Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles. *Mélanges CRAPEL*, 31, 159-172.

Adami, H., & André, V. (2015). Corpus et Français Langue d'Intégration (FLI), *LINX*, 68-69, 135-158.

André, V. (2015). FLEURON : Comment aider les étudiants à se préparer à une mobilité en France ? *Séminaire des lecteurs en Chine*, Ambassade de France, Pékin, 20 novembre.

André, V. (2014). L'énonciation conjointe : trace et ressource de la construction collaborative du discours. Dans F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, A. Gerstenberg, J. Meinschaefer & S. Prévost, (éds.), *4^e Congrès mondial de linguistique française (Berlin, 19-23 juillet 2014)*, Les Ulis, EDP Sciences, vol. 8, 1891 – 1904. http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2014/05/shsconf_cmlf14_01323/shsconf_cmlf14_01323.html.

André, V., & Canut, E. (2010). Mise à disposition de corpus oraux interactifs : le projet TCOF (Traitement de Corpus Oraux en Français). *Pratiques*, 147/148, 35-51.

André, V., & Castillo, D. (2005). The 'Competent Foreigner' : A new model for foreign language didactics ? Dans B. Preisler, A. Fabricius, H. Haberland, S. Kjaerbeck & K. Risager (Dirs.), *The Consequences of Mobility : Linguistic and Sociocultural Contact Zones* (pp. 154-162). Roskilde (Denmark) : Roskilde University, Department of Language and Culture.

André, V., & Delahaies, J. (2016). *Fleuron et Lancom, deux exemples d'utilisation de corpus pour le FLE*. Journée d'étude : Quelle(s) utilisation(s) des corpus pour la didactique des langues ? Lille, 20 mai.

André, V., & Poncet, F. (2015). Comment préparer son départ en France ? Français universitaire et FLEURON. *Séminaire des lecteurs en Chine*, Ambassade de France, Pékin, 20 novembre.

André, V. & Tyne, H. (2012). Compétence sociolinguistique et dysfluence en L2. Dans A. Kamber & C. Skupien Dekens (Dirs.), *Recherches récentes en FLE* (pp. 21-46). Berne : Peter Lang.

- Arsene, S. (2011). *Internet et politique en Chine*. Paris : Karthala.
- Aston, G. (2001). *Learning with Corpora*. Houston : Athelstan.
- Bilger, M. & Cappeau P. (2015). Comment les données de corpus pourraient renouveler les manuels de grammaire ? Illustrations à partir de quelques pronoms et de la forme *même*. *LINX*, 68-69, 177-199.
- Besse, H. (1980). De la pratique des textes non littéraires au niveau II. *Le français dans le monde*, 150, 50-57.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Le français. Usage de la langue parlée*. Louvain : Pans Peeters.
- Boulton, A. & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- Boulton, A. (2009). Corpora for all ? Learning styles and data-driven learning. Dans M. Mahlberg, V. Gonzáles-Diaz & C. Smith, (éds.), *Proceedings of 5th Corpus Linguistics Conference*. <http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2009/>.
- Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en français langue étrangère : authenticité et pédagogie. *Mélanges CRAPEL*, 31, 15-33.
- Ciekanski, M. (2014). Les corpus : de nouvelles perspectives pour l'apprentissage en autonomie ? *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle*, 11(1), 111-135. http://acedle.org/old/IMG/pdf/06_Ciekanski_RDLC_v11n1.pdf.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Debaisieux, J.-M. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges CRAPEL*, 31, 35-56.
- Delahaie, J. (2015). Constitution et exploitation de corpus d'interactions verbales pour le FLE : problèmes et programme. *LINX*, 68-69, 95-114.
- Delahaie, J. & Flament-Boistrancourt, D. (2013). Corpus et enseignants de français L2 en Flandre : une histoire réussie. *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, 77-96.
- Detey, S., Durand, J. Laks, B. & Lyche, C. (éds.) (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Paris : Ophrys.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- Gerbault, J., Boré, C. & Ertlé, A. (2009). Euromobil, une fenêtre sur l'Europe. *Distances et savoirs*, 2(7), 233-251.

Gremmo, M.-J. (1995). Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience. *Mélanges pédagogiques*, 22, 9-32.

Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ? *Mélanges pédagogiques*, 65-74.

Houin, S. & Tyne, H. (2011). L'apport des documents authentiques oraux pour l'apprentissage du français langue étrangère à l'université. *Synergies Monde*, 8(2), 291-300.

Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. Dans J. Gumperz & D. Hymes, (éds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication* (pp. 35-71). Oxford : Basil Blackwell.

Johns, T. (1991). Should you be persuaded : Two examples of data-driven learning. Dans T. Johns & P. King, (éds.), *Classroom Concordancing, English Language Research Journal*, 4, 1-16.

Kerbrat-Orecchioni, C. & Traverso V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, 153, 41-51.

Mangiante, J-M. & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses Universitaire de Grenoble.

Mangiante, J-M. & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE.

McEnery, T. & Wilson, A. (2001). *Corpus Linguistics*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

Nowakowski, S., Ognjanovic, I., Grandbastien, M., Jovanovic, J. & Sendelj, R. (2014). Two Recommending Strategies to Enhance Online Presence in Personal Learning Environments. Dans N. Manoussilis et al., (éds.), *Recommender Systems for Technology Enhanced Learning : Research Trends and Applications* (pp. 227-250). New York : Springer Science+Business Media.

Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Tyne, H. (2009). Corpus oraux par et pour l'apprenant. *Mélanges CRAPEL*, 31, 91-111.