



HAL
open science

L'apprentissage sur corpus : un concordancier au service de l'enseignement et de l'apprentissage de la compétence grammaticale en classe de FLE : cas de la préposition temporelle “ pendant ” dans le corpus fleuron avec des étudiants étrangers de FLE à l'université de lorraine

Clara Cousinard

► **To cite this version:**

Clara Cousinard. L'apprentissage sur corpus : un concordancier au service de l'enseignement et de l'apprentissage de la compétence grammaticale en classe de FLE : cas de la préposition temporelle “ pendant ” dans le corpus fleuron avec des étudiants étrangers de FLE à l'université de lorraine. Linguistique. 2020. hal-03880701

HAL Id: hal-03880701

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03880701>

Submitted on 1 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**

**BIBLIOTHÈQUES
UNIVERSITAIRES**

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact bibliothèque : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr
(Cette adresse ne permet pas de contacter les auteurs)

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**

**UFR SCIENCES HUMAINES
ET SOCIALES - NANCY**

Département Sciences du langage

**L'APPRENTISSAGE SUR CORPUS : UN CONCORDANCIER AU
SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE DE
LA COMPÉTENCE GRAMMATICALE EN CLASSE DE FLE.**

CAS DE LA PREPOSITION TEMPORELLE « PENDANT » DANS LE CORPUS FLEURON
AVEC DES ETUDIANTS ETRANGERS DE FLE A L'UNIVERSITE DE LORRAINE.

Mémoire de Master 2

Français Langue Etrangère

Présenté et soutenu par :

Clara Cousinard

le 2 juillet 2020

Sous la direction de :

Madame Virginie André

Jury :

Madame Virginie André

Madame Maud Ciekanski

Monsieur William Charton

Résumé : Ce mémoire propose une étude de la démarche d'apprentissage sur corpus et des stratégies cognitives et métacognitives mises en œuvre par des apprenants de français langue étrangère (FLE). Nous avons cherché à évaluer les avantages d'un recours au concordancier multimodal du dispositif d'apprentissage FLEURON (Français Langue Etrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques, <https://fleuron.atilf.fr/>) pour le développement de la compétence grammaticale. Pour cela, nous avons mené une étude exploratoire avec huit apprenants au sein du CLYC (Centre de Langues Yves Châlon). Les participants ont travaillé sur le fonctionnement en usage de la préposition temporelle « pendant » soit par l'exploitation outillée du corpus d'interactions orales FLEURON, soit grâce à un cours hétérodirigé traditionnel. Nous avons analysé les processus d'acquisition émergents lors de l'apprentissage sur corpus puis comparé les résultats des deux méthodes grâce à un exercice de systématisation de compréhension orale.

Mots-clés : apprentissage sur corpus, corpus multimodal, concordancier, compétence grammaticale, manuels de langue, FLEURON.

Abstract: This master's thesis deals with data-driven learning and the cognitive as well as metacognitive strategies it entails for the learners. It seeks to evaluate the assets one may benefit from when they use the multimodal concordancer of the FLEURON project (Français Langue Etrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques, <https://fleuron.atilf.fr/>) to develop one's grammatical skill. To do so, a study was conducted on eight FLE learners in CLYC (Centre de Langues Yves Châlon). The participants were asked to work on the authentic uses of the time preposition “pendant” either by a corpus-based approach or a traditional “teacher teaching learners” class. The results regarding the efficiency of the two methods were measured with an end-of-study evaluation.

Key-words: data-driven learning, multimodal corpus, concordancer, grammatical skill, language textbook, FLEURON.

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait jamais pu voir le jour sans l'aide de plusieurs personnes que je souhaiterais remercier chaleureusement.

Merci à Virginie André d'avoir accepté d'encadrer mon travail, pour son aide, sa bienveillance, sa disponibilité, et ses conseils qui m'ont permis de grandir scientifiquement et de m'ouvrir à d'autres horizons.

Merci à Maud Ciekanski d'avoir accepté de faire partie de mon jury, et pour avoir pris le temps de lire mon travail.

Merci à William Charton d'avoir accepté d'être mon tuteur de stage, pour son aide précieuse et ses retours sur ma première expérience en enseignement du FLE en université française.

Merci à Biagio Ursi d'avoir accepté de m'aider dans la mise en place technique de mon étude, pour ses précieux conseils et son professionnalisme.

Merci à tous les étudiants du DÉFLE de Nancy d'avoir accepté de participer à mon étude exploratoire, et pour leur engagement.

Merci à ma famille, et plus particulièrement à ma mère et mes frères, pour leur patience et leur soutien sans faille.

Merci à mes ami.e.s pour leur humour et leur bonne humeur, qui ont sans aucun doute participé au bon déroulé de cette année de travail, et à Julien d'avoir accepté de réaliser le montage des enregistrements.

Merci à l'équipe des 4 Fantastiques, sans qui ces années de Master auraient eu une tout autre saveur, et merci à Louis pour ses mots, sa présence indéfectible malgré les 697 kilomètres de distance.

Enfin, c'est avec une grande émotion que j'ai une pensée toute particulière pour mon père, avec qui j'aurais aimé partager mon travail. Je crois que sans le savoir, il m'a partagé son amour de la langue française et son enseignement. Merci.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	5
TABLE DES MATIERES	7
INTRODUCTION.....	10
1. Cadre théorique : la démarche d'Apprentissage Sur Corpus.....	15
1.1. Les fondements de l'apprentissage sur corpus	15
1.1.1. Le document authentique	15
1.1.2. Les corpus	16
1.1.3. L'apprentissage hétérodirigé -vs- autodirigé.....	17
1.1.4. La grammaire déductive -vs- inductive.....	18
1.2. La démarche d'apprentissage sur corpus	19
1.2.1. Les origines et l'évolution de la démarche.....	19
1.2.2. Les principes de la démarche d'ASC et ses intérêts pédagogiques.....	20
1.2.2.1. En quoi consiste l'ASC ?	20
1.2.2.2. Quels intérêts pédagogiques pour l'ASC ?	21
1.2.3. Quelques résultats d'études sur l'exploitation des corpus et état actuel de la recherche	24
1.3. L'apprentissage sur corpus en classe de langue	27
1.3.1. Redistribution des rôles de l'enseignant et de l'apprenant.....	27
1.3.2. Les exploitations possibles en classe de langue	30
1.3.2.1. Pour l'enseignant.....	31
1.3.2.2. Les activités proposées à l'apprenant.....	31
1.4. L'enseignement-apprentissage de la compétence grammaticale en classe de langue ...	36
1.4.1. Par les approches déductive et inductive.....	37
1.4.2. Par l'apprentissage sur corpus.....	39
1.5. Le cas de « pendant » dans les manuels et dans les corpus	42
1.5.1. Présentation de « pendant » dans les manuels de FLE.....	42
1.5.2. Utilisations de « pendant » dans les corpus oraux	47
2. Projet expérimental et méthodologie.....	51
2.1. Description globale de l'étude	51
2.1.1. Objectifs de l'étude et hypothèse de travail	51
2.1.2. Attentes et hypothèses	52
2.2. Protocole d'enquête suivi lors de l'expérimentation	53
2.2.1. Caractéristiques du public	53
2.2.2. Corpus utilisé pour la démarche d'ASC.....	54

2.2.3. Choix des faits de langue à étudier.....	58
2.2.4. Conception du cours hétérodirigé pour le binôme témoin	59
2.2.5. Conception de l'exercice de systématisation servant d'évaluation de fin d'étude.	60
2.2.6. Planning des séances	62
2.2.7. Changements contraints par la pandémie de Covid-19	63
2.2.7.1. Planning effectif des séances.....	63
2.2.7.2. Public final	64
2.2.7.3. Fait de langue finalement étudié	64
2.3. Déroulement de l'étude : description des séances	65
2.3.1. Séance 1 du 28.02.....	65
2.3.2. Séance 2 du 06.03.....	66
2.3.3. Séance 3 du 13.03.....	67
3. Présentation des données recueillies et analyse des interactions entre participants	70
3.1. Présentation des données recueillies lors de l'étude au CLYC	70
3.1.1. Les enregistrements vidéo	70
3.1.2. Les écrits des participants	71
3.1.2.1. Les notes personnelles pendant l'expérimentation.....	71
3.1.2.2. L'exercice de systématisation	73
3.2. Méthodologie d'analyse des données	73
3.3. Analyse de la démarche d'apprentissage des participants.....	74
3.3.1. Analyse des interactions entre participants	75
3.3.1.1. Phase 1 : Observation.....	75
3.3.1.2. Phase 2 : Catégorisation	81
3.3.1.3. Phase 3 : Généralisation	82
3.3.2. Analyse des résultats de l'exercice de systématisation	85
CONCLUSION.....	88
BIBLIOGRAPHIE.....	91
INDEX	97
TABLE DES FIGURES.....	100
ANNEXES.....	102

INTRODUCTION

Les approches communicative et actionnelle, prônées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), privilégient l'acquisition de la langue au service de l'accomplissement d'actes de paroles, et non plus de structures formelles (Alberdi *et al.* 2018). Les apprenants de langue sont amenés à favoriser la communication et la langue en emploi. Pour cela, il est nécessaire de pouvoir observer la langue en contexte, or la langue majoritairement trouvée dans les manuels n'est pas souvent celle à laquelle les apprenants sont confrontés lors d'interaction avec des locuteurs natifs. En effet, il s'agit plutôt d'une langue prescrite, factice. Par exemple, nous pouvons remarquer la présence nombreuse de dialogues construits, dénués de composantes propres à la parole spontanée (chevauchement, interruptions, répétitions, etc.) dans un souci d'intelligibilité, mais privant ainsi les apprenants d'une langue authentique. Il n'est plus à démontrer que l'exposition à la langue cible est indispensable pour l'apprenant, mais il reste difficile de l'exposer à la langue parlée en interaction (André 2018). Les documents authentiques, dont le recours est préconisé depuis les années 1970 et que nous pouvons décrire comme des documents n'ayant pas été construits à des fins pédagogiques¹, ne sont faciles ni à trouver ni à exploiter (André 2018). La langue orale souffrant toujours, malgré des changements progressifs des représentations sur la langue, d'une moins bonne réputation que la langue écrite jugée plus digne d'être étudiée et enseignée, n'est pas décrite dans les manuels de langue. Ainsi, les apprenants ne peuvent être correctement formés à l'interaction orale, mais il existe des solutions. En effet, l'évolution des nouvelles technologies permet l'émergence depuis une trentaine d'années d'une démarche d'apprentissage qui fera l'objet de ce mémoire. Il s'agit du *data-driven learning* (Johns 1991) ou, en français, de l'apprentissage sur corpus (ASC) (Boulton, Tyne 2014), qui propose aux apprenants un type d'exposition à la langue favorisant leur apprentissage. Comme son nom l'indique, elle confronte les apprenants à des corpus, que McEnery *et al.* définissent ainsi :

Une collection informatisée de textes authentiques (y compris de transcription de langue parlée) échantillonnée pour être représentative d'un genre particulier ou de variations langagières.² (McEnery *et al.* 2006 : 5)

Cette démarche recentre le dispositif d'apprentissage sur l'apprenant, dont le rôle est maintenant actif, et non plus simple « récepteur » des connaissances de l'enseignant. Par un jeu

¹ Voir section 1.1.1 pour une définition plus détaillée.

² Traduction par Debaisieux (2009 : 42)

d'observations et de formulations d'hypothèses, l'apprenant devient apprenti-chercheur et observe la langue en contexte. Cette confrontation à la langue en usage fait évoluer son interlangue, et lui permet de se rendre compte des véritables utilisations de la langue qu'il n'a pas eu l'occasion de rencontrer dans les manuels. Les corpus étant initialement destinés aux linguistes, leur utilisation à des fins didactiques n'en est qu'à ses débuts en France. Boulton et Tyne (2014) ont recueilli 116 études menées de 1989 à 2012 et ont conclu que 99 de ces études, soit 85%, avaient pour langue cible l'anglais, et seulement 8 études, soit 7%, la langue française. L'exploitation des corpus pour travailler l'interaction orale est encore plus rare (Braun 2007 mentionné dans André 2018). Boulton et Cobb (2017) proposent une méta-analyse de 64 études sur l'efficacité de la démarche d'apprentissage sur corpus. L'aptitude langagière travaillée en priorité est celle de production écrite. La production orale, elle, n'est travaillée par aucune des études analysées.

C'est pourquoi nous avons décidé d'articuler ce mémoire autour de la problématique de l'exploitation de corpus multimédias à des fins didactiques, et plus précisément le recours à un concordancier pour appuyer l'enseignement-apprentissage de la compétence grammaticale en interaction orale. Nous nous sommes interrogée sur l'efficacité d'une telle démarche, en comparaison à celle d'un cours plus traditionnel prenant appui sur un manuel. Bien que l'enseignement de la grammaire ne soit pas considéré comme une priorité, nous avons au cours de notre stage de master pu nous entretenir avec un grand nombre d'apprenants pour qui cela reste un point qu'ils disent avoir besoin de travailler. Selon eux, la maîtrise de la grammaire est indispensable et doit passer par des séances qui lui sont dédiées. Grammaire et bonnes compétences interactionnelles sont étroitement liées, c'est pourquoi nous avons décidé de travailler sur l'acquisition de la préposition temporelle « pendant ». Pour cela, nous avons expérimenté la démarche d'apprentissage sur corpus auprès d'étudiants étrangers effectuant un séjour en France, et engagés dans un programme universitaire d'apprentissage du français au sein du Département de FLE (DéFLE) de l'université de Lorraine. Cette décision est également motivée par nos recherches qui démontrent une importante différence entre les utilisations enseignées dans les manuels de langue, et les utilisations effectives de « pendant ».

Ce mémoire comporte trois sections principales. La première présentera le cadre théorique de cette étude, en développant les notions fondamentales qui ont fait émerger l'apprentissage sur corpus et sont fréquemment abordées dans ce travail. Nous nous intéresserons ensuite plus précisément à la démarche de l'apprentissage sur corpus, ses origines, son évolution, ses principes et intérêts pédagogiques, et enfin l'état actuel de la recherche sur

la question. Ensuite, nous développerons le cas plus précis de l'apprentissage sur corpus au sein de la classe de langue, en traitant la question de la redistribution des rôles de l'enseignant et des apprenants, ainsi que les utilisations possibles de la démarche. Ensuite, nous traiterons la question de l'enseignement-apprentissage de la compétence grammaticale en classe de langue, par les approches déductive, inductive, et *via* l'apprentissage sur corpus. Enfin, puisque nous avons décidé de faire porter l'étude expérimentale sur « pendant », nous consacrerons une dernière partie au cas de cette préposition, à son enseignement dans les manuels de FLE, et à ses apparitions dans les corpus oraux.

La deuxième partie présentera le projet expérimental mis en place dans le cadre de cette étude, et la méthodologie suivie. Cette étude nous permet à la fois de répondre à notre interrogation quant à une différence d'efficacité entre la démarche d'apprentissage sur corpus et un cours traditionnel en hétérodirection, et d'analyser les binômes expérimentaux à l'œuvre en relevant les moments émergents d'apprentissage. Ainsi, nous décrirons l'étude menée, ainsi que le protocole d'enquête mis en œuvre. Suite à cela, nous décrirons en détail les différentes séances pédagogiques qui ont constitué l'étude.

La troisième et dernière partie proposera la présentation et l'analyse des données recueillies lors de notre étude. Dans un premier temps, nous présenterons les données recueillies, à savoir des enregistrements vidéo des participants, accompagnés de leurs écrits. Par la suite, nous détaillerons la méthodologie d'analyse mise en œuvre, et l'analyse des données à proprement parler.

PARTIE 1

1. CADRE THEORIQUE : LA DEMARCHE

D'APPRENTISSAGE SUR CORPUS

La première partie de ce travail est constituée de cinq sections. Nous commencerons par définir les principales notions exploitées et interrogées pour mener à bien notre étude, puis nous aborderons plus en détail la démarche d'apprentissage sur corpus, centrale à cette étude. Nous nous intéresserons ensuite à son application en classe de langue. Ensuite, une section sera consacrée à l'enseignement-apprentissage de la compétence grammaticale en classe de langue. Enfin, nous examinerons le cas de la préposition temporelle « pendant » et sa présentation dans les manuels de langue, puis dans les corpus.

1.1. LES FONDEMENTS DE L'APPRENTISSAGE SUR CORPUS

Avant d'entrer dans le cœur de notre étude, nous allons développer les notions fondamentales de notre travail. En effet, nous exploiterons fréquemment les notions de document authentique, de corpus, d'apprentissage sur corpus, d'apprentissage hétérodirigé ou autodirigé, et de grammaire déductive ou inductive. Cette première section tentera donc d'éclairer ces termes ainsi que notre façon de les appréhender, de façon à mieux saisir le reste de ce travail.

1.1.1. LE DOCUMENT AUTHENTIQUE

Le document authentique fait son entrée en classe de langue dans les années 1970, « avec la réflexion engendrée pour définir le niveau 2 de la méthodologie SGAV » (Cuq 2003 : 29). La volonté de les y utiliser est également liée à l'émergence du courant novateur de l'approche communicative, toujours dans les années 1970. Lorsque l'on parle d'un document authentique trouvé en classe de Français Langue Etrangère (FLE), il est décrit comme étant « tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle » et désigne « tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe » (Cuq 2003 : 29), ou comme un support qui n'a pas été produit pour les seuls besoins de l'apprenant (Abe *et al.* 1979). Il répond à un besoin de mettre l'apprenant en contact direct avec la langue cible, pour concilier apprentissage de la langue et apprentissage de la civilisation. Toute

personne arrivant en France pour suivre des études se retrouve dans une situation similaire à celle des personnes immigrées, qui subissent la « pression homoglotte » (Adami 2009 : 161) à laquelle ils n'ont d'autre choix que de se plier. Ainsi, on comprend la volonté de confronter les apprenants à une langue véritable, ce qui les prépare à des situations de communication véritables en langue cible, et favorise leur autonomie. Comme le rappellent Boulton et Tyne, « il ne peut y avoir acquisition sans exposition » (2014 : 25). De cette façon, la fonction première des documents authentiques est de donner à l'apprenant un accès aux multiples paramètres en jeu dans une interaction, qu'ils soient linguistiques interactionnels, ou proxémiques, en cas de document vidéo (Debaisieux 2009).

La qualification d' « authentique » est souvent discutée et remise en cause. Certains estiment que supprimé de son contexte situationnel et détourné avec une communication différée qui peut rendre caduques certaines marques de l'énoncé, « l'authentique perd de son authenticité » (Cuq 2003 : 29). Cependant, le débat est trop vaste pour être traité ici³, nous opterons pour d'une définition plus simple, et résumerons le document authentique à un texte (oral ou écrit) qui a été produit « pour répondre à un besoin réel de communication » (Chambers 2009 : 17). C'est pourquoi de nos jours, leur exploitation s'est généralisée pour concourir à l'acquisition d'une compétence communicative (Cuq 2003).

Gilmore (2007) souligne que le fait de recourir à des documents authentiques vient de la frustration de certains enseignants, et de leur insatisfaction des manuels. Ils chercheraient alors à s'en émanciper en se tournant vers l'utilisation de données plus concrètes, toujours dans une démarche de confronter l'apprenant à une langue « réelle ».

1.1.2. LES CORPUS

Pour mieux appréhender la notion de corpus, nous pouvons citer Sinclair, un des spécialistes de la linguistique de corpus. Il décrit un corpus comme « une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon du langage »⁴ (1996 : 4). Tyne précise cette définition en ajoutant l'objectif d'une telle « collection », qui est selon lui « d'observer des faits de langue » (2013 : 7). Il met en avant l'atout premier des corpus, à savoir l'authenticité des données qui permet de renseigner

³ Voir notamment Adami (2009) et Cortier (2019).

⁴ «A corpus is a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language»

sur le fonctionnement de la langue en situation, sur les tendances, ou encore les fréquences d'usage.

Il s'agit donc d'une « collection of (1) machine-readable (2) authentic texts (including transcripts of spoken data) which is (3) sampled to be (4) representative of a particular language or language variety » (McEnery *et al.* 2006 : 5). On retrouve alors l'intérêt pour les documents authentiques, qui constituent les corpus. Ces derniers permettent une fois encore une confrontation avec une langue « réelle », et correspondent parfaitement à la volonté de représenter un genre particulier de la langue, ou une variation langagière. C'est ainsi que les corpus font une entrée remarquée dans le cercle des professeurs d'anglais en 1987 avec la publication du dictionnaire *Collins COBUILD Dictionary*, qui se revendique premier dictionnaire créé à partir de corpus. Sa devise est « helping learners with *real* English », qui révèle une véritable volonté de confronter les apprenants à une langue « vraie », et non plus à des énoncés factices.

Si les corpus écrits ont réussi à se faire une place et prouver leur potentiel que ce soit pour améliorer les méthodologies actuelles ou exposer les apprenants à une langue d'usage, la volonté de recourir à des corpus oraux est présente également. En France, les travaux du Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS) dans les années 1970-1980, privilégient la langue orale, et Blanche-Benveniste parle alors de « corpus de langue parlée » (Boulton et Tyne 2014 : 49). On note alors une nette différence entre la grammaire de l'écrit, largement dominée par la prescription, et les règles observées à l'oral. Émerge alors une volonté de récolter des données authentiques, « produites par de vrais locuteurs dans de vraies situations de communication » (Boulton et Tyne 2014 : 49).

Nous n'entrerons volontairement pas dans une description plus détaillée des corpus et de leurs diverses utilisations à des fins pédagogiques, car cela fait l'objet de la [section 1.2.2.2⁵](#).

1.1.3. L'APPRENTISSAGE HÉTÉRODIRIGÉ -VS- AUTODIRIGÉ

On oppose apprentissage hétérodirigé et autodirigé par celui ou celle à qui revient la prise en charge du dit apprentissage. Pour mieux comprendre la nuance, regardons ce que signifie « prendre en charge un apprentissage » :

⁵ Tous les renvois à des sections ou annexes sont sous forme d'hyperliens cliquables soulignés.

Prendre en charge, ou diriger, guider un apprentissage signifie prendre des décisions raisonnées, préparées (avant, pendant et, pour certaines, après cet apprentissage), concernant les objectifs d'acquisition langagière qui seront visés, les moyens qui seront mis en œuvre, la gestion du déroulement de l'apprentissage, l'évaluation des acquisitions réalisées au regard des acquisitions visées, et l'évaluation de l'apprentissage en tant que tel. (Cuq 2003 : 30)

L'apprentissage hétérodirigé est donc défini comme « un apprentissage fondé sur des décisions prises par autrui (enseignant, auteur de méthode, de programme multimédia, etc.) » (Cuq 2003 : 30). En revanche, un apprentissage est qualifié d'autodirigé lorsqu'il est pris en charge, c'est-à-dire « défini, géré et évalué », par celui-là même qui réalise l'apprentissage, qui apprend (Cuq 2003 : 30). L'apprentissage autodirigé (Gremmo et Riley 1997) constitue une démarche d'apprentissage « alternative » (Cuq 2003 : 30), c'est-à-dire « différente, supplémentaire, et non exclusive de celle qu'offre l'enseignement “traditionnel”. » (Cuq 2003 : 30).

1.1.4. LA GRAMMAIRE DEDUCTIVE -VS- INDUCTIVE

Vincent *et al.* désignent l'approche déductive de la grammaire comme « partant du général pour aller vers le particulier (de la règle aux exemples) » (2013 : 93), et ayant pour noyau l'approche traditionnelle où les élèves réalisent des exercices d'applications et sont soumis à une évaluation après que l'enseignant a transmis une règle grammaticale.

Logiquement, l'approche inductive présente l'inverse de la déductive, à savoir partir des exemples pour aboutir à la règle. Elle nécessite un travail réflexif de la part de l'élève par observation d'un corpus menant à des hypothèses à confirmer, et vise à la construction du savoir par l'élève (Vincent *et al.* 2013). Nous pouvons dégager plusieurs démarches (Vincent *et al.* 2013) :

- La démarche active de découverte : prise de conscience d'une difficulté, observation et manipulation d'un corpus, émission d'une hypothèse, vérification et généralisation de l'hypothèse, exercisation, réinvestissement dans d'autres contextes ;
- L'approche par dévoilement (avec questions de l'enseignement pour guider les apprenants, ce qui limite la phase de tâtonnement) ;
- L'approche inductive intuitive (sans validation par l'enseignant).

1.2. LA DEMARCHE D'APPRENTISSAGE SUR CORPUS

Cette section s'intéressera plus en détail à l'apprentissage sur corpus, à ses origines et son évolution, à ses principes et intérêt pédagogiques en classe de langue. Ensuite, nous nous attarderons sur quelques travaux concernant cette démarche, et à l'état actuel de la recherche.

1.2.1. LES ORIGINES ET L'EVOLUTION DE LA DEMARCHE

Selon Boulton et Tyne, il existe deux moyens d'analyse pour les linguistes : la réflexion et l'observation (2014 :41). Ces deux démarches sont essentielles, mais surtout complémentaires : l'une sans l'autre n'a pas de sens. La démarche d'observation des données réelles subira d'autres critiques plus importantes dans les années 1950 par Noam Chomsky (Boulton et Tyne 2014), selon qui la démarche sur données attestées relevait de la « collecte de papillons » (Chomsky 1979). Pour le linguiste, collecter des données et les classer ne sert à rien. Mais avec l'arrivée des technologies qui facilitent le traitement des données, la démarche gagne en légitimité pour certains et permet de s'éloigner de la théorie pour entrer dans le tangible. On peut maintenant accéder à des « masses de données qui, auparavant, ne pouvaient être consultées que manuellement », et « rares sont les études qui aujourd'hui ignorent totalement les données attestées, sous quelque forme que ce soit » (Boulton et Tyne 2014 : 44).

L'apprentissage sur corpus est la traduction française du terme original « *data-driven learning* », institué par le britannique Tim Johns, souvent considéré comme le fondateur de cette approche. Il nomme cette démarche pour la première fois en 1991, dans un article publié dans un journal produit en collaboration avec Philip King. Il y reprend des éléments tirés de ses publications personnelles de 1986 et 1988, et décrit l'apprenant comme « essentially, a research worker whose learning needs to be driven by access to linguistic data – hence the term "data-driven learning" (DDL) to describe the approach » (Johns 1991 : 2).

Cette approche est donc née dans les pays anglo-saxons, et en est venue à s'imposer en tant que « véritable nouvelle approche et en tant que paradigme de recherche en didactique des langues (surtout dans les sphères anglo-saxonnes) » (Tyne 2013 : 8). En effet, une majorité « écrasante » (Tyne 2018 : 8) des études existantes sur l'utilisation de corpus en didactique concerne l'anglais. De la même façon, on remarque que la plupart des études publiées concernent les corpus de textes écrits en anglais (Chambers 2009), bien qu'il existe quelques études basées sur des textes oraux, en anglais et en français.

En France, nous pouvons de citer « l'Enquête sociolinguistique à Orléans » (ESLO) menée de 1968 à 1971, et qui a donné naissance au premier manuel de FLE à base de corpus, *Les Orléanais ont la parole*. Il s'agit du premier manuel à relever la différence entre langue fictive et langue « réelle ». Suite à cela, les corpus ont largement contribué à l'enseignement-apprentissage des langues de diverses façons, notamment concernant les dictionnaires et manuels de langue qui se basent de plus en plus sur des données de corpus que sur des exemples inventés (Chambers 2009).

Nous reviendrons en détail sur les études sur l'exploitation des corpus, et l'état actuel de la recherche, dans la section 1.2.3, après avoir présenté la démarche de l'apprentissage sur corpus à proprement parler, et ses intérêts pédagogiques.

1.2.2. LES PRINCIPES DE LA DEMARCHE D'ASC ET SES INTERETS PEDAGOGIQUES

1.2.2.1. EN QUOI CONSISTE L'ASC ?

Comme nous l'avons déjà mentionné, les recherches actuelles en didactique des langues préconisent une exposition à la langue cible, jugée « indispensable » (André 2018 : 72). De ce fait, toujours dans un souci de proposer aux apprenants une langue authentique, la démarche d'apprentissage sur corpus présente l'apprenant comme chercheur⁶ :

L'analogie la plus proche pour l'apprentissage des langues est la recherche linguistique... Tout comme le chercheur, l'apprenant doit commencer par formuler des hypothèses intuitives à partir de données rares ; ensuite, ces hypothèses doivent être mises à l'épreuve puis rejetées ou peaufinées en fonction de données supplémentaires, pour enfin être intégrées à un modèle général. (Johns 1988 : 13-14)

Considérant tout apprenant comme un « Sherlock Holmes » (Johns 1997 : 101), nous assistons à un rejet du paradigme « present – practice – produce » à la faveur du paradigme « identify – classify – generalise » (Johns 1991 : 4). Nous commençons à voir que cela correspond tout à fait à l'approche inductive ou constructive. En effet, Kerr affirme que le cycle « observe – hypothesize – experiment draws support from constructivism » (2013 : 24), et Tyne souligne qu'il existe aujourd'hui « une volonté générale de procéder à la mise en place de savoir *via* la construction » (2013 : 11).

Gabrielatos (2005) présente deux versions de l'apprentissage sur corpus. Il oppose la version « hard », qui considère l'apprenant comme un chercheur et dont nous avons déjà parlé,

⁶ « researcher »

à la version « soft ». Cette dernière place l'apprenant comme bénéficiaire (direct ou indirect) de l'approche sur données, en maintenant un cadre plus ou moins « traditionnel », tout en insistant sur le fait que l'apprentissage sur corpus n'a pas pour prétention de changer à jamais le rôle de l'enseignant en remplaçant l'existant.

En pratique, il existe une multitude d'activités possibles en prenant les corpus pour base, autre que l'apprentissage sur corpus que nous traitons ici. Boulton et Tyne vont jusqu'à dire que les utilisations pédagogiques des corpus sont « limited only by the imagination of the user ». Nous en dégagerons quelques-unes dans la section 1.3.2. Maintenant que la démarche théorique est explicitée, nous allons nous intéresser aux intérêts pédagogiques d'une telle approche.

1.2.2.2. QUELS INTERETS PEDAGOGIQUES POUR L'ASC ?

Les intérêts pédagogiques de l'apprentissage sur corpus sont nombreux et non négligeables. Le plus saillant réside dans le fait de mettre l'apprenant dans le rôle d'un chercheur, ce qui l'interpelle, le rend plus actif, et par conséquent « foster[s] motivation » (Boulton et Tyne 2013 : 99). Johns remarque en effet que les apprenants sont souvent « réceptifs aux défis et apprécient le fait de découvrir des choses pour eux-mêmes » (1990 : 29). Or il semble évident qu'un apprenant motivé et intéressé par son apprentissage observera de meilleurs résultats dans l'appropriation de la langue. Cette appropriation est également favorisée par l'exposition à la langue, et l'idée de déduire ses propres règles par observation, comparaison, et analyse de cette langue en contexte (André 2018, Kerr 2013). Pour cela, l'apprenant a recours à un outil numérique appelé « concordancier » qui lui permet de rechercher un mot ou plusieurs, voire simplement une chaîne de caractères, dans la masse de données d'un corpus. Il permet de visualiser de façon verticale toutes les occurrences du terme recherché, encadré des cotextes gauche et droit, de cette façon :

Fleuron Français Langue Etrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques					
Accueil	Qu'est-ce que Fleuron ?	Ressources multimédias	Liens utiles	S'inscrire	A propos
Concordancier		pendant	<input type="checkbox"/> mot exact	Rechercher	
Concordancier (34)		Ressources (3)		CNRTL	
A gauche du mot		Mot recherché		A droite du mot	
L2 : et donc		pendant		5 ans j'ai été responsable de l'espace langue L1 : hum hum	
A : elle sera là pour vous aider hein		pendant		les quelques mois	
E : mais j'ai déjà vécu en France		pendant		plusieurs années	
A :		pendant		tout le séjour hein en France E : cité universitaire A : cité universitaire d'accord	
E: d'accord A: alors à plus forte raison		pendant		votre séjour en France	
A : ah oui mais il faut y aller		pendant		les permanences hein	
E2 : c'est marqué que c'est uniquement		pendant		les périodes de cours	
L1 :		pendant		le temps où	
A: pour pouvoir travailler		pendant		les vacances viennent nous voir	
A1: mais vous devez savoir que		pendant		l'été il y a eu des changements	
A1: et je suis bien certaine que vous n'aurez pas de grosses difficultés pen- vo-		pendant		votre séjour ici	
et ça vous permet en fait d'avoir tous les musées de Nancy et alentours gratuitement		pendant		un an	
A: voilà c'est juste un peu petit peu plus cher mais après ça vous donne les mêmes droits sur tous les		pendant		un an E: d'accord	

Fig. 1 : Extrait des résultats de la recherche de « pendant » dans le concordancier du dispositif FLEURON

L'apprentissage sur corpus permet aussi à l'apprenant l'accès à des régularités à travers un grand nombre d'occurrences (Debaisieux 2009). En effet, les grands corpus actuels peuvent compter jusqu'à plus d'un milliard de mot. Si nous prenons l'exemple des corpus WaCKy⁷, nous pouvons voir que certains corpus anglais ou italien atteignent les 2 milliards de mots. Dans le cas du corpus français lemmatisé frWaC, nous comptons tout de même 1.6 milliard de mots. De cette façon, les apprenants sont face à un nombre inimaginable d'occurrences, ce qui ne peut matériellement pas être le cas dans des cours dits « traditionnels ». Ainsi, les apprenants peuvent se référer à une multitude d'exemples, ce que Cobb appelle « multicontextual learning » (1997 : 303).

Cette facilité d'accès permet également de relever les sens les plus fréquents de certains mots, sans avoir à s'appuyer sur les définitions trouvées dans des dictionnaires, ou sur la simple intuition de l'enseignant. Debaisieux (2009) cite l'exemple de Sinclair avec le mot « back » :

The meaning of 'back' as the 'posterior part of the human body, extending from the neck to the pelvis' (Collins English Dictionary [CED] 2nd edition, 1986, sense 1) is not a very common meaning. (Sinclair 1991 : 112)

Le sens premier trouvé dans un dictionnaire n'est pas nécessaire le sens le plus utilisé dans la vie courante. C'est là l'intérêt des corpus, grâce à la facilité de lecture des concordances, de

⁷ <https://wacky.sslmit.unibo.it/doku.php?id=corpora>

pouvoir dégager les sens les plus communs et par extension, de les utiliser à meilleur escient. De la même façon, les corpus permettent un accès plus aisé aux variations de la langue (Debaisieux 2009). Conrad (2000) écrit à propos des variétés d'anglais standard, et dit que les variations sont déterminées, à travers les registres, par leurs objectifs et leurs situations d'utilisation. Elle pointe du doigt les différences évidentes d'écriture entre différents registres, en prenant l'exemple « between fiction and academic or news » (2000 : 549). Elle va même jusqu'à faire remarquer que les enseignants devraient prendre ces variations en compte lorsqu'ils mettent leurs apprenants face à des exercices. Elle s'appuie sur l'exemple des adverbess de liaison, enseignés à des apprenants à l'université : leur demander d'écrire ou d'analyser un article de journal ne leur permettrait pas nécessairement de s'entraîner à utiliser les adverbess de liaisons comme il le faudrait dans un écrit académique, car leur utilisation et leur fréquence ne sont pas les mêmes dans les deux types d'écrits.

Cela mène à un autre intérêt de l'utilisation de corpus en classe de langues, celui d'amener les apprenants à repérer⁸ des traits linguistiques et ce que l'on appelle des *patterns*, que nous pouvons traduire en français par « régularités ». Les corpus permettent de rendre compte de ce que l'œil ne pourrait repérer dans la masse d'informations (Boulton et Tyne 2014). Repérer des régularités est un processus naturel⁹, le cerveau humain est programmé pour les détecter. Entraîner les apprenants à utiliser cette capacité leur permet de diminuer leur charge cognitive, et ainsi de se consacrer davantage à la construction du sens (Boulton et Cobb 2017). Gabrielatos utilise une image pour faire comprendre l'importance de la reconnaissance des *patterns* :

To employ a popular analogy, in consulting a dictionary or grammar learners are given fish; by actively engaging in pattern recognition they learn how to fish. (Gabrielatos 2005 : 20)

L'apprentissage sur corpus utilise cette capacité préexistante et la couple à d'autres compétences que les apprenants ont, de nos jours, généralement acquises avant même d'entrer dans la salle de classe, comme par exemple l'utilisation des technologies informatiques (Boulton et Cobb 2017). Ainsi, nous recyclons des compétences en les transférant à d'autres domaines. C'est ce que propose l'apprentissage sur corpus en utilisant des capacités déjà acquises pour en développer d'autres, comme par exemple des capacités analytiques, ou de résolution de problèmes (Kerr 2013). Ces compétences cognitives et métacognitives favorisent

⁸ Souvent trouvé dans les études sous le gérondif « *noticing* ».

⁹ Voir Gabrielatos (2005 : 7-9) pour un exemple concret

un apprentissage sur le long terme, et sont elles aussi transférables à d'autres domaines (Boulton et Tyne 2013).

Cette démarche permet aussi une amélioration (ou naissance) de la conscience langagière de l'apprenant (André et Ciekanski 2018). Il prend conscience du caractère évolutif de la langue, qui n'est pas figée dans un ensemble de règles, et reconnaît ainsi la « fuzzy nature » de la langue authentique en contexte (Boulton et Cobb 2017 : 350). Yoon (2008) reconnaît que les apprenants ayant participé à l'étude ont vu leur conscience langagière se développer, à la suite de travaux sur corpus. C'est là la volonté de Lewis (1993) de démontrer que cette prise de conscience est l'élément central de cette démarche.

Enfin, tous ces intérêts cumulés peuvent se résumer en un avantage « le plus attractif » selon Aston (2001 : 41), à savoir celui de l'autonomie d'apprentissage. Cette construction de savoirs par expériences personnelles favorise l'autonomie des apprenants sur le long terme (Boulton et Tyne 2013). L'approche communicative veille à placer l'apprenant au centre du dispositif, en participant à son « autonomisation », et en développant sa part de responsabilité pour les actes qu'il va accomplir pour apprendre (Holec 1990, Geay 2009, dans Boulton et Tyne 2014). Nous reviendrons sur la position d'apprenant autonome plus en détail dans la section 1.3.1.

1.2.3. QUELQUES RESULTATS D'ETUDES SUR L'EXPLOITATION DES CORPUS ET ETAT ACTUEL DE LA RECHERCHE

Cette section s'intéresse aux études effectuées sur l'exploitation des corpus en classe de langue, pour mieux comprendre sa place dans les recherches actuelles en didactique.

Tout d'abord, il est important de faire la distinction entre corpus écrits et oraux. Comme souvent, le canal prévalant est celui de l'écrit, et l'oral est relativement oublié. En effet, la majorité des corpus sont des corpus écrits (Tyne 2009, Boulton et Tyne 2014). Or, l'oral est évidemment au centre de l'approche communicative préconisée pour l'apprentissage des langues. De plus, l'oral occupe traditionnellement une place importante dans les syllabus (Mauranen 2004), mais pour autant le travail sur des corpus oraux est « considérablement à la traîne » (Tyne 2009 : 92). Cela s'explique par la place prédominante de l'écrit, que ce soit dans la société ou en didactique. La langue orale continue d'être perçue comme « déviante » (Debaisieux 2009 : 43). Debaisieux évoque d'autres raisons pour lesquelles les corpus oraux ne

sont pas ou peu représentés dans les classes de langue, notamment le fait d'avoir affaire à des corpus « dispersés, de petite taille et non accessibles » (2009 : 42) et conclut en disant que « tout ou presque est à construire » (2009 : 43). Boulton et Tyne regrettent également le manque d'uniformité dans les conventions d'écriture, affirmant qu'il existe une « multitude » de corpus oraux mais dont les conventions d'écriture sont trop différentes (2014 : 50).

Pourtant, les études montrent des résultats plus qu'encourageants en ce qui concerne l'anglais, notamment écrit. En effet, Landure (2011) a remarqué une meilleure acquisition des éléments saisis par apprentissage sur corpus, alors « mieux retenus » que des recherches plus traditionnelles, par exemple avec un dictionnaire. Nous pourrions imaginer que ces résultats seraient transposables à la langue française. Néanmoins « il n'en reste pas moins qu'il existe peu d'études au-delà de l'anglais comme langue cible » (Boulton et Tyne 2014 : 153), et l'apprentissage sur corpus semble ne pas « avoir trouvé écho en France » (Debaisieux 2009 : 42). Il est possible d'imputer ce manque à l'absence de grand corpus de référence, comme l'on trouve dans d'autres langues (anglais, espagnol, italien, portugais).

Dans leur ouvrage de 2014, Boulton et Tyne dressent un bilan des études sur l'apprentissage sur corpus, en analysant 116 études datant de 1989 à 2012. Les résultats montrent que l'anglais est bel et bien la langue cible qui domine, avec 85% des études à son sujet. La deuxième langue cible est le français, mais avec seulement 8 études sur 116, soit environ 7%. De la même façon, seules 5 études sont écrites en français, ce qui « laisse supposer qu'[elles] ne sont pas très nombre[uses] dans d'autres langues non plus » (Boulton et Tyne 2014 : 148). Enfin, seules 13 études se sont déroulées en France, qui occupe la deuxième place dans la distribution géographique, après Taïwan (2014 : 157).

Pour ce qui est du public visé, il s'agit en majeure partie d'étudiants en enseignement supérieur, dans 92% des cas. Les 9 autres études accueillent de jeunes publics en collège ou en lycée. Concernant les niveaux de langue, bien que cela soit difficile à affirmer avec certitude en raison des différentes façons d'évaluer, il s'avère quand même que l'apprentissage sur corpus s'adresse à des apprenants d'un niveau « plutôt avancé » dans près de la moitié des études (Boulton et Tyne 2014 : 159). Le reste des études s'intéresse à un niveau « intermédiaire » au sens large. Cependant, 6 études s'adressent à des niveaux plus faibles, ce qui suggère que la démarche d'apprentissage sur corpus « n'est pas réservée aux plus avancés » (Boulton et Tyne 2014 : 159). Parmi les 88 études qui affichent une spécialité disciplinaire, deux groupes se forment assez nettement, à parts quasiment égales : les spécialistes en langue et les spécialistes d'autres disciplines non linguistiques (sciences humaines et sociales, sciences dures, commerce,

tourisme, architecture, biotechnologie, etc.). La plupart des études cible la production, et en particulier la production écrite, et les points abordés sont souvent des points de lexico-grammaire. Une fois encore, nous pouvons voir que les corpus oraux sont peu utilisés, et rarement à des fins de didactique de l'oral, que ce soit en compréhension ou en production. En revanche, certaines études se servent de transcriptions de corpus oraux.

Pour conclure, Boulton et Tyne soulignent la « très grande diversité des études » mais insistent tout de même sur le fait que la majorité des recherches qui portent « sur des apprenants relativement avancés dans des contextes universitaires, sur les points de lexico-grammaire pour l'expression écrite et avec l'anglais comme langue cible » (2014 : 165).

Nous pouvons aussi nous appuyer sur l'ouvrage conséquent de Boulton et Cobb (2017) qui consiste en une méta-analyse de 64 études, de 1989 à 2014. Nous en retiendrons quelques résultats, comme une fois de plus la prédominance de la production écrite (2017 : 379), contre une absence significative de l'oral, totale pour ce qui est de la production, et quasi-totale pour la compréhension (voir table 9 dans Boulton et Cobb 2017 : 380). Encore une fois, les transcriptions de corpus oraux ont parfois été utilisées, mais pas à des fins d'évaluation de la production ou de la compréhension orales (2017 : 379). Boulton et Cobb concluent que l'apprentissage sur corpus convient davantage à des contextes de langue étrangère aussi bien pour des *undergraduates* que pour des *graduates*, pour des niveaux intermédiaires aussi bien qu'avancés, pour des objectifs généraux aussi bien que spécifiques et académiques, mais en particulier pour le vocabulaire et la lexico-grammaire (2017 : 386). Les données sont insuffisantes pour exclure l'utilisation pour le travail de la grammaire ou du discours (2017 : 385), d'où notre étude exploratoire.

Ensuite, certaines études résultent en une conscience langagière plus accrue (Yoon 2008), comme discuté dans la section 1.2.2.2. D'autres études font état d'une volonté de la part des apprenants de se servir des corpus après la fin des études, notamment pour des traductions (Gaskell et Cobb 2004, O'Sullivan et Chambers 2006).

Nous allons enfin nous intéresser aux études menées avec le corpus d'interactions proposé par le dispositif FLEURON¹⁰ (André 2018, André 2019, André et Ciekanski 2018, Varinot 2017), qui a été utilisé pour le projet expérimental de ce mémoire. Il s'agit d'un dispositif destiné aux étudiants qui souhaitent effectuer un séjour universitaire en France :

¹⁰ <https://fleuron.atilf.fr/>

Le cœur de FLEURON est constitué d'un corpus multimédia de situations de communication que les futurs étudiants sont susceptibles de rencontrer dès leur arrivée en France, et lors de l'organisation de leur vie étudiante, ainsi que d'un concordancier qui permet d'interroger ce corpus. (André 2018 : 82)

Les apprenants peuvent également y trouver des conseils qui relèvent de l'apprendre à apprendre tel que développé par le CRAPEL (Ciekanski 2014 : 12). L'idée de « mettre un concordancier¹¹ au service de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue » (André 2019 : 15) soutient un apprentissage en autonomie (Ciekanski 2014).

L'originalité de ces études réside dans le fait qu'elles s'intéressent particulièrement aux interactions verbales, chose qui n'avait jamais été faite dans le cadre du FLE. La volonté de FLEURON est de mettre les apprenants face à une langue orale authentique, pour leur permettre au mieux d'interagir lors de leur séjour en France. Ainsi, André et Ciekanski (2018) ont analysé la distribution de « même » dans le corpus. On observe aussi dans l'étude de Varinot effectuée en Chine en 2017, que les apprenants ont pris en charge leur apprentissage puisqu'ils triaient les pratiques langagières qu'ils souhaitaient ou non apprendre.

1.3. L'APPRENTISSAGE SUR CORPUS EN CLASSE DE LANGUE

1.3.1. REDISTRIBUTION DES ROLES DE L'ENSEIGNANT ET DE L'APPRENANT

« Learners and teachers in their turn will have to adjust to changes in knowledge, skills and roles. » (Gabrielatos 2005 : 19). L'apprentissage sur corpus force une redistribution des rôles dans la classe, en ce sens qu'il ne place plus nécessairement l'enseignant comme source de connaissances, là pour « passer son savoir ». De la même façon, comme nous l'avons déjà mentionné, l'apprenant a un rôle désormais actif dans son apprentissage, et n'est plus simplement « récepteur » des connaissances de son enseignant. Ainsi, c'est toute une dynamique d'enseignement et d'apprentissage qui est à repenser.

Plusieurs continuums ont été proposés pour faire référence aux utilisations des corpus en classe. Gabrielatos mentionne un continuum « soft » vers « hard » (2005 : 11) comme discuté dans la section 1.2.2.1. Il se paraphrase en utilisant les termes « teacher-controlled » et « learner-controlled », et Boulton (2011) reprend cette idée sous les notions de versions « weak » et « strong ». Nous avons convenu d'utiliser le continuum et les termes de Gabrielatos

¹¹ Voir section 1.2.2 pour la définition de « concordancier »

dans ce mémoire. Nous commencerons donc par définir la version « soft » de l'apprentissage sur corpus, en développant ses principes et ses avantages et inconvénients. Nous pourrons ensuite traiter la version « hard », et conclure par des remarques plus générales concernant les deux approches.

La version dite « soft » de l'apprentissage sur corpus, également considérée « teacher-controlled », désigne l'enseignant comme seule personne à avoir accès aux corpus, et aux savoirs d'utilisation de ces derniers. Puisqu'il est alors le seul à être en contact avec les corpus, il peut décider de ne présenter aux apprenants qu'un seul canal (oral/écrit), un type de texte spécifique (articles de journal, écrits académiques, ...), et peut décider du nombre de lignes de concordances à proposer (Gabrielatos 2005). Ainsi, l'enseignant peut ici contourner une des critiques les plus souvent formulées en apprentissage sur corpus, à savoir qu'il s'agit d'une approche qui nécessite énormément de temps (Kerr 2013, Chambers 2010).

Kerr explique que les activités où l'enseignant a un rôle de médiateur proposent aux enseignants la façon « la plus facile » d'appréhender l'apprentissage sur corpus (2013 : 18). Nous reviendrons dans la [section 1.3.2](#) sur les utilisations possibles en classe en donnant des exemples concrets, mais nous pouvons déjà citer André (2019b : 10) selon qui « la première façon d'exploiter les résultats » est de le faire conjointement avec les apprenants. Dans son cas, il s'agit spécifiquement d'analyses interactionnelles via le corpus multimodal FLEURON, il est donc question de s'intéresser à chaque tour de parole, mais nous pouvons facilement imaginer transférer cette technique à des corpus écrits en analysant concordance par concordance.

Bien qu'elle rende l'approche plus accessible également pour un nombre d'apprenants plus large, l'intervention de l'enseignant présente aussi des inconvénients (Kerr 2013). En effet, elle peut empêcher une vraie interaction avec une langue « totalement » authentique, dans le sens où le fait de sélectionner un certain nombre d'occurrences avec un certain objectif en tête altère nécessairement le côté authentique du corpus. Nous pouvons aussi penser que l'intervention d'un enseignant peut impulser comme parfois endiguer le processus d'autonomisation de l'apprenant, qui se retrouve une fois de plus « sous la direction » de son enseignant. Il est alors moins libre dans ses choix, ou dans son rôle de chercheur qui formule des hypothèses (Kerr 2013).

C'est pourquoi il est important de comprendre que la position sur le continuum n'est pas figée, il est possible de déplacer le curseur vers des activités plus centrées sur l'apprenant. Il serait d'ailleurs inexact de penser que les activités doivent se trouver obligatoirement à une des

deux extrémités du continuum. Il peut effectivement être proposé à l'apprenant des combinaisons « intermédiaires », où les points langagiers abordés seraient par exemple discutés conjointement entre l'enseignant et les apprenants.

En ce qui concerne la version « hard » de l'approche, les utilisations se sont développées plus tardivement, en partie à cause du retard dans la mise en place des technologies nécessaires, mais également à cause du « défi » que cela représente (Conrad 2000). Pour compléter, Gabrielatos (2005) fait mention du coût financier que cela implique : pour la version « soft », seuls les enseignants doivent être équipés et formés, alors que pour la version « hard », les apprenants doivent aussi avoir des ordinateurs et logiciels à disposition. Même s'il est possible de les faire travailler par groupes de deux ou trois, le nombre d'ordinateurs reste plus conséquent.

Cette version « hard » requiert de la part de l'apprenant un accès direct aux corpus, et de fait, d'avoir les compétences nécessaires pour les exploiter. Les intérêts sont multiples, mais le plus saillant reste celui de l'autonomie de l'apprenant (Aston 2001). En effet, le fait de travailler seul (entendons par là « sans l'intervention de l'enseignant », car il est possible pour les apprenants de travailler en groupes) permet de gagner en indépendance. Il peut alors modifier l'objectif de la séance, en prenant une autre direction que celle initialement établie, au gré des découvertes. Ciekanski (2014 : 2) affirme que la démarche d'apprentissage sur corpus s'apparenterait aux pratiques d'apprentissage relevant du paradigme de l'autonomie, et « impliquerait des pratiques d'apprentissage plutôt caractéristiques de l'autoformation (Tremblay 2003) ». Ainsi, l'apprentissage peut survenir par sérendipité (Bernardini 2000), incidentellement (Duda et Tyne 2010), par découverte (Bernardini 2002, Debaisieux 2009), ou encore être qualifié d'exploratoire (Kettermann et Marko 2011).

L'apprenant gagne également en indépendance en ce sens qu'il est décisionnaire des objectifs de sa séance, qu'il calque sur ses besoins et ses envies (Debaisieux 2009). Ces derniers sont individuels, uniques, et placent l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage. Cela rejoint notre définition d'apprentissage autodirigé ([section 1.1.3](#)), dans laquelle nous avons vu que l'apprenant était « en charge » de l'apprentissage.

Pour conclure sur la question du continuum, nous ne pouvons pas affirmer qu'une version est meilleure ou plus efficace que l'autre. Kerr (2013) reprend les travaux de plusieurs partisans de l'apprentissage sur corpus, et propose dans l'idéal une approche progressive sur deux ans. Celle-ci permettrait de passer graduellement d'activités totalement encadrées par

l'enseignant, à une utilisation des corpus indépendante de la part des apprenants. Dans les faits, ce type de progression est envisageable pour un nombre de cas trop restreint. Chambers (2010) s'inscrit dans cette volonté d'approche progressive et propose un modèle en trois phases :

1. Travailler à partir d'impressions de concordances, avec l'encadrement d'un enseignant, pour se familiariser à l'approche inductive.
2. Consulter des ressources en ligne accessibles et faciles d'utilisation.
3. Consulter des corpus en toute indépendance.

A terme, l'espoir est que les apprenants fassent une place importante aux corpus et s'en servent avec la même facilité dont ils se servent de manuels ou de dictionnaires. Conrad (2000) fait mention d'une « révolution » de l'enseignement de la grammaire par exploitation des corpus, nous y reviendrons dans la section 1.4.2.

Enfin, pour conclure sur la place de l'apprentissage sur corpus en classe de langue, nous pouvons faire plusieurs remarques. Tout d'abord, il faut avoir conscience de la formation technique que cette démarche nécessite, aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants. Ces derniers doivent également être amenés à ne plus penser en termes de « single correct answer » et de règles établies auxquelles s'ajoutent des exceptions (Gabrielatos 2005). Ils doivent réfléchir à l'importance du contexte des énoncés observés, et surtout, ils doivent raisonner en termes de *patterns*, ce qui n'est traditionnellement pas enseigné. L'enseignant ne doit plus être envisagé comme source principale de savoirs, mais plutôt alors comme un guide, voire un « co-researcher » (Gabrielatos 2005 : 18).

Enfin, bien qu'il ne faille pas oublier que les corpus restent des extraits de la langue et donc ne peuvent par définition pas être totalement représentatifs, il est positif de remarquer un changement de focus vers l'utilisation authentique de la langue (Gabrielatos 2005). De la même façon, l'exploitation des corpus a permis de remettre en cause une dépendance trop grande sur l'intuition des enseignants « that characterises much of language teaching » (Gabrielatos 2005 : 21).

1.3.2. LES EXPLOITATIONS POSSIBLES EN CLASSE DE LANGUE

L'apprentissage sur corpus, outillée d'un concordancier, est une des exploitations possibles des corpus en didactique, et celle à laquelle nous nous intéressons plus précisément dans ce mémoire. Cependant, il en existe d'autres, si bien que Boulton et Tyne (2013) affirment

que le potentiel pédagogique de l'utilisation de corpus n'est limité que par l'imagination de leur utilisateur. Nous ne pouvons donc pas dresser une liste exhaustive des activités possibles grâce aux corpus en classe de langue. Cependant, nous nous intéresserons aux possibilités qu'ils apportent aux enseignants, puis aux apprenants, en donnant quelques exemples d'activités proposées en classe.

1.3.2.1. POUR L'ENSEIGNANT

Tout d'abord, les corpus peuvent représenter pour l'enseignant un outil à exploiter pour une multitude de raisons. En premier lieu, la raison la plus évidente est de se servir des corpus comme de bases pour la fabrication d'exercices. En effet, l'enseignant peut construire une séance (voire une séquence) en utilisant seulement des corpus comme supports pédagogiques, en utilisant des lignes de concordances comme exemples pour soutenir ses explications (« *corpus-based* » approach). Il peut aussi s'en servir plus en amont pour dégager les points langagiers à enseigner et leur priorité (Boulton et Tyne 2013), notamment en fonction de la fréquence d'utilisation. Ainsi, il peut même construire son syllabus à l'aide des corpus, en sélectionnant en priorité les éléments correspondant aux besoins de ses apprenants. Nous pouvons même imaginer le cas d'un enseignant qui construirait son propre corpus, en ciblant une variété spécifique, qui elle aussi rejoindrait les besoins des apprenants. La création d'un corpus peut aussi se faire sur la base d'écrits des apprenants concernés. L'utilisation sera différente, mais offre tout autant d'intérêt. Il est également possible d'utiliser les corpus pour élaborer l'évaluation des apprenants.

Enfin, l'enseignant peut envisager les corpus comme des bases de renseignements, ou pour vérifier une intuition. De la même façon qu'un apprenant peut être amené à vérifier le sens d'un mot dans un corpus comme il le ferait dans un dictionnaire, l'enseignant peut vérifier ses propres connaissances pour appuyer ses explications (Boulton et Tyne 2013).

1.3.2.2. LES ACTIVITES PROPOSEES A L'APPRENANT

Il existe plusieurs façons d'exploiter les corpus : en les considérant comme un ensemble de données authentiques qui pourraient servir de supports d'activités, en les exploitant dans leur séquentialité, ou à l'aide d'un concordancier. La majeure partie du temps, les enseignants utilisent les corpus comme ressources et supports pédagogiques. La deuxième utilisation la plus

populaire est celle *via* un concordancier, mais il existe des activités possibles également en analysant les corpus dans leur séquentialité. Nous pouvons notamment mentionner André (2019b) qui propose d'analyser conjointement les séquences, avec les apprenants. Comme nous l'avons déjà dit dans la section 1.3.1, André s'intéresse particulièrement aux interactions verbales, d'où la possibilité d'analyser chaque tour de parole avec les apprenants. L'objectif est alors de « pointer » au fur et à mesure de l'interaction la façon dont celle-ci se déroule (André 2019b : 10). Cette façon de faire est tout indiquée pour analyser les interactions, mais elle ne peut convenir pour s'intéresser à un marqueur en particulier. Pour cela, le recours à un concordancier est nécessaire. Certains corpus (comme FLEURON dont nous avons déjà parlé) sont dotés d'un concordancier qui leur est propre, et pour les autres corpus qui n'en disposent pas, il est nécessaire d'en télécharger un pour y traiter le corpus souhaité. Ainsi, une première activité est, une fois les apprenants familiarisés avec l'approche et les outils, de les laisser faire leurs propres recherches. Evidemment, il est également possible de leur donner dans un premier temps une liste de mots à chercher pour les aider (ce qu'on appellera alors « *corpus-driven* » approach). Le concordancier permet la décomposition plus facile de la langue à l'aide de *chunks* (gros blocs de mots). Ainsi, les apprenants visualisent plus nettement le marqueur cherché grâce notamment à la lecture verticale des occurrences, et ils sont plus enclins à avoir une meilleure production langagière par la suite (Ciekanski 2014). En effet, ils sont plus à-même de réutiliser les marqueurs correctement, puisqu'ils auront eu une vision claire de leur utilisation.

Kerr (2013) dresse la liste des points langagiers que l'apprentissage sur corpus peut permettre de travailler, notamment grâce à l'aide d'un concordancier. Selon Kerr, dans l'idéal, les points abordés reprennent des erreurs récurrentes relevées dans le groupe d'apprenants. Elle nomme ainsi six groupes (2013 : 25-27) :

1. Items lexicaux

- Dégager les différents sens des mots polysémiques et les *patterns* associées à chacun. Exemples : différentes utilisations de « tirer », « projeter », « abattu », ou encore « passer ».
- Traits lexico-grammaticaux : en dégager les différents contextes d'utilisation et sens qui y sont associés. Exemples : usage réflexif -vs- non-réflexif du verbe « sentir » ; réussir + nom -vs- réussir à + nom, etc.

2. Unités contenant plusieurs mots (expressions, collocations, etc.)

- Expression avec « même » : « même si », « quand même », « tout de même », « quand bien même que », « de même (que) ».

- Verbes à particule comme « mettre en + œuvre/doute/garde/place/etc. ».
- Expressions idiomatiques, surtout celles qui peuvent être absentes des dictionnaires ou difficiles à trouver : « montrer patte blanche », « chercher midi à quatorze heures », etc.

3. Morphologie dérivationnelle (préfixes et suffixes)

- Préfixe « anti- » : à quel(s) genre(s) de mots s'attache-t-il ? Quels genres de mots forme-t-il ?
- Suffixe « -ment » : mêmes questions

4. Patterns grammaticales

A noter pour cette catégorie qu'à moins d'avoir à disposition un corpus « taggé », les recherches se limiteront à des structures représentées par, ou qui apparaissent conjointement à, un petit groupe de mots lexicaux.

- Pronoms relatifs « qui », « que », « dont », « lequel » pour travailler les propositions subordonnées relatives.¹²
- Expression adverbiale « ne ... que »
- Verbes au subjonctif¹³

5. Comparaison d'items distincts mais présentant des similarités (sémantiques ou syntaxiques)

- Homonymes : exemple de « leur » pronom ou déterminant, « lui », « il », « ce », etc.
- Synonymes (et ce que Kerr appelle « *translation synonyms* ») : « amener », « apporter », « ramener », « rapporter », « faire venir » pour « *to bring* », et Kerr donne l'autre exemple de « *to break* », ou de la préposition « *in* »
- Paronymes : « accroissement » et « croissance », « avoir la chance de + infinitif » et « avoir des chances de + infinitif »
- Prépositions -vs- conjonctions correspondantes : « après » et « après que », « avant » et « avant que », « depuis » et « depuis que », etc.
- Formes au passé composé et à l'imparfait de verbes comme « vouloir », « connaître », « avoir », pour lesquels la distinction aspectuelle en anglais occasionne des traductions différentes.

¹² C'est le cas d'une activité mise en place lors de notre stage au sein du Département de FLE sur le site de Nancy.

¹³ Voir Chambers 2013

6. Comparaison de la même caractéristique linguistique dans différents types

- Différences d'utilisation du subjonctif, de la négation, ou des formes interrogatives dans des corpus oraux et écrits.

Ainsi, en nous appuyant sur ces différents groupes à travailler, plusieurs activités sont possibles. Gabrielatos (2005) propose différentes activités dans la lignée de l'apprentissage sur corpus « soft ». L'enseignant est une fois de plus le seul à être en contact avec les corpus, et imprime un certain nombre de lignes de concordances à distribuer aux apprenants. Cela lui permet, comme nous l'avons déjà dit, de restreindre le nombre d'occurrences, la variété de texte, et donc de gagner du temps. Gabrielatos propose alors (2005 : 15) :

- Des activités de « mot manquant » (voir figure 2 ci-dessous), où il est demandé à l'apprenant de retrouver le sens du mot, de décider si oui ou non le mot a toujours le même sens dans chaque ligne présentée, et si non, de dégager les *patterns* associées.
- Des exercices d'analyse distributionnelle des mots : la recherche dans le concordancier revient à l'enseignant, qui ne fait que présenter les résultats.
- Des activités de révision et d'examen critique de règles de grammaire : il prend l'exemple de propositions en « *if* » au sujet desquelles il pose des questions aux apprenants pour les guider dans leur réflexion (en groupes). Il demande également aux apprenants de comparer les utilisations attestées dans le corpus, aux utilisations présentes dans leur manuel de grammaire.
- Des devoirs à la maison, qui ont pour avantage de solutionner la critique souvent présente du temps passé sur les activités en classe. Avec ces activités, le temps de classe est consacré à de la discussion. Gabrielatos donne l'exemple de la différence d'utilisation de « *grief* » et « *sorrow* ».

1. The winners of Black & Decker 9032 cordless ???????? action drills which were the prizes in a competition which appeared in the May issue of DIY are as follows:
2. It was a "maniacal" beating around the head with a claw ????????.
3. Endill watched Tock make a hole in the wall, holding his ???????? with both hands to stop it banging in the wrong place.
4. He had a ???????? and banged it against the walls to restore order but nobody took any notice of him.
5. It was taken out of the context of the early punks and placed alongside the ???????? and sickle, the IRA and PLO slogans and any other symbols which could be guaranteed to raise the hackles and the eyebrows of the BOF's (remember them?).
6. The problem could just be confined to this guitar and removing the strings and lightly tapping the frets down with a block of wood and a small ?????? ?? could well fix it.
7. Author Ian Fleming's original unpublished notes on his most famous creation are to go under the ???????? at London auctioneers Sotheby's on December 15.
8. There are several ways in which you can do this—I use a professional glazier's staple gun which is both quick and efficient, but if you find this too expensive an investment when you first begin pressed flower work you can use a ???????? and nails instead.
9. These mechanisms enable a stressed metal to be rapidly filled with dislocations (something like 10 per square centimetre) and thus to flow under a steady load or the blow of a ???????? quite easily.
10. Next Monday, Rod's prize goes under the ???????? through ADT, the world's biggest car-auction firm at Blackbushe, Hants.
11. Family's ???????? revenge on love cheat soccer ace
12. Chief union negotiator John Allen said it was another "???????? blow" for the industry.
13. But I must have felt the need for some support, because I found I'd grabbed hold of one of my ???????? s—a geologist is always armed with a ?????? ??—and when I got through to the back of the house he was there already, at the kitchen window."
14. Its plastic jacket bore a gold ???????? and sickle.
15. Jaq rifled through the pack to find the card he used to signify himself; the black-robed High Priest, enthroned, gesturing with a ????????.
16. The appellant, having discovered that the man had a number of previous convictions for similar offences, equipped himself with a ???????? and a quantity of weak sulphuric acid and sought out the man at his place of work on two occasions.
17. Using a small ???????? the needles were then tapped through these holes and then cut off flush with the exterior of the pipe.
18. "Distractedly, he began to change ???????? pouch, pipe and matches from hand to hand, dropping them and picking them up, before finally deciding to put the ???????? down and stuff the rest into his pockets.
19. She had laid the ???????? there, after she had tried to break the tower window.
20. The fist techniques of taekwondo involve lunge punches, reverse punches, back fists and ???????? fists—all of them similar to the basic karate punches described in the previous chapter.

Fig. 2 : Activité « missing word » (Gabrielatos 2005 : 14)

Kerr (2013) propose elle aussi quelques activités testées en classe. Elle préconise le recours à 10 à 12 concordances, bien que le choix revienne à l'enseignant. Chaque activité est accompagnée d'une discussion ou de questions pour guider l'apprenant dans sa réflexion. Ainsi, elle propose des activités (2013 : 29) :

- De classification sémantique : exemple de « projeter » et de ses différentes utilisations.
- De description des *patterns* grammaticales : elle demande aux apprenants de classer les compléments qui suivent chaque occurrence dans un tableau à deux colonnes, l'une pour « sentir » et l'autre pour « se sentir ». Les apprenants doivent ensuite répondre à une question pour dégager une règle, et créer deux exemples pour illustrer leurs propos.
- De construction de sens : la classe est divisée en petits groupes d'apprenants, à qui une expression a été attribuée. Les apprenants doivent ensuite proposer une explication, par paraphrase ou synonymes (Kerr propose aussi par traduction, mais cela ne fonctionne que pour les classes dans lesquelles les apprenants partagent une langue commune), noter les compléments le plus souvent trouvés, l'utiliser dans une phrase, et présenter leur travail à la classe entière.
- De correspondance : les concordances sont divisées en deux et les apprenants doivent relier le début et la fin de chaque, pour travailler par exemple « de sorte que ».

- De description d'utilisation dans le discours, accompagnée de questions-guides.
- De distinction de *patterns* syntaxiques similaires : Kerr donne l'exemple de « il est + adjectif + de + infinitif » -vs- « nom est + adjectif + à + infinitif » avec les adjectifs « facile » et « difficile ». Pour évaluer l'acquisition, les apprenants procèdent à un exercice lacunaire.
- De traduction : Kerr prend les exemples de « en » et « dans ». Là encore, comme pour les activités de construction de sens où les apprenants pouvaient avoir recours à la traduction, ce type d'activités n'est possible que dans un contexte particulier.

Pour conclure, nous avons pu constater la grande variété d'activités possible à mettre en place en classe de langue. La limite réside bel et bien dans l'imagination de l'utilisateur. Comme nous l'avons dit, il ne s'agit dans cette section que d'un échantillon d'activités, et libre à chaque enseignant de les adapter aux besoins de ses apprenants.

1.4. L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA COMPÉTENCE GRAMMATICALE EN CLASSE DE LANGUE

Dans cette section, nous nous intéresserons tout d'abord à l'enseignement de la grammaire selon les approches déductives et inductives que nous comparerons, puis selon l'apprentissage sur corpus. Mais avant cela, il est important regarder en détail comment les textes officiels décrivent la compétence grammaticale. Ainsi, nous pouvons lire que :

La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. (Conseil de l'Europe 2001 : 89)

Il n'est donc pas question de faire de la grammaire pour de la grammaire, mais de la grammaire dans un but communicatif (Bento 2019 : 1). Or depuis la naissance de l'approche communicative, les documents authentiques sont privilégiés. La notion de « support » a été remplacée par celle de « documentation » (Puren 2013). Beauné *et al.* (2015) définissent la notion de documentation comme « une activité de recherche, de sélection et d'exploitation d'un ensemble de documents en vue de réaliser une action ». Si l'on applique cette notion au domaine de la grammaire, alors il s'agirait de collecter un ensemble de documents afin de trouver les règles grammaticales nécessaires pour accomplir des tâches (Bento 2019). Or cette logique semble s'appliquer aux activités de compréhension (Bento 2019), mais pas nécessairement en

grammaire. Cela amènerait l'apprenant à se placer comme « acteur social » : il sélectionne, cherche une information, analyse, croise des informations, « comme cela se pratique dans sa vie quotidienne » (Bento 2019 : 2).

1.4.1. PAR LES APPROCHES DEDUCTIVE ET INDUCTIVE

L'approche déductive est souvent privilégiée dans l'enseignement des langues, malgré l'adoption de l'approche communicative (Kerr 2013). La *Lexical Approach* de Lewis (1993) cherche à diriger l'attention des apprenants vers des énoncés « hautement probables » et non vers tous les énoncés possibles, comme il dit être le cas des manuels de grammaire typiques. Si nous reprenons les potentiels avantages théoriques avancés par Boulton et Cobb (2017), nous voyons que le quatrième cité confirme cette volonté des manuels de se focaliser sur des listes de vocabulaire et des exercices de grammaire :

[Data-driven learning] reflects current second language acquisition (SLA) research findings. A rebalancing of language instruction from overemphasis on meaning and top-down processing to inclusion of form-focus and bottom-up processes has been recommended for years (Doughty & Williams, 1998), but in practice the result has often seemed to lead back to vocabulary lists and grammar exercises. [Data-driven learning] offers a way forward on this front. (Boulton et Cobb 2017 : 351)

Cela ne semble pas rejoindre la logique de l'approche communicative, qui refuse la pratique de la grammaire pour la grammaire. Au contraire, cela rejoint ce que Cobb pointait du doigt lorsqu'il comparait les deux types de connaissances, à savoir celle acquise par transmission traditionnelle et celle construite par l'apprenant :

One kind is inert, easily forgotten, and untransferable beyond its initial context of learning because it was “pre-emptively encoded” (Spiro, Coulson, Feltovich, et Anderson 1988 : 377) by an expert for transmission to a learner. The other kind is memorable and transferable to novel contexts because learners have encoded it for themselves out of raw data, or at least raised it from a lower to a higher level of organization, by forming and testing hypotheses as professional scientists do (Resnick 1987). (Cobb 1999: 2)

Nous retrouvons là l'idée des compétences transférables abordée dans la section 1.2.2.2, qui laisse penser que l'approche inductive reste plus efficace que la déductive, en ce sens que les compétences acquises restent dans la mémoire à long terme, en comparaison aux compétences acquises par approche déductive.

Certaines études ont cherché à déterminer si une approche était plus efficace que l'autre. Ainsi, Abou-Samra *et al.* (2018) se sont intéressées à des écrits d'étudiants de Master (rapports d'observation de classe, unités didactiques et rapports de stage) pour dégager le traitement que

les étudiants font des notions de « grammaire inductive » et de « conceptualisation ». Il en ressort que les tâches communicatives de découverte grammaticale augmentent la conscience de l'apprenant sur les propriétés grammaticales de la langue, et améliorent donc la communication et l'interaction. Elles sont donc jugées plus efficaces pour l'apprentissage que des tâches formelles d'application de règles toutes faites (Abou-Samra *et al.* 2018 : 3). Selon elles, l'important de cette démarche réside une fois de plus dans la sollicitation directe de l'apprenant, et de la position d'enseignant comme simple guide, si besoin. Ainsi, elles pensent que cette démarche peut être mise en place dès les niveaux débutants, pour devenir routinière. Le fait de s'appuyer uniquement sur des exemples et des textes permet d'éviter le recours à la métalangue, notamment parce que les apprenants sont amenés à formuler leur compréhension du fonctionnement de la langue avec leurs propres mots. Elles déduisent que les apprenants s'imprègnent mieux des régularités de la langue cible s'ils les ont eux-mêmes repérées et réfléchies. Cela rejoint Boulton et Cobb pour qui l'apprentissage sur corpus reposerait sur la construction des règles par les apprenants, plutôt que sur des apprenants « spoon-fed predigested rules » (2017 : 350).

Vincent *et al.* ont, eux, repris 12 études comparatives¹⁴, et ont cherché à dégager l'approche la plus avantageuse à court et long terme. Sur 12 études, 4 sont en faveur de l'approche déductive, 4 de l'approche inductive, et 4 n'ont pas démontré d'avantage significatif pour l'une ou l'autre. En revanche, sur le long terme, 3 des 4 études favorables à l'approche inductive confirment l'avantage de celle-ci. Les autres études n'ont pas pu vérifier. La conclusion de cette méta-analyse n'est pas tranchée, comme les résultats qui sont plutôt équilibrés. Cependant, un recours à une combinaison des deux approches semble pertinent.

Enfin, Bento (2019) s'est intéressée aux approches utilisées dans les manuels. Elle a comparé 8 manuels de FLE : les deux plus récents des quatre maisons d'édition de FLE (Didier, Clé International, Maison des langues, et Hachette), publiés entre 2014 et 2017. Elle constate une évolution méthodologique des manuels, qui jusqu'alors (pour ceux publiés entre 2006 et 2008) proposaient un enseignement plus éclectique avec des phases d'apprentissage qui alternaient beaucoup entre inductives, déductives, implicites, et explicites. De nos jours, la grammaire est toujours largement présente, mais est présentée comme un outil pour accomplir une tâche finale, et non comme une fin en soi. Le schéma type consiste en « repérage – reconnaissance – conceptualisation des faits de langue – application – entraînement », ce qui

¹⁴ Voir [annexe 1](#)

suit les principes du constructivisme, mais reste aussi très applicationniste en ce sens que l'apprenant ne fait qu'exécuter des activités dont il n'a pas l'initiative.

Bento reprend la notion de documentation (voir [section 1.4](#)) et affirme que les exercices rencontrés dans les manuels étudiés n'entrent pas du tout dans cette notion. En effet, ils sont peu diversifiés et consistent une grande partie du temps en des lacunaires. Les apprenants ne sont pas incités à collecter eux-mêmes leurs documents, et l'enseignant n'est pas invité à rassembler un ensemble de documents permettant à l'apprenant de chercher l'information dont il a besoin pour accomplir les tâches « comme un acteur social » (Bento 2019 : 8). En conclusion, les méthodologies représentées dans les manuels de FLE évoluent, s'inspirent de plus en plus du constructivisme en se détachant d'une approche déductive et explicite, mais ils continuent d'utiliser des textes construits, inventés, donc éloignés des utilisations réelles de la langue (André 2018). Ainsi, les apprenants se voient proposés une langue prescrite, bien que le recours à l'authenticité soit censé être primordial.

1.4.2. PAR L'APPRENTISSAGE SUR CORPUS

L'apprentissage sur corpus a conduit à réévaluer la place de la grammaire dans l'enseignement-apprentissage des langues (Johns 1991). Tout d'abord parce que, comme nous l'avons déjà mentionné, les observations sur données attestées remettent en cause la vision dichotomique qui amène les apprenants à penser les énoncés comme « corrects » ou « incorrects », et à vouloir à tout prix faire rentrer les formes rencontrées dans les cases existantes, même si cela ne paraît pas logique (Sinclair 2004, Tyne 2013).

Plutôt, cette réévaluation de la place de la grammaire provient aussi et surtout de l'apparition d'une nouvelle notion abordée par Halliday (1994), sous le nom de « grammaire lexicale¹⁵ ». Cela correspond à la forte corrélation entre lexique et grammaire, « built together with each on an equal basis » (Sinclair 2000 : 191), lien longtemps masqué par la « séparation artificielle » dans les approches traditionnelles, dont la didactique s'est inspirée (Debaisieux 2009). Les études sur corpus en France, « bien que limitées » (Debaisieux 2009 : 43), sont arrivées aux mêmes conclusions. Pour mieux comprendre, nous pouvons regarder l'exemple de Sinclair repris par Kerr (2013) :

¹⁵ « *lexicogrammar* » en anglais, d'où le terme « lexicogrammaire » que l'on peut également rencontrer en français

Typically, *naked eye* occurs at the end of a clause and is preceded by *the*. Furthermore, *the naked eye* is preceded by *to*, or, less frequently, *with*. The prepositional phrase *to/with the naked eye* follows a range of words related to sight, most frequently *visible* or a form of the verb *see*. Prior to that is an indication of something that might be too small to be seen. About half the instances of this typical usage are negative (as against a general figure of 10% of all clauses being negative, see Halliday 1993b); in other words, something is described as being *invisible to the naked eye*. Of the positive instances, over half include modification, such as *easily*, *actually*, *might be* or *the first*. (Sinclair 1994)

Ainsi, nous voyons clairement que dans certains cas la grammaire et le lexique sont si étroitement liés qu'il serait incohérent d'isoler l'un de l'autre. Blanche-Benveniste reprend cette notion et propose en français une « échelle des degrés de grammaticalisation » (1996 : 37). A une extrémité de cette échelle se trouvent des expressions totalement figées, au degré zéro. L'exemple est présenté de l'expression « (avoir) le cœur qui bat la chamade » : le nom « chamade » ici apparaît uniquement dans cette expression, il ne peut y avoir aucun paradigme possible, ce qui lui confère un degré de grammaticalisation zéro. A l'inverse, l'autre extrémité de l'échelle concerne les tournures « très ouvertes » (Blanche-Benveniste 1996 : 37), comme pour le cas du verbe « voir » qui peut accepter un grand nombre de compléments, si large qu'il serait impossible de les lister.

Cette découverte induit nécessairement un changement dans la façon d'aborder l'enseignement de la compétence grammaticale. Les manuels de langue proposent souvent de listes de verbes que l'apprenant peut utiliser dans différentes structures, mais les recherches *corpus-based* peuvent apporter une véritable amélioration à ces listes (Conrad 2000). En effet, elles pourraient de cette manière être basées sur des résultats empiriques, et non plus sur des intuitions ou des preuves anecdotiques (Conrad 2000, Chambers 2013).

Dans la suite logique, nous pouvons imaginer que les corpus pourraient représenter une alternative à l'utilisation des manuels de langue (André 2018). Bilger et Cappeau (2013), en s'intéressant aux relatifs composés, se sont aperçus que les prépositions enseignées dans *Grammaire des premiers temps* (2000) étaient loin de correspondre aux prépositions les plus fréquemment employées. Pour en arriver à ce résultat, ils ont observé différents corpus (oraux comme écrits) et ont remarqué que certaines prépositions présentes dans le manuel de grammaire étaient pratiquement absentes des corpus (notamment « après », « selon », qui dénombrent respectivement 4 et 0 occurrences sur un total de 902 pour les corpus écrits, et 0 et 1 occurrence sur un total de 247 pour les corpus oraux). Nous pouvons alors nous interroger sur l'utilité d'enseigner de la même façon la préposition « après » qui est visiblement très peu employée dans les relatifs composés, et la préposition « dans » qui fait partie des quatre prépositions qui semblent être « réellement productives » (2013 : 182). De la même façon,

Bilger et Cappeau se sont penchés sur la question de l'ordre des pronoms compléments, en trouvant dans des grammaires et des manuels des façons d'aborder ce point souvent complexes, mais exhaustives. Cependant, ils citent l'ouvrage de Blanche-Benveniste (2010), qui élabore la description du problème à partir des distributions observées dans des corpus, et propose ainsi une vision un peu plus critique. Elle remarque un déséquilibre important entre les clitiques proposées par les manuels et celles effectivement utilisées par des locuteurs, notamment « le + lui » et « le + leur » que l'on trouve dans les manuels mais sont quasi exceptionnelles dans les usages. Elle affirme également que les données de corpus permettent de prendre du recul sur une vision « quelque peu déformée » propagée par les grammaires. Par exemple, elle analyse les distributions des clitiques « le lui » et « s'en » et remarque encore une fois un net déséquilibre : « s'en » (clitique qui n'est pas abordée dans les grammaires) prévaut largement sur « le lui » : au total 640 occurrences de « s'en » contre seulement 64 de « le lui », écrit et oral confondus. Autre remarque, ces deux formules sont clairement plus utilisées à l'écrit qu'à l'oral (54 occurrences -vs- 7 pour « le lui » et 525 -vs- 115 pour « s'en »), ce qui renvoie à l'acceptation que la grammaire présentée traditionnellement dans les manuels est celle d'un usage particulier, à savoir la langue écrite, sans laisser de place significative à la langue orale. Pour illustrer ce point, nous pouvons reprendre l'exemple de la distribution de la forme « même » (Bilger et Cappeau 2013, 2017). L'analyse de la distribution fait ainsi remarquer que « même » est utilisé deux fois plus à l'oral qu'à l'écrit. Pourtant, les grammaires de français langue maternelle ne fournissent que peu d'informations dessus, et les manuels de FLE n'en font même pas mention. Or « même » occupe la 53^{ème} place sur 200 des mots les plus utilisés en français parlé (Blanche-Benveniste, 2010). Il est donc plus que nécessaire et cohérent de s'appuyer sur des données attestées pour construire les manuels, qui reflèteraient ainsi davantage la réalité des usages de la langue.

Enfin, certaines études attestent de l'efficacité plus importante de l'apprentissage sur corpus que de l'approche déductive (Kerr 2013, Conrad 2000, Boulton et Cobb 2017). Cela peut s'expliquer par deux raisons : l'engagement actif de l'apprenant, et l'accès à un très large nombre d'exemples. Ces exemples, qui se veulent résolument authentiques, permettent une description de la langue qui correspond à celle d'un locuteur natif, et qui rendrait compte des variations de façon systémique (Conrad 2000). Ainsi, le fait de confronter les apprenants à des activités qui nécessitent de faire attention à certains points de grammaire leur permet de les habituer à repérer ces mêmes aspects, en leur faisant remarquer leur importance dans la production d'écrit ou d'oral efficace (Kerr 2013).

Cependant, les grammaires et les manuels ne semblent pas encore suffisamment intégrer les corpus. De la même façon, les enseignants sont « intimidés et incertains » (McCarthy 2008 dans Ciekanski 2014) quant à l'utilisation des corpus en classe. Cela peut s'expliquer par l'attitude des éditeurs de manuels de langue, peu favorables à l'incorporation de corpus (Burton 2012 dans Ciekanski 2014). Une collaboration entre linguistes et auteurs de manuels pourrait ainsi résoudre la question.

1.5. LE CAS DE « PENDANT » DANS LES MANUELS ET DANS LES CORPUS

Nous nous intéresserons dans cette section au cas de la préposition temporelle « pendant ». Plus précisément, nous analyserons ses utilisations abordées dans les manuels de langue, et celles rencontrées dans les différents corpus. Le choix de cette préposition sera explicité dans la section 2.2.3, puisqu'elle a fait l'objet de l'analyse distributionnelle au cœur du projet expérimental de ce mémoire.

Dans un premier temps, nous présenterons les utilisations enseignées dans 8 manuels de FLE, puis nous les comparerons à celles enregistrées dans 6 corpus.

1.5.1. PRESENTATION DE « PENDANT » DANS LES MANUELS DE FLE

Pour cette section, nous nous sommes concentrée sur 8 manuels de FLE, de niveaux A2 ou B1¹⁶. Au vu de la pandémie de Covid-19 actuelle qui a ordonné la fermeture des établissements scolaires, donc également des bibliothèques universitaires, il nous a fallu trouver des manuels accessibles en ligne. Plusieurs éditeurs ont mis leurs manuels à disposition pour encourager la continuité pédagogique en distanciel. Ainsi, nous avons pu constituer le corpus suivant :

- Editions Clé International :
 - *Tendances A2* (2016) et *B1* (2017)
 - *Vite et bien A1/A2* (2018)
- Editions Didier :
 - *Edito A2* (2016) et *B1* (2018)

¹⁶ La préposition « pendant » est abordée au niveau A2 (cf. *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*, page 52)

- *L'atelier A2* (2019)
- *Saison A2+* (2014) et *B1* (2015)

Nous avons ensuite fait des captures d'écran¹⁷ de toutes les parties des manuels traitant de la préposition « pendant ». Pour cela, nous avons soit cherché manuellement dans les sommaires, soit par la fonction recherche, avec des mots-clés tels que « pendant », « indicateurs de temps », etc.

Nous nous sommes intéressée à plusieurs critères : comment l'apprentissage était construit (grammaire déductive ou inductive), comment l'utilisation de « pendant » était définie, comment la règle d'emploi est abordée, et comment la durée qui suit la préposition est exprimée. Nos résultats d'analyse sont exprimés dans les tableaux suivants :

	Phase d'observation	« pendant » suivi de référence à action/durée passée	« pendant » suivi de référence à une durée chiffrée
<i>Tendances A2</i>	NON	OUI	OUI
<i>Tendances B1</i>	OUI (authentiques)	NON	NON
<i>Vite et bien A1/A2</i>	NON	OUI	OUI
<i>Edito A2</i>	OUI (1 seul énoncé par formule, factice)	OUI	OUI
<i>Edito B1</i>	OUI (1 seul énoncé par formule, factice)	OUI	NON
<i>L'atelier A2</i>	OUI (authentiques, mais ne contiennent pas « pendant »)	OUI	OUI
<i>Saison A2+</i>	OUI (1 seul énoncé par formule, factice)	OUI	OUI
<i>Saison B1</i>	OUI (texte factice + ne contient pas « pendant »)	OUI	OUI
	Oui : 6/8 → 75% (dont 2/8 authentiques → 25%) Non : 2/8 → 25%	7/8 → 88%	6/8 → 75%

¹⁷ Voir [annexe 2](#)

	« pendant » de simultanéité	Définition utilisation « pendant »
<i>Tendances A2</i>	NON	« exprimer la durée sans référence à un moment présent »
<i>Tendances B1</i>	OUI	« introduit une action qui se passe en même temps qu'une autre » + « relation de simultanéité »
<i>Vite et bien A1/A2</i>	NON	« pendant + verbe au passé composé (durée définie) »
<i>Edito A2</i>	NON	« pour indiquer une durée limitée » + « la durée de l'action est délimitée dans le temps »
<i>Edito B1</i>	OUI	« durée » + « simultanéité »
<i>L'atelier A2</i>	NON	« pour parler d'une action ponctuelle »
<i>Saison A2+</i>	NON	« la durée d'une action » + « durée totale d'une action »
<i>Saison B1</i>	OUI	« durée terminée » + « la durée d'une action » + « exprimer une simultanéité »
	3/8 → 38%	Associé à : <ul style="list-style-type: none"> - « durée » : 6/8 → 75% - « action » : 3/8 → 38% (≠100% parce que <i>Saison A2+</i> dans les deux cas)

Fig. 4 et 5: Tableaux récapitulatifs des analyses de manuels de FLE

Nous avons ainsi remarqué que 6 manuels sur 8 avaient recours à une partie d'observation avant de donner (ou de construire) la règle d'utilisation. Les manuels présentent souvent le même schéma : observation – énoncé des règles – systématisation, comme nous pouvons le voir avec cet extrait :

Cahier
unité 1
activités

unité 1 C'est la vie !

GRAMMAIRE > les indicateurs de temps

ÉCHAUFFEMENT

1 Soulignez les indicateurs de temps dans les phrases suivantes.

a | Je fais partie de l'association Sol'Africa depuis mai 2015.

b | Il dure pendant cinq jours.

c | Il y a quinze jours, on a participé au festival du cinéma afro-caribéen.

FONCTIONNEMENT

Les indicateurs de temps

2 Observez les actions exprimées avec **depuis**, **il y a** et **pendant** dans les exemples ci-dessus et complétez.

- L'action est terminée au moment où on parle : phrase **c** → On utilise **il y a**
- La durée de l'action est délimitée dans le temps : phrase ... → On utilise
- L'action continue au moment où on parle : phrase → On utilise

REMARQUE
L'élision de **pendant** est parfois possible : J'ai vécu à Montréal (**pendant**) dix ans.

ENTRAÎNEMENT

3 Complétez avec **il y a** ou **depuis**.

a | Il fait du judo des années mais il a décidé d'arrêter quelques jours.

b | Mon frère m'a téléphoné cinq minutes : les places pour le concert sont en vente une heure.

c | L'ouverture du théâtre a eu lieu trois mois et les comédiens jouent la pièce octobre.

d | Nous sommes rentrés deux semaines et je suis malade notre retour.

4 Complétez avec **pendant** ou **depuis**.

a | Elle n'a pas fait d'escalade dix ans mais elle va en faire les vacances.

b | Nous sommes en Chine trois semaines et nous allons encore voyager trois semaines.

c | J'ai fait de la danse des années et je fais du foot deux mois.

d | Je joue de la guitare le jeudi deux heures deux ans.

5 Complétez avec **pendant**, **depuis** ou **il y a** et justifiez votre réponse.

a | Nous sommes allés à Dakar trois semaines.

b | Il s'entraîne pour les JO plusieurs mois.

c | J'ai perdu cent euros au casino trois jours.

23

Fig. 3 : Leçon « les indicateurs de temps », Edito A2

Nous voyons dans la partie « échauffement » une volonté de mettre en place un apprentissage suivant une approche constructiviste. Cependant, il serait incorrect de penser qu'il s'agit là de véritable observation de corpus, puisque les exemples proposés sont, comme dans cet extrait, construits pour 4 manuels sur les 6, soit 75% du temps. De plus, les apprenants sont souvent confrontés à un seul exemple par indicateur temporel, ce qui est le cas dans la figure 3. Ils ne peuvent alors pas comparer et déduire des règles ou formuler des hypothèses, n'ayant pas d'élément de comparaison. Cela vient contredire les attentes d'un apprentissage par construction, qui nécessite que l'apprenant puisse comprendre le fonctionnement de la langue par lui-même, par confrontation à une multitude d'exemples. Cette partie d'observation est donc très limitée mais aussi très voire trop guidée, en ce sens que l'apprenant doit par la suite simplement compléter des règles déjà explicitées, sans être amené à réfléchir par lui-même.

Concernant maintenant les utilisations de « pendant », nous avons là pu faire plusieurs remarques. La première, la plus marquante, est que « pendant » a tendance à être associé à la notion de durée passée uniquement. En effet, 7 des 8 manuels, soit 88%, font suivre « pendant » d'une expression de durée passée, et certains (*Vite et bien* et *Saison BI*) en font même mention

dans leur définition : respectivement « pendant + verbe au passé composé (durée définie) » et « durée terminée ». Il est intéressant de noter que le schéma « pendant + durée passée » semble tellement inscrit dans l’imaginaire collectif qu’il est présenté comme exemple dans l’*Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL* (« Il a fait du bénévolat pendant ses études. », page 72).

Nous pouvons également remarquer que la façon d’exprimer la durée associée à « pendant » est chiffrée dans 75% des cas. Nous entendons par là qu’il y a explicitement un chiffre, comme dans « Il est resté à l’hôpital pendant deux heures. » (*Tendances A2*) ou « J’ai travaillé dans cette entreprise pendant trois ans. » (*L’atelier*). Nous remarquons que les deux seuls manuels ne faisant pas suivre « pendant » d’une durée chiffrée sont ceux qui présentent « pendant » comme introduisant une relation de simultanéité. Il est en effet logique de ne pas trouver de durée chiffrée lorsque l’on souhaite exprimer deux actions simultanées. Cette relation de simultanéité n’est d’ailleurs présente que dans 3 des 8 corpus, et il ne s’agit que de manuels de niveau B1. Si nous cherchons dans l’*Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*, nous voyons que les relations d’antériorité, simultanéité, et postériorité ne sont abordées qu’au niveau B2 (2015 : 93). Cela peut donc expliquer la volonté des manuels de ne pas présenter l’utilisation de « pendant » pour exprimer une relation de simultanéité en même temps que les autres utilisations, au niveau A2.

En revanche, une des utilisations de « pendant » n’est absolument pas mentionnée dans les manuels, celle de l’expression d’une durée future. Nous pouvons faire plusieurs hypothèses. La première serait que l’expression du futur est abordée à un niveau plus avancé que celui requis pour l’apprentissage de « pendant ». Nous avons donc une fois de plus regardé dans l’*Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*, et nous avons trouvé que le futur simple était abordé au niveau A2, mais le futur proche est abordé dès le niveau A1. Nous avons donc cherché à confirmer cette hypothèse autrement, en regardant les sommaires de chaque manuel pour voir quand l’expression du futur était abordée par rapport à celle des indicateurs de temps. Nous avons alors des résultats identiques pour les deux situations : 4 manuels présentent les indicateurs de temps avant l’expression du futur, et 4 font l’inverse. Nous ne pouvons donc pas apporter d’éléments de réponse à cette hypothèse. La seconde hypothèse serait que la formule « pendant + durée future » n’est pas si fréquente que cela dans la langue authentique, ce qui aurait motivé les éditeurs de manuels à ne pas l’intégrer aux programmes. Nous vérifierons cette hypothèse dans la [section 1.5.2](#), qui présentera les résultats des analyses distributionnelles de « pendant » dans différents corpus.

Enfin, nous avons rencontré des définitions de « pendant » qui n'étaient pas toujours très claires, et dont les exemples ne permettaient pas de dégager le sens exact. Nous pouvons ainsi constater que les trois quarts des définitions contiennent le mot « durée », ce qui, dans l'esprit des apprenants, est généralement associé à une durée chiffrée. Là encore, nous pouvons faire le rapprochement entre les manuels qui présentent « pendant » avec une relation de simultanéité, et les manuels qui utilisent le mot « action » pour définir l'utilisation de « pendant ». A l'exception de *Edito B1*, ces manuels utilisent « action » et non « durée », ce qui semble davantage cohérent avec la notion de simultanéité.

1.5.2. UTILISATIONS DE « PENDANT » DANS LES CORPUS ORAUX

Il était alors maintenant question de voir si les utilisations de « pendant » rencontrées dans les manuels reflétaient ou non celles trouvées dans les corpus. Pour cela, nous avons défini une liste de corpus dans lesquels nous avons procédé à une analyse distributionnelle de « pendant », soit par les concordanciers intégrés aux corpus (notamment pour FLEURON ou TCOF adultes), soit par le concordancier AntConc. Nous avons fait le choix de nous intéresser à des corpus aussi bien oraux qu'écrits :

- Oraux :
 - FLEURON
 - TCOF adultes
 - CLAPI
- Ecrits¹⁸ :
 - L'Est Républicain¹⁹
 - WikiDisc²⁰
 - Taln²¹

De par le nombre trop important d'occurrences pour la plupart des corpus, il n'a pas été possible de calculer des pourcentages pour chaque utilisation. Cela n'a été possible que pour le corpus FLEURON, qui, au moment de la consultation, comptait 34 occurrences. Les autres corpus nous ont permis de confirmer ou infirmer nos hypothèses. Par exemple, concernant la

¹⁸ Tous les trois déposés sur la plateforme Ortolang (<https://www.ortolang.fr>)

¹⁹ https://www.ortolang.fr/market/corpora/est_republicain/3

²⁰ <https://www.ortolang.fr/market/corpora/wikidisc>

²¹ <https://www.ortolang.fr/market/corpora/corpus-taln>

première remarque au sujet de l'association « pendant + durée passée », nous avons parcouru chaque corpus et avons considéré la présence comme significative lorsque nous avons compté un minimum de 20% des occurrences. Le pourcentage exact est sûrement plus important, mais dû au grand nombre d'occurrences, cela aurait pris un temps considérable de le calculer précisément. En effet, ce qui importait était de savoir si les utilisations de « pendant » vues dans les manuels étaient ou non représentées dans la langue authentique.

Nous avons pu faire plusieurs remarques, qui confirment l'écart flagrant entre les utilisations présentées dans les manuels, et les utilisations authentiques. Avant cela, nous devons noter que l'association « pendant + durée passée » est en effet très présente, mais ne constitue pas la majorité des cas comme il a pu être vu dans les manuels. Dans le cas du corpus FLEURON, cette association ne concerne que 41% des occurrences de « pendant »²², ce qui est loin de refléter les 88% des manuels. Nous pouvons également remarquer que FLEURON contient un certain nombre de témoignages d'étudiants qui produisent des récits d'événements, et qui utilisent les temps du passé. Etant donné que nous n'avons pas pu faire cette même analyse pour les autres corpus à cause de leur trop grand nombre d'occurrences, nous ne pouvons pas affirmer avec certitude que ces derniers contiennent encore moins d'expressions de durées passées. En revanche, une utilisation de « pendant » a pu être largement observée bien qu'elle ne fasse pas l'objet de remarques dans les manuels : celle dite de « situation générale », où « pendant » est accompagné d'un verbe au présent. Rien que dans FLEURON, ce cas représente 47% des occurrences.

Quant à l'utilisation de « pendant » pour exprimer une relation de simultanéité, elle est bien présente mais semble l'être davantage dans les corpus oraux que les corpus écrits. Cela pourrait expliquer pourquoi cette utilisation est enseignée dans les manuels, puisque la langue de référence est généralement l'écrit littéraire.

Enfin, nous pouvons observer une nette différence dans la façon d'exprimer la durée qui suit « pendant », avec les manuels. Pour la majorité des cas, les données ne sont pas chiffrées, nous les qualifierons de « nominalisées », puisqu'elles contiennent un nom commun, comme avec les exemples suivants : « tout le séjour », « les permanences », « le temps », « l'été », « sa formation », « mon stage », « mon master », etc. Si nous prenons le cas de FLEURON, les durées nominalisées composent 24 des 34 occurrences, soit 71% des cas, contre seulement 25% dans les manuels.

²² Consultation le 18 mai 2020

Pour conclure, nous pouvons constater une absence de représentation des situations générales dans les manuels, un manque concernant les durées futures alors qu'elles sont présentes dans les corpus, et une large disproportion dans l'expression de durées nominalisées et chiffrées. Nous pouvons donc clairement voir l'intérêt des corpus pour l'élaboration des manuels de langue, ou bien pour servir d'alternative aux manuels. Notons aussi l'anecdotique utilisation de « pendant » dans l'expression « pendant qu'on y est », que nous avons rencontrée dans les corpus, mais qui n'est abordée dans aucun des manuels. Enfin, nous avons la preuve empirique de la prédominance de la langue écrite, et la « minorisation des productions orales » (Bilger et Cappeau 2017 : 42) qui sont largement ignorées dans les descriptions syntaxiques des manuels.

PARTIE 2

2. PROJET EXPERIMENTAL ET METHODOLOGIE

Dans le cadre de notre stage de second semestre, effectué au département de FLE (DÉFLE) de l'université de Lorraine nous avons eu la possibilité de mettre en place un projet expérimental. Celui-ci s'est déroulé plus précisément au Centre de Langues Yves Châlon (CLYC). Nous débiterons cette partie par une description globale du projet, des hypothèses de travail ainsi que des observations attendues. Puis nous développerons le protocole d'enquête initial, qui a été repensé suite à la pandémie mondiale de Covid-19 qui a entraîné la fermeture des établissements universitaires le 16 mars. Nous décrirons pour finir le déroulé de l'étude, en détaillant chaque séance.

2.1. DESCRIPTION GLOBALE DE L'ETUDE

Cette section propose dans un premier temps une description de l'étude, ses objectifs, l'hypothèse de travail sur laquelle nous nous sommes basée. Ensuite, nous décrirons les attentes que nous avons avant de commencer l'étude, et nos hypothèses de résultats.

2.1.1. OBJECTIFS DE L'ETUDE ET HYPOTHESE DE TRAVAIL

Cette étude cherchait à expérimenter la démarche d'apprentissage sur corpus en vue de travailler les compétences d'interaction orale des apprenants. Ainsi, elle s'intéresse à des phénomènes linguistiques particuliers qui posent problème aux apprenants de FLE choisis pour cette étude. Nous avons cherché à savoir si leur appropriation de ces phénomènes était plus efficace lorsque ceux-ci étaient travaillés par l'exploitation de corpus ou par cours « traditionnel » hétérodirigé. Nous avons également voulu observer les stratégies métacognitives mises en place lors de la démarche d'apprentissage sur corpus. L'hypothèse de travail était que cette démarche permettait un comportement d'apprentissage, et donc une appréhension des phénomènes plus efficaces qu'avec un cours hétérodirigé. Pour cela, nous avons mis en place l'étude qui fait l'objet de cette partie. Il s'agit de comparer des binômes travaillant sur corpus à des binômes ayant reçu un cours hétérodirigé. Un entretien avant de commencer l'étude a permis d'évaluer les connaissances préalables des apprenants sur le phénomène linguistique observé, et un exercice de systématisation est venu clore l'étude pour

évaluer la progression des apprenants. Nous détaillerons le protocole plus en détail dans la section 2.2.

Le corpus de données que nous avons recueilli lors de cette étude se divise en deux parties : les enregistrements et les écrits des participants (les notes personnelles prises lors de la consultation du corpus, et l'exercice de systématisation servant d'évaluation finale).

2.1.2. ATTENTES ET HYPOTHESES

Les attentes étaient multiples. Nous voulions avant tout observer les principes propres à la démarche d'apprentissage sur corpus, notamment avec l'illustration du paradigme de Johns « identify – classify – generalise » (Johns 1991 : 4) que nous pourrions traduire en français par « observation – catégorisation – généralisation », ainsi que la présence de « noticing », (traduisible par « repérage ») de régularités que ce soit à l'écrit grâce au concordancier, ou à l'oral grâce aux ressources (André et Ciekanski 2018). Ensuite, nous voulions repérer les stratégies cognitives et métacognitives, ainsi que les activités langagières mises en place lors d'un tel apprentissage, comme observé dans d'autres études (notamment André et Ciekanski 2018). Plus spécifiquement à notre étude, puisque les apprenants étaient en binômes devant le travail sur corpus, nous nous attendions également à observer un grand nombre de constructions collaboratives, avec peut-être un apprenant prenant davantage la main sur la tâche demandée, et s'imposant un peu comme meneur du binôme. Bien que la tâche finale et le corpus tendent à travailler l'interaction orale, nous nous attendions aussi à trouver une grande partie d'écrit comme « soutien », notamment par une possible prise de notes, qui a tendance à rassurer les apprenants puisque très traditionnelle dans les cours hétérodirigés, qui constituent la majeure partie de leur formation. Puis nous espérions observer des va-et-vient entre l'écrit des lignes de concordance et l'oral des ressources afférentes, mais aussi des stratégies cognitives comme le recours à des synonymes, des reformulations, ou encore l'utilisation des termes dans d'autres exemples. Enfin, nos prévisions concernant les résultats étaient que les apprenants ayant travaillé les phénomènes grâce à l'exploitation du corpus réussissent mieux l'exercice de systématisation qui faisait figure d'évaluation sommative que les binômes ayant reçu un cours hétérodirigé. Pour cela, nous nous basions sur les travaux de Abou-Samra *et al.* selon lesquels « [les tâches communicatives de découverte grammaticale] sont jugées plus efficaces pour l'apprentissage que des tâches formelles d'application de règles toutes faites » (2018 : 3). Comme cité par Perez Paredes (2004 : 250), en 1990 déjà, Schmidt affirmait que « les travaux

d'inspiration cognitive sur l'apprentissage des langues ont mis en évidence que le fait de découvrir, c'est-à-dire de noter, d'observer et/ou de prêter une attention particulière à un fait linguistique spécifique constitue un pré-requis pour l'apprentissage », ce qui nous conforte dans l'idée qu'un apprentissage sur corpus, qui par définition met l'apprenant au cœur de son apprentissage en le rendant véritablement acteur de celui-ci et lui demande donc de formuler ses propres règles de fonctionnement à force d'observations et d'hypothèses, est plus efficace qu'un apprentissage explicite et déductif.

2.2. PROTOCOLE D'ENQUETE SUIVI LORS DE L'EXPERIMENTATION

Cette étude a été pensée avant la pandémie de Covid-19. Cette partie présente le protocole d'enquête initial, que nous voulions mettre en place si les conditions n'avaient pas été perturbées. Nous exposerons ainsi le public étudié et les binômes censés être constitués, le corpus choisi, les faits de langue étudiés, la conception du cours traditionnel, celle de l'exercice de systématisation, et le planning des séances. Enfin, nous consacrerons une section aux changements que nous avons été contraints d'apporter à cause de la fermeture des établissements, qui concernent le public, les faits de langue étudiés, et le planning des séances.

2.2.1. CARACTERISTIQUES DU PUBLIC

Le DÉFLE, où nous avons mené cette étude, accueille des étudiants internationaux venus en France pour diverses raisons : par obligation, pour suivre des études, ou encore par simple envie d'étudier la langue française en immersion. Il a été décidé de s'intéresser au groupe appelé « M2²³ » pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cette étude réalisée dans le cadre de notre stage de master s'est faite en parallèle de notre emploi étudiant au sein du Centre de Langues Yves Châlon (CLYC), où nous sommes en charge des ateliers de conversation. Pour ce dernier, nous ne travaillions qu'avec trois des six groupes d'étudiants, dont celui des M2. Ainsi, nous pouvions à la fois les observer dans leur formation au DÉFLE, et les rencontrer dans un contexte plus restreint et informel, lors des ateliers de conversation. C'est notamment grâce à ces échanges et ces observations que nous avons pu dégager les phénomènes linguistiques à travailler. Chaque groupe d'étudiants est suivi par trois professeurs, et l'observation des M2

²³ Il existe différents groupes de niveaux : D1/D2 (« D » pour « débutants »), M1/M2 (« M » pour « moyens »), et A1/A2 (« A » pour « avancés »)

était facilitée par le fait que ces trois professeurs acceptaient d'être suivis par des stagiaires, notamment pour les deux compétences langagières qui nous intéressaient davantage, à savoir celles de compréhension et production orales. Le professeur responsable de ce groupe, William Charton, était également tuteur de notre stage, ce qui facilitait le suivi de nos recherches.

Le groupe M2 comprend des apprenants de niveau B1 à B2 selon les niveaux définis par le CECRL²⁴, et beaucoup d'entre eux ont pour objectif le DELF²⁵ B2. En effet, un niveau B2 attesté est généralement requis pour poursuivre des études supérieures en France. Cela a également joué dans le choix du groupe de participants. Ainsi, après interaction avec le groupe d'apprenants A2, que nous avions initialement pensé étudier, les apprenants nous ont fait remarquer que l'étude serait peut-être plus adaptée aux groupes M1 ou M2, pour cette raison d'objectif de DELF B2. Selon eux, la motivation des M1 ou M2 serait plus importante grâce à cette finalité d'examen, que n'avait plus autant le groupe des A2 puisque le niveau B2 était déjà atteint.

De cette façon, nous avons décidé de mettre les participants en binômes, pour ainsi les observer verbaliser leur démarche, leur analyse, et leurs résultats. Nous avons mis en binômes des apprenants ne partageant pas de langue commune, de façon à ce que la démarche soit uniquement en langue française. Nous avons alors huit apprenants de nationalités différentes (Soudan, Albanie, République Dominicaine, Algérie, Colombie, Syrie, Etats-Unis, et Iran), répartis en quatre binômes. Les deux premiers binômes qui travailleraient sur le corpus prendraient ensuite la place des deux binômes recevant un cours hétérodirigé, et inversement. Aucun n'avait déjà eu recours à la démarche d'apprentissage sur corpus ou à un concordancier, ni ne connaissait le corpus étudié.

2.2.2. CORPUS UTILISE POUR LA DEMARCHE D'ASC

Nous avons hésité entre deux corpus pour cette étude : FLEURON²⁶ et CLAPI-FLE²⁷. Il s'agit de deux corpus d'interactions orales, qui peuvent très bien être utilisés de façon complémentaire. Tous les deux sont adressés aux apprenants de FLE, mais aussi aux formateurs d'enseignants, et aux enseignants. Cependant, FLEURON a davantage été pensé pour les

²⁴ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

²⁵ Diplôme d'Etudes en Langue Française

²⁶ Français Langue Etrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques (<https://fleuron.atilf.fr/>)

²⁷ Corpus de Langue Parlée en Interaction – Français Langue Etrangère (<http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE>)

apprenants, et semble plus simple et intuitif à exploiter. Il cherche à aider les étudiants étrangers à s'intégrer lors de leur séjour en France, que ce soit par une préparation en amont, ou une fois en France. Notre choix s'est donc porté sur celui-ci, aussi et surtout pour la présence d'un concordancier intégré. Le corpus étant déjà outillé d'un concordancier à l'inverse de CLAPI-FLE, les apprenants avaient simplement à maîtriser le site pour exploiter le corpus au maximum. Nous n'avons ainsi pas à leur faire découvrir d'autres concordanciers, ni à les familiariser aux étapes plus techniques d'exploitation des corpus (téléchargement du corpus, importance du format choisi, passage dans le concordancier) qui auraient risqué de les effrayer, notamment à cause de la présence de vocabulaire spécifique inconnu et de métalangue.

Le projet FLEURON est né à Nancy dans les années 2000, et résulte de différents travaux de l'équipe « Didactique des langues et sociolinguistique » du laboratoire de l'ATILF²⁸, notamment dans les domaines de l'autonomie, de l'apprentissage de l'oral, des dispositifs numériques, et des documents authentiques (André 2016). Il se présente sous la forme d'un site internet libre d'accès et gratuit (voir figure 6 ci-dessous). Il a été construit sur l'hypothèse didactique que « le contexte d'interaction proposé par le recours aux vidéos soutiendrait le développement de compétences discursives et interactionnelles » (André et Ciekanski 2018 : 5). La mise en contact avec des contextes sociaux de communication permet à l'apprenant d'apprendre à interagir efficacement. Cela permet « la consolidation des savoir-faire acquis antérieurement, la découverte de fonctionnements nouveaux de structures déjà acquises et l'apprentissage de nouvelles façons de s'exprimer » (André et Ciekanski : 3-4).

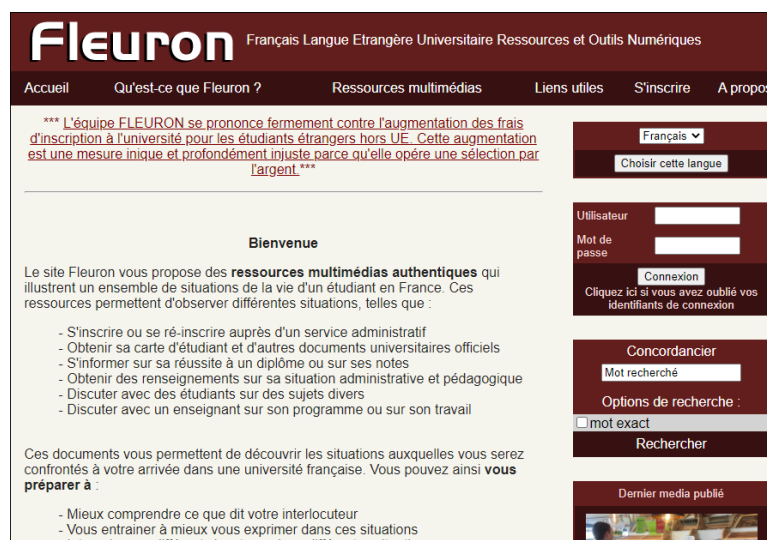


Fig. 6 : Page d'accueil du site FLEURON

²⁸ Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (<http://atilf.fr/>)

Le dispositif FLEURON propose un corpus multimodal d'interactions orales, à la fois des vidéos et des enregistrements sonores. Ces ressources sont classées dans différentes catégories (voir figure 7 ci-dessous), comme par exemple « démarches administratives », « la vie sur le campus », ou encore « santé ». Il est possible d'y trouver des interactions naturelles (entre étudiants, entre étudiants et personnels administratifs de l'université, entre étudiants et enseignants, ou encore des interactions de la vie quotidienne en dehors du campus), des explications sollicitées (concernant le fonctionnement de la bibliothèque universitaire, la carte du restaurant universitaire, les aides au logement, etc.), mais aussi des témoignages d'étudiants (André 2019a). Outre le travail sur la langue, FLEURON permet aussi aux apprenants d'observer des situations de communications auxquelles ils seront confrontés quand ils seront en France, et ainsi mieux préparer leur séjour (André 2019a).



Fig. 7 : Catégories des ressources du corpus FLEURON

Comme nous l'avons déjà mentionné, un des intérêts principaux du dispositif FLEURON qui nous l'a fait choisir est son corpus multimodal interrogeable par un concordancier intégré. L'apprenant peut alors y chercher un ou plusieurs mots, voire simplement une chaîne de caractères, et observer les résultats sous forme de liste de lignes de concordances, avec les cotextes gauche et droit (voir figure 8 ci-dessous).

FLEURON Français Langue Etrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques

Accueil Qu'est-ce que Fleuron ? Ressources multimédias Liens utiles S'inscrire A propos

Concordancier pendant mot exact Rechercher

Concordancier (34)	Ressources (3)	CNRTL
A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
L2 : et donc	pendant	5 ans j'ai été responsable de l'espace langue L1 : hum hum
A : elle sera là pour vous aider hein	pendant	les quelques mois
E : mais j'ai déjà vécu en France	pendant	plusieurs années
A :	pendant	tout le séjour hein en France E : cité universitaire A : cité universitaire d'accord
E : d'accord A : alors à plus forte raison	pendant	vosre séjour en France
A : ah oui mais il faut y aller	pendant	les permanences hein
E2 : c'est marqué que c'est uniquement	pendant	les périodes de cours
L1 :	pendant	le temps où
A : pour pouvoir travailler	pendant	les vacances viennent nous voir
A1 : mais vous devez savoir que	pendant	l'été il y a eu des changements
A1 : et je suis bien certaine que vous n'aurez pas de grosses difficultés pen- vo-	pendant	vosre séjour ici
et ça vous permet en fait d'avoir tous les musées de Nancy et alentours gratuitement	pendant	un an
A : voilà c'est juste un peu petit peu plus cher mais après ça vous donne les mêmes droits sur tous les	pendant	un an E : d'accord

Fig. 8 : Extrait des résultats de la recherche de « pendant » dans le concordancier du dispositif FLEURON

Celui-ci est « aligné texte-son-vidéo » (André 2019a : 456). Cela signifie que lorsque l'utilisateur clique sur une occurrence, il est renvoyé sur la page de la ressource afférente, qui est automatiquement réglée sur le moment où l'occurrence recherchée est prononcée (voir figure 9 ci-dessous). Puisqu'il s'agit d'un corpus destiné aux apprenants, toutes les ressources sont transcrites et sous-titrées (voir figure 9 ci-dessous) de façon à pouvoir être exploitées le plus intuitivement possible, en fonction de leur niveau et leurs objectifs d'apprentissage. Nous pouvons aussi noter les onglets « description » et « conseils » au-dessus de la vidéo (voir figure 9 ci-dessous), qui permettent aux apprenants de lire un bref résumé de la vidéo pour en saisir le contenu, et des conseils pour aborder la ressource dans une visée d'apprentissage en autonomie, notamment avec des consignes « observer et comprendre pour faire », ou « observer et comprendre pour dire ».



Fig. 9 : Exemple de ressource vidéo avec sous-titres et transcription

La présence de l'écrit par les sous-titres et les transcriptions permet à l'apprenant d'effectuer des va-et-vient entre formes écrite et orale des faits de langue travaillés. Ces va-et-vient permettraient à la fois une « décontextualisation de la situation filmée pour un focus sur le cotexte, lui-même comparé aux autres cotextes dans lesquels apparaît la forme travaillée », et de « recontextualiser le fait de langue et de prendre en compte d'autres éléments de la langue et de la situation pour compléter la compréhension du phénomène travaillé et de son fonctionnement » (André et Ciekanski 2018 : 5).

C'est donc ce corpus que les participants à l'étude ont travaillé en binômes, en s'intéressant à des phénomènes linguistiques présélectionnés.

2.2.3. CHOIX DES FAITS DE LANGUE A ETUDIER

Pour choisir les phénomènes linguistiques que les participants allaient étudier, nous avons procédé en deux étapes. La première, par une réflexion personnelle basée sur les observations des apprenants en situation de classe, et ensuite, par interaction avec eux lors des ateliers de conversation au CLYC. Notre volonté première était de traiter les phénomènes suivants : « tu vois », « tu sais », « quoi », « pourquoi », « hein », et « genre ». Cependant, après discussion avec les apprenants, nous nous sommes aperçue que leurs besoins étaient ailleurs. Bien qu'ils soient d'accord pour dire que les marqueurs cités précédemment leur posaient

problème, ce n'était pas leur priorité. Ainsi, nous sommes arrivée à la liste suivante : « tu vois », « tu sais », « quoi », « il y a », « pendant », « depuis », « voilà », « en fait », « genre », « parce que », « quoi », « effectivement », « quand même », « même si », « tout à l'heure », « du coup », « c'est-à-dire », « par contre », « vas-y », « pourquoi », « ça y est », « apparemment », « comme », et « trop ». Il s'agissait ensuite d'en choisir deux, pour les deux phases de l'étude. Nous avons donc simulé les recherches dans le concordancier de FLEURON pour chacun de ces faits de langue. Notre volonté était de sélectionner des résultats de taille « convenable », pour que les apprenants puissent analyser chaque ligne de concordance, et non faire une analyse plus globale des occurrences. Nous avons convenu des deux phénomènes « pendant²⁹ » et « quand même », qui présentaient respectivement 34 et 53 occurrences au moment de la consultation.

2.2.4. CONCEPTION DU COURS HÉTÉRODIRIGÉ POUR LE BINÔME TÊMOIN

En parallèle du travail avec le corpus FLEURON, d'autres binômes étaient amenés à suivre un cours en hétérodirection, sur les phénomènes étudiés. Deux cours sur « pendant » et sur « quand même » ont été créés, mais en raison des changements engendrés par la fermeture des établissements, seul celui sur « pendant » a été présenté (voir section 2.2.7). Le cours sur « quand même », qui n'a donc pas pu être donné, repose entièrement sur une fiche explicative disponible sur le site du corpus CLAPI-FLE, créée par Carolina León Roa³⁰.

Pour le cours sur « pendant », nous avons pris appui sur différents manuels de FLE, et sites internet proposant des cours en libre accès : ceux de l'université de Hong Kong³¹, l'université d'Austin, Texas³², et de l'Université Technique de Compiègne³³. Les manuels de langue sont très souvent utilisés en cours de FLE hétérodirigés, c'est pourquoi nous avons voulu nous en inspirer pour créer le cours que nous proposons ensuite aux participants. Ainsi, nous avons observé les huit manuels qui ont été présentés dans la section 1.5.1, et dressé une liste d'utilisations de « pendant » présentes dans l'ensemble du corpus de manuels. Nous nous sommes également servie de concordanciers pour compléter cette liste d'utilisations avec celles rencontrées dans des corpus (voir section 1.5.2) mais qui n'apparaissaient pas dans les manuels.

²⁹ Voir section 1.5 pour une description détaillée de « pendant »

³⁰ http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/fiche_quand_meme.php

³¹ <https://www.french.hku.hk/copy-of-10-le-passe-compose-et-l-im>

³² <https://www.laits.utexas.edu/tex/gr/prep1.html>

³³ <https://www.utc.fr/~aleverge/PREP/pages/seancepres3/sp3cours2.htm>

Nous avons ainsi envisagé les corpus comme des « outils exploitables par l’enseignant » (Boulton et Tyne 2013 : 59), servant de base de données pour fabriquer des exercices. Pour ne pas léser les participants ne recevant que le cours hétérodirigé, nous avons décidé de leur présenter toutes les utilisations connues, et pas seulement celles présentées dans les manuels, notamment celle de « pendant » pour exprimer une durée future, présente dans le corpus FLEURON.

Nous avons voulu le cours le plus simple possible (voir figure 10 ci-dessous). Chaque utilisation est accompagnée d’un exemple construit, factice, comme on le trouve dans une grande partie des manuels (voir [section 1.5.1](#)).

Cours traditionnel – PENDANT

- Synonyme = durant
- Durée limitée dans le temps
→ Je travaille encore pendant 2h et j’ai terminé.

Utilisations :

- Durée d’une action qui a eu lieu dans le passé
→ Pendant combien de temps as-tu appris le français ?
- Fait référence à une situation générale : verbe au présent
→ La BU ferme pendant les vacances.
- Durée d’une action qui aura lieu dans le futur
→ Je serai en vacances pendant deux semaines.
- Simultanéité de deux actions
→ Ne parle pas pendant que je parle.

Fig. 10 : Cours traditionnel « pendant » présenté aux participants

2.2.5. CONCEPTION DE L’EXERCICE DE SYSTEMATISATION SERVANT D’EVALUATION DE FIN D’ETUDE

Comme mentionné lors de la présentation globale de l’étude ([section 2.1](#)), nous avons proposé aux participants un exercice de systématisation afin d’évaluer leur appropriation de « pendant » et ainsi comparer les résultats des binômes ayant suivi la démarche d’apprentissage

sur corpus, et ceux ayant seulement reçu le cours hétérodirigé. Seul l'exercice pour « pendant » a été créé.

Il s'agissait d'un exercice de compréhension orale, pour lesquels les apprenants avaient face à eux une feuille reprenant chaque utilisation de pendant (voir figure 11 ci-dessous). Chaque phase de l'exercice correspond à un enregistrement sonore que l'apprenant entend trois fois, et il doit ensuite choisir l'utilisation de « pendant » correspondante. Pour créer cet exercice, nous avons procédé à une analyse distributionnelle de « pendant » dans le corpus TCOF³⁴, qui est un corpus d'interactions orales. Ainsi, grâce à un concordancier en ligne³⁵, nous avons pu choisir 6 occurrences qui figureraient dans l'exercice³⁶, puis nous avons téléchargé les pistes audios pour les présenter aux apprenants lors de la séance.

Exercice systématisation – PENDANT	
<u>Cocher la bonne réponse.</u>	
Extrait 1	Extrait 4
<input type="checkbox"/> Durée d'une action passée	<input type="checkbox"/> Durée d'une action passée
<input type="checkbox"/> Durée d'une action future	<input type="checkbox"/> Durée d'une action future
<input type="checkbox"/> Situation générale	<input type="checkbox"/> Situation générale
<input type="checkbox"/> Simultanéité	<input type="checkbox"/> Simultanéité
Extrait 2	Extrait 5
<input type="checkbox"/> Durée d'une action passée	<input type="checkbox"/> Durée d'une action passée
<input type="checkbox"/> Durée d'une action future	<input type="checkbox"/> Durée d'une action future
<input type="checkbox"/> Situation générale	<input type="checkbox"/> Situation générale
<input type="checkbox"/> Simultanéité	<input type="checkbox"/> Simultanéité
Extrait 3	Extrait 6
<input type="checkbox"/> Durée d'une action passée	<input type="checkbox"/> Durée d'une action passée
<input type="checkbox"/> Durée d'une action future	<input type="checkbox"/> Durée d'une action future
<input type="checkbox"/> Situation générale	<input type="checkbox"/> Situation générale
<input type="checkbox"/> Simultanéité	<input type="checkbox"/> Simultanéité

Fig. 11 : Exercice de systématisation sur les utilisations de « pendant »

Cet exercice, proposant donc des données authentiques, permettait d'évaluer la compréhension des différentes utilisations de « pendant ». Pour en évaluer l'appropriation

³⁴ <https://www.cnrtl.fr/corpus/tcof/>

³⁵ <http://ortolang43.inist.fr:8984/restxq/interro/>

³⁶ Voir annexe 3

complète, il aurait également fallu pouvoir évaluer sa production, mais là encore les conditions sanitaires ne nous l'ont pas permis.

2.2.6. PLANNING DES SEANCES

Initialement, le planning devait être le suivant :

Etapas	Binômes témoins	Binômes expérimentaux
0	Observation	
1	Présentation du projet	
2	Identification des faits de langue à travailler	
3	Prise en main de FLEURON	
4	Entretiens sur connaissances préalables	Recherche sur corpus avec concordancier
5	Cours traditionnel	Entretiens individuels
6	Exercice de systématisation	

Fig. 12 : Planning initial des séances de l'étude menée au CLYC

Les étapes 1 et 2 se déroulent sur une séance. Nous présentons l'étude aux participants, de façon à ce que la tâche à accomplir et les objectifs soient clairs. Ensuite, par le biais d'interaction avec les apprenants, nous avons dressé la liste des faits de langue qui leur posaient problème et qu'ils souhaitaient travailler (voir [section 2.2.3](#)), et qui complèteraient ceux relevés lors de l'étape 0 d'observation.

L'étape 3 permet aux apprenants de se familiariser avec le concept de corpus, et avec la démarche d'apprentissage proposée par la suite. Nous leur présentons le site de FLEURON, ses objectifs et ses fonctionnalités, pour leur montrer l'étendue des possibilités que celui-ci leur offre. Une fois cela fait, nous les installons devant un ordinateur et leur demandons d'effectuer leur première analyse distributionnelle via le concordancier de FLEURON. Cela leur permet d'aborder l'étude plus sereinement, sans avoir à tout découvrir en même temps.

Les étapes 4 et 5 sont celles pour lesquelles s'effectue la division des groupes. Nous avons les apprenants « témoins » qui reçoivent le cours hétérodirigé sur le fait de langue convenu, après avoir brièvement discuté de leurs connaissances préalables sur le sujet. En parallèle, nous avons les apprenants qui, eux, expérimentent la démarche d'apprentissage sur corpus, qui sera donc enregistrée. Par la suite, nous les recevons en entretien par binômes pour discuter de l'expérience et de leur ressenti.

Enfin, l'étape 6 vient clore l'étude par l'exercice de systématisation en compréhension orale, qui sert d'évaluation pour comparer les résultats des deux démarches d'apprentissage. Nous devons ensuite répéter l'opération en échangeant les binômes expérimentaux et témoins.

2.2.7. CHANGEMENTS CONTRAINTS PAR LA PANDEMIE DE COVID-19

Comme nous l'avons déjà mentionné, le protocole présent ci-dessus correspond à celui que nous aurions voulu mettre en place si les conditions d'étude n'avaient pas été perturbées. Or, en conséquence de la fermeture de l'université à partir du 16 mars 2020, nous avons été contrainte d'ajuster le protocole. Par conséquent, nous avons effectué quelques changements concernant évidemment le planning des séances, mais aussi les binômes et les faits de langues étudiés.

2.2.7.1. PLANNING EFFECTIF DES SEANCES

Le planning effectif des séances, qui seront décrites dans la section 2.3.1, est le suivant :

Étapes	Dates séances	Binômes témoins	Binômes expérimentaux	Nouveaux binômes expérimentaux
0	Du 27.01 au 27.02	Observation		
1	28.02	Présentation du projet		N/A
2		Identification des faits de langue à travailler		N/A
3	06.03	Prise en main de FLEURON Recherche « pourquoi »		N/A
4	13.03	Entretiens sur connaissances préalables	Recherche « pendant » sur corpus avec concordancier	
5		Cours traditionnel		Entretiens individuels
6		Exercice de systématisation		

Fig. 13 : Planning effectif des séances de l'étude menée au CLYC

2.2.7.2. PUBLIC FINAL

Les binômes ont subi quelques changements d'organisation dus à l'absence de certains participants. Ainsi, nous avons toujours quatre binômes, mais la répartition des tâches était différente. Nous avons trois binômes expérimentaux, et un binôme témoin. Nous avons, dans la mesure du possible, continué de respecter notre volonté de ne pas mettre deux apprenants ensemble s'ils avaient une langue commune. Cela n'a pas été possible pour un des trois binômes expérimentaux, mais nous avons pris soin de leur demander de ne pas avoir recours à leur langue maternelle et commune, en l'occurrence l'arabe.

Notons également que tous les participants des binômes expérimentaux n'ont pas pu suivre l'initiation à la démarche d'apprentissage, ni à l'exploitation de corpus. En effet, puisqu'une grande partie des participants initiés³⁷ étaient absents lors de la séance d'enregistrement, nous avons décidé de changer la composition des binômes. Nous avons alors ajouté une variable à l'étude, en comparant un binôme d'apprenants ayant été initiés au site FLEURON, à deux autres binômes peu ou pas initiés. La composition finale était donc finalement celle-ci :

- Binôme 1 : N et He, deux participants initiés
- Binôme 2 : So et Ha, respectivement initiée et non-initié
- Binôme 3 : An et Sh, deux non-initiées
- Binôme 4 : L et Ag, participantes témoins

Il n'était initialement pas prévu de comparer des binômes initiés à des binômes non-initiés, mais puisque la situation ne nous permettait pas de mener l'étude comme nous le souhaitions, nous avons saisi l'occasion d'observer si oui ou non, une séance introductive avait une influence sur l'approche de la démarche d'apprentissage.

2.2.7.3. FAIT DE LANGUE FINALEMENT ETUDIE

Puisque le temps ne nous permettait plus d'enregistrer qu'une seule séance au sein du CLYC, nous avons dû ne choisir qu'un fait de langue, et notre choix s'est porté sur « pendant ». Nous avons également préparé les documents pour « quand même » si jamais il s'avérait que

³⁷ Nous appelons « initiés » les apprenants ayant suivi les séances de présentation de l'étude (28.02) et de la démarche d'apprentissage (06.03).

nous puissions aussi le traiter, en sachant que cela risquait d'être difficile. Effectivement, le temps venu, nous n'avons eu le temps de ne traiter que « pendant ».

2.3. DEROULEMENT DE L'ETUDE : DESCRIPTION DES SEANCES

Pour reprendre le tableau récapitulatif des séances (figure 13), nous consacrons une partie à chacune des trois séances qui constituent l'étude (étapes 1 à 6). Tout au long de l'étude, nous avons tenu un journal de bord, de façon à garder une trace de chaque séance.

2.3.1. SEANCE 1 DU 28.02

Lors de cette séance, il était question de présenter à la fois le projet d'étude et la démarche d'apprentissage expérimentée aux apprenants. Nous avons volontairement évité les termes trop techniques, et n'avons ainsi pas parlé d'« apprentissage sur corpus » mais plutôt d'une « autre façon d'apprendre », en utilisant des « documents de la vie de tous les jours », pour décrire les documents authentiques. Nous avons également discuté de la façon dont est abordée la grammaire en cours et dans les manuels de langue, pour leur faire comprendre qu'il s'agirait ici d'une approche totalement différente.

Est ensuite venu le moment de présenter les corpus, que nous avons décrits comme étant « de grands ensembles de données », qui présentent « la langue réelle ». Pour qu'ils comprennent davantage, nous avons profité du matériel à disposition pour connecter un ordinateur portable à un écran présent dans la salle de conversation. Ainsi, nous avons pu projeter le site de FLEURON à la vue de tous. Nous avons présenté FLEURON, en leur montrant notamment la grande variété de vidéos disponibles. Pour ce qui est du concordancier, nous l'avons présenté comme « une barre de recherche », en prenant l'exemple d'une longue page web dans laquelle nous voudrions trouver un mot en particulier, grâce à la commande clavier Ctrl+F. Nous avons commencé en cherchant un terme lexical, à savoir « université ». Les apprenants ont alors compris l'intérêt du concordancier, et plus globalement, du dispositif FLEURON. Nous leur avons ensuite montré qu'il était possible de chercher des mots grammaticaux, et nous avons cherché le marqueur de concession « effectivement », qu'ils avaient abordé un peu plus tôt en cours. De cette façon, nous leur avons montré comment ils pouvaient analyser les lignes de concordances (que nous avons appelées « lignes »), en ayant recours aux ressources afférentes, aux sous-titres, ou encore aux transcriptions. Nous avons

dégagé quelques règles de fonctionnement, suite à des hypothèses formulées sur des observations. Nous avons là les prémices du rôle d'acteur que met en exergue la démarche d'apprentissage sur corpus.

Les réactions des apprenants étaient tout à fait positives, nous avons noté une grande curiosité et un enthousiasme tout aussi important. A leur demande, nous avons effectué plusieurs recherches, notamment de termes rencontrés pendant leurs cours au DÉFLE. Nous avons ensuite guidé la conversation sur les marqueurs propres à l'oral (présentés comme « des petits mots de l'oral ») pour dégager la liste de faits de langue qu'il était possible de travailler (voir [section 2.2.3](#)). Nous leur avons fait remarquer qu'ils pouvaient certes exploiter les ressources pour dégager des règles de fonctionnement de la langue, mais aussi afin de travailler leurs compétences interactionnelles. Nous leur avons expliqué qu'à force d'observations, leur compréhension orale allait gagner en efficacité, et par conséquent, leur production orale aussi. De manière générale, les apprenants veulent principalement travailler leurs compétences orales, nous leur avons donc montré que les ressources trouvées sur FLEURON leur offraient cette possibilité. Il a fallu leur faire accepter qu'il existe différentes façons d'apprendre, et que nous pouvons très bien travailler la compréhension orale autrement qu'avec un exercice traditionnel d'une écoute d'enregistrement sonore suivie d'une liste de questions.

2.3.2. SEANCE 2 DU 06.03

La séance du 6 mars était consacrée à la prise en main du dispositif FLEURON par les apprenants. Pour cela, nous les avons répartis par binômes sur des ordinateurs disponibles au CLYC. Pour les préparer à l'étude qui suivrait la semaine suivante, nous leur avons imposé un mot à chercher, en l'occurrence « pourquoi ». Il leur a été demandé de travailler en autonomie. La seule consigne était d'utiliser le concordancier pour lister les utilisations de « pourquoi » et être en mesure de les restituer par la suite. Nous avons essayé de les guider de la façon la plus neutre possible, en leur proposant de s'intéresser à la « façon dont s'utilise » le terme recherché, quand, dans quel but, sa place dans l'énoncé, et toute autre remarque qu'ils pouvaient faire. Enfin, nous leur avons demandé de noter l'heure de fin de l'expérience, en insistant sur le fait qu'ils pouvaient prendre tout le temps nécessaire. Il s'agissait là simplement d'une indication pour organiser la séance suivante.

Il faut noter qu'à ce stade de l'étude, nous avons encore à l'esprit de travailler avec les binômes initialement créés. Nous n'avons que N, He, et So de présents à cette séance et à la

séance finale. Cependant, une apprenante initialement choisie pour participer à l'étude, Se, était absente lors de la séance 1. Puisqu'elle était toujours désignée pour participer à la séance 3, nous l'avons mise en binôme avec Ph, qui, lui, a assisté à la séance précédente. Il lui a alors été demandé de présenter le dispositif FLEURON à Se, ainsi que l'objectif de l'étude. Ainsi, nous avons pu assister à la définition de la démarche d'apprentissage sur corpus par un apprenant au cœur du dispositif. Il a expliqué à Se le principe de FLEURON en utilisant des termes comme « observer seul », « comprendre soi-même pour faire une règle », « définition personnelle et moins académique », « voir en situation réelle », ou encore « chercher des mots du quotidien ». Cela a motivé notre volonté, en séance 3, de tourner l'absence de participants à notre avantage, en cherchant à recréer cette situation entre une initiée et un non-initié (voir [section 2.3.3](#)).

Cette séance encore, les apprenants étaient très réceptifs et curieux. Ils ont tous choisi de prendre des notes, pour restituer à l'écrit leur démarche d'observation³⁸. Les apprenants avaient de bons souvenirs de la séance précédente et ont pu naviguer sur le site avec aisance. L'expérimentation a duré entre 15 et 20 minutes pour l'ensemble des binômes. Par la suite, certains ont continué d'utiliser FLEURON pour chercher dans le concordancier des termes rencontrés en cours le matin même. Ils se sont également servis de FLEURON et du concordancier pour faire les exercices donnés par leurs enseignants.

Une fois que chaque binôme avait terminé ses observations, nous avons discuté de leurs notes en atelier de conversation. Nous avons échangé sur leur démarche, et ils ont affirmé avoir appris de nouvelles utilisations de « pourquoi », notamment en ce qui concerne sa place dans l'énoncé. De la même façon, certains ont découvert que « pourquoi » pouvait aussi se trouver dans une phrase affirmative et pas uniquement interrogative.

2.3.3. SEANCE 3 DU 13.03

Il s'agit là de la dernière séance que nous avons pu mettre en place, encore une fois à cause de la fermeture de l'université. La fermeture, prévue pour le 16 mars, a été décrétée le soir du 12 mars. Il a donc fallu s'adapter très rapidement pour repenser totalement la séance du lendemain.

³⁸ Voir [annexe 4](#)

Cette séance du 13 mars était donc consacrée à l'enregistrement vidéo des binômes expérimentaux. Avec Biagio Ursi³⁹, nous avons mis en place le dispositif d'enregistrement qui sera détaillé dans la section 3.1.1.

Comme nous l'avons présenté dans la section 2.2.7.2, les binômes ont dû être repensés. La séance s'est alors déroulée de cette façon :

1. Enregistrement du binôme 1 : recherche de « pendant » via le concordancier de FLEURON
2. Cours hétérodirigé avec le binôme 4 et exercice de systématisation
3. Enregistrement du binôme 2 : recherche de « pendant » via le concordancier de FLEURON
4. Exercice de systématisation avec le binôme 1
5. Enregistrement du binôme 3 : recherche de « pendant » via le concordancier de FLEURON
6. Exercice de systématisation avec le binôme 2
7. Exercice de systématisation avec le binôme 3

³⁹ Je voudrais à nouveau remercier Biagio Ursi, en contrat post-doctoral à l'université de Lorraine, pour m'avoir plus qu'aidée à mettre en place ce dispositif d'enregistrement.

PARTIE 3

3. PRESENTATION DES DONNEES RECUEILLIES ET ANALYSE DES INTERACTIONS ENTRE PARTICIPANTS

Cette dernière section présente d'une part les données recueillies lors de l'étude expérimentale présentée précédemment, et d'autre part l'analyse de ces données. Ainsi, nous commencerons par lister les différents types de données assemblées : les enregistrements vidéo, les écrits des participants, leurs notes personnelles, et les résultats de l'exercice de systématisation qui sert d'évaluation de fin d'étude. Ensuite, nous développerons brièvement la méthodologie utilisée pour analyser ces données, puis nous terminerons par l'analyse à proprement parler des interactions entre participants, pour mettre en lumière leurs stratégies d'apprentissage.

3.1. PRESENTATION DES DONNEES RECUEILLIES LORS DE L'ETUDE AU CLYC

Nous avons recueilli 1h30 d'enregistrements, les notes personnelles des participants prises pendant l'expérience sur FLEURON, ainsi que les exercices de systématisation. Ces données seront présentées dans cette section, et analysées dans la [section 3.3](#) selon la méthodologie d'analyse présentée dans la [section 3.2](#).

3.1.1. LES ENREGISTREMENTS VIDEO

Comme dit précédemment, la durée totale des enregistrements vidéo est de 1h30. Le binôme 1 occupe 47 minutes, 38 pour le binôme 2, et 12 pour le binôme 3. Notons que le binôme 3 n'a pas pu mener l'expérience jusqu'au bout, des obligations personnelles les ayant empêchées de rester.

Nous avons pris soin d'enregistrer les apprenants sur un ordinateur équipé d'enceintes pour que les participants n'aient pas à utiliser d'écouteurs ou de casques, et ainsi nous permettre d'enregistrer le son de l'ordinateur. Nous avons voulu des enregistrements vidéo à double prise de vue (voir figure 14 ci-dessous), pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les enregistrements rendent compte des réactions « brutes » des participants, plus spontanées que celles recueillies au travers d'un questionnaire de fin d'étude. Une autre façon de récolter des réactions plus naturelles aurait été via des entretiens individuels, ce qui était initialement prévu mais n'a pas pu être réalisé. Alors, nous avons filmé les participants sous deux angles : une caméra dirigée

sur les apprenants de façon transversale, et une caméra derrière eux, pointée sur l'écran d'ordinateur. De cette façon, nous pouvions à la fois observer les réactions des apprenants, donc nous intéresser au verbal, au non-verbal et au paraverbal, et en même temps suivre ce qu'ils regardaient et faisaient sur l'ordinateur. Par exemple, lorsque nous voyions un participant pointer une ligne de concordance du doigt, il nous était possible de voir de quelle ligne il s'agissait, et ainsi, de mieux comprendre ses propos.

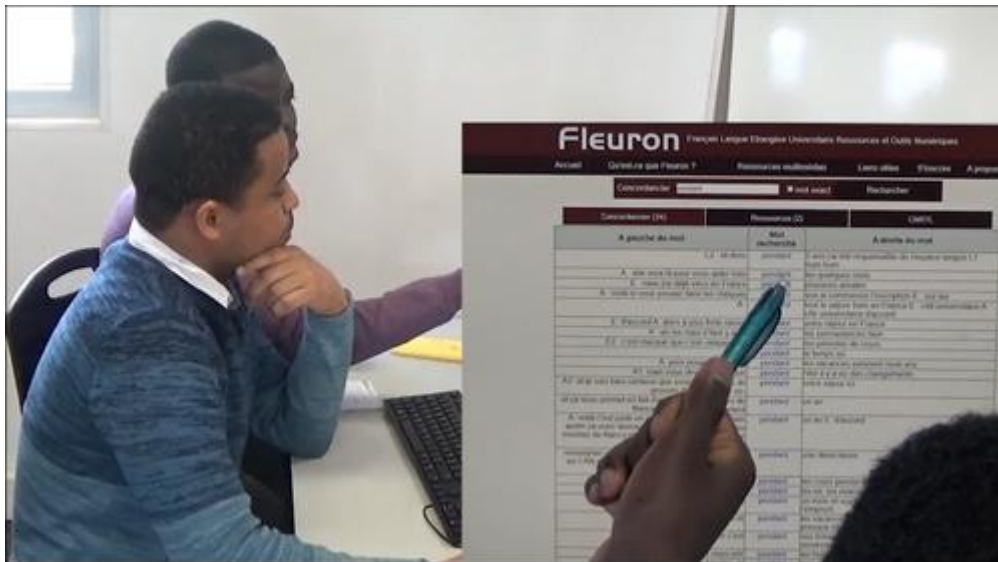


Fig. 14 : Extrait des enregistrements de l'expérimentation menée au CLYC

3.1.2. LES ECRITS DES PARTICIPANTS

Nous avons pu recueillir deux types d'écrits : les notes personnelles prises pendant l'expérience sur ordinateur, ainsi que les feuilles d'exercice de systématisation.

3.1.2.1. LES NOTES PERSONNELLES PENDANT L'EXPERIMENTATION

Lors de leur travail sur FLEURON, les participants ont tous pris des notes écrites. Cela ne leur était pas spécifiquement demandé dans la consigne. Deux binômes ont rédigé sur une seule feuille commune aux deux participants, et un binôme a décidé d'utiliser une feuille par participant. Ainsi, nous avons récolté ces 4 feuilles de notes⁴⁰ :

⁴⁰ Voir annexe 5 pour des copies aux dimensions plus grandes

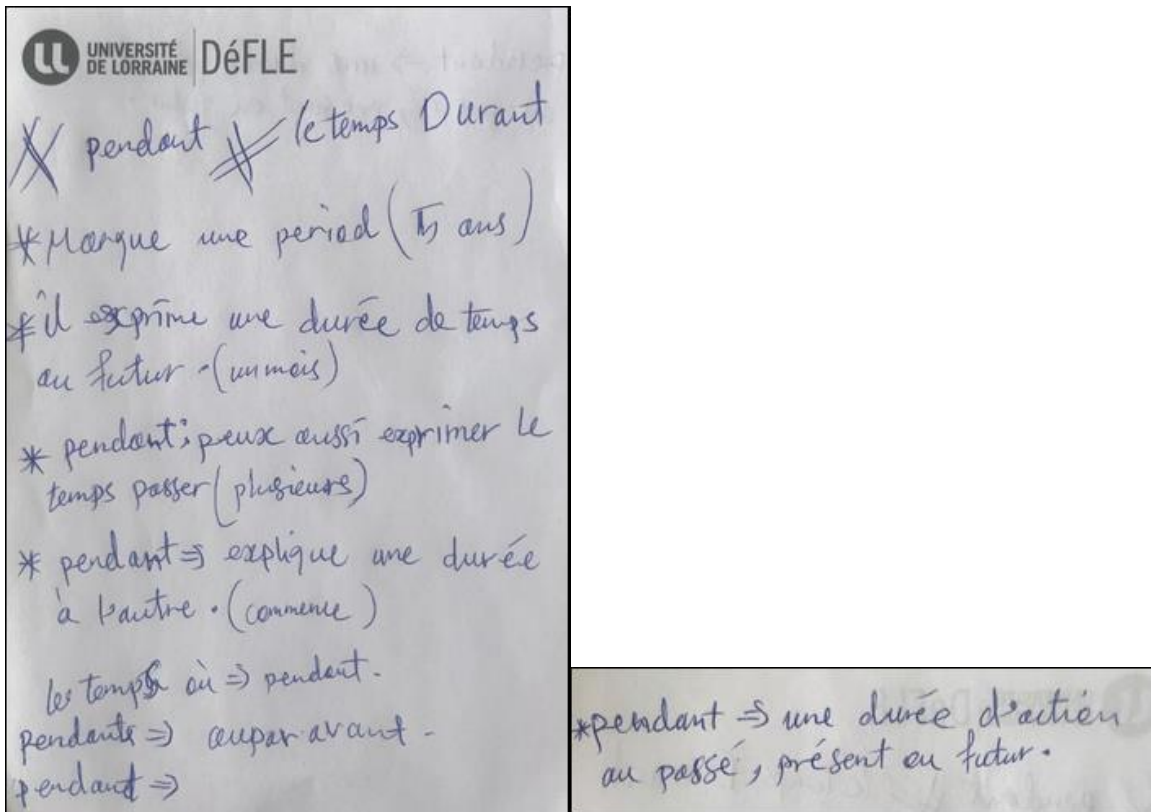


Fig.15 : Notes prises par le binôme 1 lors de l'expérimentation au CLYC

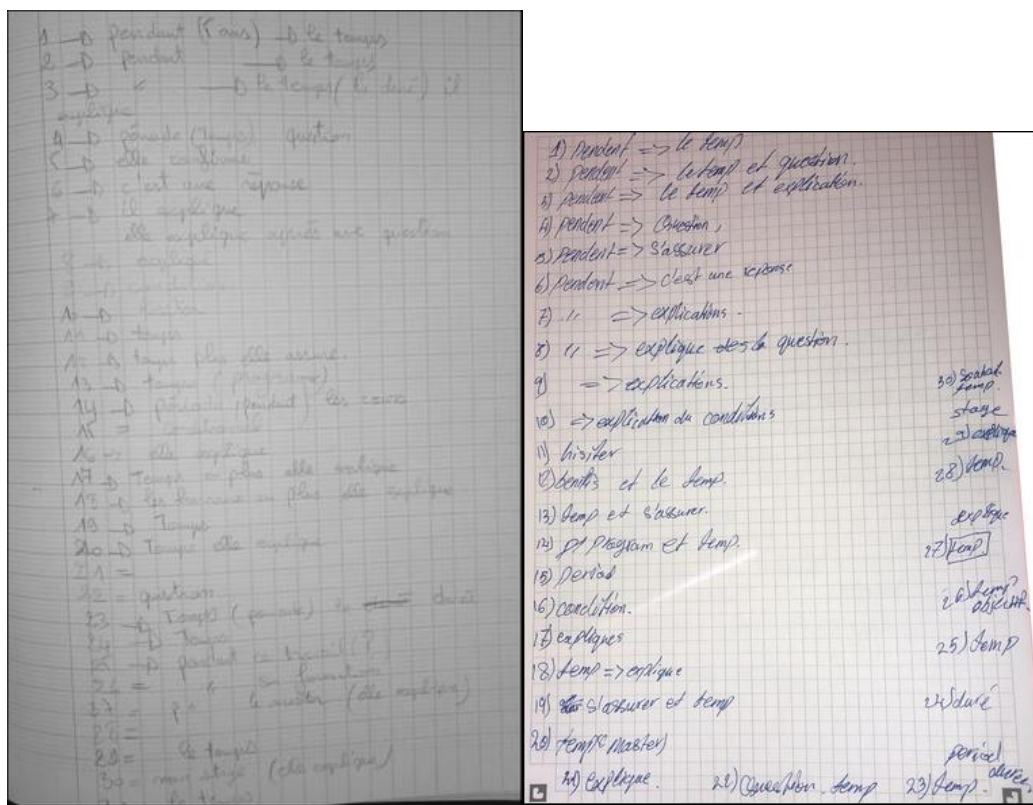


Fig 16 : Notes prises par le binôme 2 (So à gauche, Ha à droite) lors de l'expérimentation au CLYC

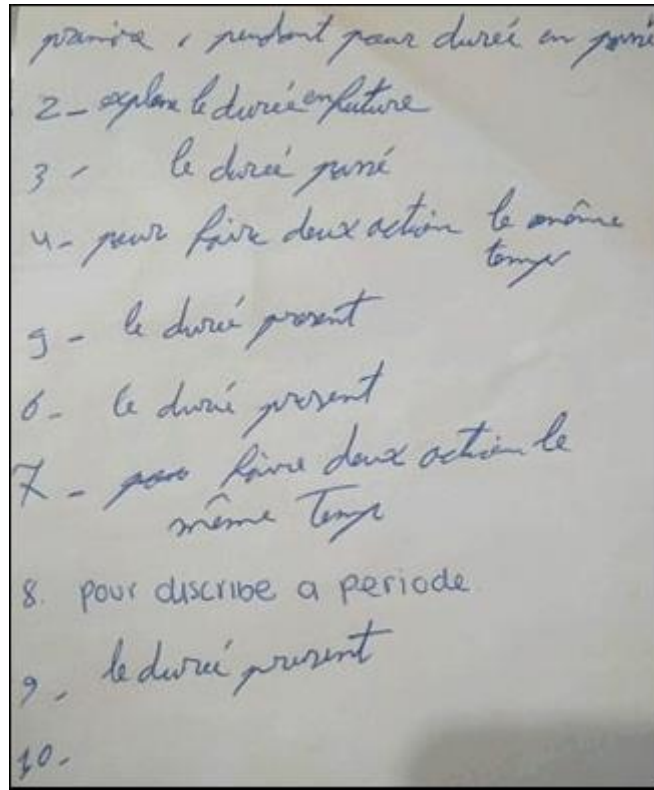


Fig. 17 : Notes prises par le binôme 3 lors de l'expérimentation au CLYC

3.1.2.2. L'EXERCICE DE SYSTEMATISATION

Pour présenter les résultats de l'exercice de systématisation, nous avons consigné les scores obtenus dans un tableau (voir figure 18 ci-dessous), après correction des copies d'exercices⁴¹.

Binôme 1 (Expérimental)		Binôme 2 (Expérimental)		Binôme 3 (Expérimental)		Binôme 4 (Témoin)	
N	He	So	Ha	Sh	An	L	Ag
6/6	6/6	6/6	6/6	4/6	4/6	6/6	3/6

Fig. 18 : Résultats de l'exercice de systématisation

3.2. METHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNEES

Avant de présenter les résultats de l'analyse des données recueillies, nous allons préciser la méthodologie d'analyse que nous avons utilisée pour y parvenir. Le but de cette étude

⁴¹ Voir annexe 6

qualitative était de repérer les stratégies d'apprentissage mises en place par les participants à l'expérimentation, les moments émergents d'apprentissage correspondant à chaque phase du paradigme de Johns (1991), et les procédés d'utilisation du concordancier du dispositif FLEURON. Pour cela, nous avons conduit une analyse des interactions entre apprenants dans leur temporalité, et de façon multimodale (Traverso 2016, Mondada 2017). Plus précisément, nous avons analysé les interactions entre les participants tour de parole par tour de parole, tout en prenant en compte certains éléments situationnels, tels que l'identité des apprenants, leurs connaissances du dispositif, et leurs connaissances de « pendant ». En effet, la double prise de vue des enregistrements nous ont permis d'analyser à la fois le verbal, le paraverbal, et le non-verbal (gestes, pointages, regards, etc.). Cette analyse a été croisée avec celle des notes prises par les apprenants au moment de l'étude. En effet, nous avons conservé les notes et nous les avons analysées en parallèle des enregistrements vidéo. De cette façon, nous avons pu analyser comment les participants avaient mis en mots leurs observations, tout en analysant les interactions verbales qui les ont menés à ces prises de notes

3.3. ANALYSE DE LA DEMARCHE D'APPRENTISSAGE DES PARTICIPANTS

Nous avons mené cette étude au CLYC dans le but premier de comparer l'appropriation d'un fait de langue par apprentissage hétérodirigé et par apprentissage sur corpus. Cependant, nous avons également voulu mettre en lumière les stratégies mises en place par les apprenants pour s'approprier la démarche d'apprentissage sur corpus. Ainsi, cette section commencera par une analyse des enregistrements des trois binômes ayant travaillé sur le dispositif FLEURON. Pour cela, nous suivrons le paradigme de Johns (1991) « identify – classify – categorise », que nous avons déjà décidé de traduire ici par « observation – catégorisation – généralisation » (voir [section 2.1.2](#)). Nous illustrerons chaque phase de ce paradigme par des extraits transcrits des enregistrements faits lors de l'étude. Par la suite, nous analyserons les résultats de l'exercice de systématisation, afin de comparer les groupes expérimentaux et témoins.

3.3.1. ANALYSE DES INTERACTIONS ENTRE PARTICIPANTS

Chaque phase du paradigme propre à la démarche d'apprentissage sur corpus sera illustrée par des extraits du travail des apprenants, que nous avons transcrits. Chaque extrait est accompagné du timecode et du numéro de la ligne de concordance traitée par les participants⁴².

3.3.1.1. PHASE 1 : OBSERVATION

Lors de cette phase, décisive dans cette démarche d'apprentissage, les apprenants sont mis face aux résultats de leur recherche *via* un concordancier (voir [annexe 7](#) pour le tableau récapitulatif des lignes de concordances numérotées). Il s'agit alors de repérer des régularités dans les listes de concordances, que ce soit de forme, de sens, ou les deux (Jones et Waller 2015). Les apprenants commencent à formuler des hypothèses qu'ils testeront ensuite pour aboutir à une généralisation de la règle. Pour illustrer cela, nous présentons plusieurs exemples :

EXEMPLE 1 – 06:24⁴³ (binôme 1)

N – ah **on a pendant qui qui est en début de la phrase**

He – [hochement de tête]

N – ouais

He – ici on a on l'a on l'a pas

N – non on l'a pas et on a pendant **est-ce qu'on a pendant qui est à la fin de phrase**
donc là où il se trouve à la fin de la phrase par exemple ici il y a un mot [pointe
cotexte droit]

He – **je crois que ça existe mais là ici on a on a pas**

N – tu peux me donner un exemple

He – pendant je pense que non je pense que ça n'existe pas je ne crois pas

L'apprentissage sur corpus permet non seulement de dégager des régularités dans l'utilisation d'un fait de langue, mais également dans son fonctionnement syntaxique. Ici, les apprenants s'intéressent à une occurrence de « pendant » quant à sa place dans l'énoncé. Ils font l'observation que « pendant » peut être utilisé en début d'énoncé, ce qui les incite à se questionner sur sa place dans d'autres énoncés. De cette façon, N se demande si « pendant » peut aussi être trouvé en fin d'énoncé, et fait part de son interrogation à He. Ensemble, ils s'appuient sur d'autres lignes de concordance pour répondre à leur question. Nous savons qu'il est possible de construire un énoncé qui se terminerait par « pendant », mais il n'existe pas d'exemple dans le corpus FLEURON, comme le fait remarquer N dans le tour de parole « par

⁴² Consultation le 13 mars 2020

⁴³ Ligne de concordance 5

exemple ici il y a un mot » en pointant le cotexte droit, pour montrer qu'il n'y a pas d'exemple dans lequel « pendant » termine l'énoncé, ou He dans le tour de parole « je crois que ça existe mais là ici on a on a pas ».

Nous avons relevé beaucoup de construction collaborative entre les participants dans la verbalisation de leurs observations, comme dans les exemples 2 et 3 suivants :

EXEMPLE 2 – 19:20⁴⁴ (binôme 1)

He - tu vois pendant l'été c'est c'est l'été c'est c'est une période de temps
N - ouais c'est une période de temps mais qui est passée et on comprend ça grâce
[pointe concordance] à la verbe avoir tu vois

He reprend la ligne de concordance en montrant que « pendant » est associé à « l'été » et commence l'observation en disant que ce groupe nominal renvoie à une « période de temps ». Ensuite, N ratifie son explication par le marqueur « ouais » et complète en précisant qu'il s'agit d'une période de temps « qui est passée ». Sa précision se base sur l'observation du temps verbal, et on assiste ici à la fois à une stratégie non-verbale lorsque N pointe la concordance du doigt pour attirer l'attention de He sur le temps verbal, et à une stratégie cognitive d'analyse du temps verbal pour en tirer les indices nécessaires à la formulation de son hypothèse. Les apprenants travaillent donc réellement en binômes, par cette construction collaborative, qui se confirme avec la construction syntaxique « tu vois » par N en fin d'énoncé, pour s'assurer de la bonne compréhension de He.

EXEMPLE 3⁴⁵ – 01:22:25⁴⁶ (binôme 2)

Sh pointe « j'ai été » avec son stylo et An le surligne dans la ligne de concordance.

Nous pouvons rapprocher l'exemple 3 à l'exemple 2, car les participants font le même travail collaboratif d'observation sur le temps verbal. Après avoir écouté l'enregistrement afférent à la ligne de concordance, Sh remarque le temps verbal, et fait la réflexion à An qui le surligne ensuite dans la ligne. En prenant ainsi appui sur la transcription, les deux participantes peuvent commencer à comprendre que les durées associées à « pendant » peuvent parfois être au passé.

Nous avons aussi noté un va-et-vient entre l'enregistrement, donc la forme orale de l'énoncé, et sa forme écrite avec la transcription. Cela met en lumière le « processus multimodal

⁴⁴ Ligne de concordance 10

⁴⁵ Il ne s'agit pas d'un extrait de transcription, mais d'une remarque de notre part.

⁴⁶ Ligne de concordance 1

de repérage (*noticing*) à l'écrit (*via* le concordancier) et à l'oral (*via* la vidéo afférente) » (André et Ciekanski 2018 : 2). Nous illustrons cela par l'exemple suivant :

EXEMPLE 4 – 49:21⁴⁷ (binôme 2)

So – [écoute enregistrement] ça pendant elle exprime le temps la première c'est le temps parce que [retour lignes] **c'est le temps parce que il y a ici 5 ans**
Ha – [hochement de tête]

Les apprenants repèrent dans l'enregistrement la régularité de l'expression de temps (ici avec « cinq ans ») associée à « pendant », et confirme leur repérage à l'écrit grâce à la transcription de l'énoncé.

L'exemple suivant illustre parfaitement la différence entre la grammaire enseignée dans les manuels et la grammaire d'usage :

EXEMPLE 5 – 01:17:15⁴⁸ (binôme 2)

So – **là on voit que pendant c'est pas que pendant dix ans pendant un mois**
Ha – bah oui mais
So – **c'est pas que avec le temps**
Ha – c'est la même utilisation
So – **c'est avec comment il a dit pendant son travail pendant sa formation**
Ha – oui pour expliquer pour mais généralement c'est pour le temps

Cet exemple fait écho à la [section 1.5.1](#), dans laquelle nous avons analysé le traitement de « pendant » dans les manuels de FLE, et les utilisations abordées. Pour rappel, sur les 8 manuels étudiés, seuls 2 font mention des durées que nous avons appelées « nominalisées », ce qui signifie que les 6 autres, soit 75%, n'associent « pendant » qu'à des durées chiffrées. Or l'exemple 5 montre que, dans des situations de communication authentiques, les apprenants sont bel et bien amenés à rencontrer des durées nominalisées. Cependant, puisqu'une partie des manuels⁴⁹ ne présente pas ce type de durée, les apprenants n'y sont pas formés et rencontreront possiblement des difficultés lorsqu'ils y seront confrontés. Ainsi, nous pouvons penser qu'ils ne seront pas nécessairement à même de produire efficacement de genre d'énoncé.

Pour confirmer leurs hypothèses, les apprenants ont souvent décidé de visionner les ressources vidéo correspondant aux occurrences analysées, comme dans l'exemple suivant :

⁴⁷ Ligne de concordance 1

⁴⁸ Ligne de concordance 28

⁴⁹ Nous n'avons analysé que 8 manuels, ce qui ne constitue pas un échantillon assez important pour être représentatif d'une quelconque majorité.

EXEMPLE 6 – 01:27:13⁵⁰ (binôme 3)

An – c'est pour faire la question
Sh – la question
An – **si tu veux tu peux regarder**
Sh – oui
An – oui
[visionnage vidéo]
An – ah c'est un peu comme décrire parce que je pense que c'est une
Sh – c'est général au présent
An – **[suit les sous-titres du doigt] ok tu es déjà en France pendant tu es en France
tu peux faire ça ça ça je pense que c'est ça**

Après discussion sur la ligne de concordance, An propose à Sh de visionner la vidéo. Avoir ainsi recours à l'oral de la vidéo leur permet de confirmer leur hypothèse formulée précédemment, et de saisir le fonctionnement grâce au contexte. Elles ont aussi recours à une autre fonctionnalité du dispositif : les sous-titres, qu'An suit avec son doigt pour illustrer ses propos auprès de Sh. Pour compléter son explication et formuler son hypothèse, elle reformule l'énoncé.

Ce recours à la vidéo pour confirmer ou infirmer une hypothèse s'illustre aussi avec l'exemple suivant, du binôme 2 :

EXEMPLE 7 – 50:32⁵¹ (binôme 2)

Ha – c'est une question
So – temps
Ha – oui c'est temps mais c'est question
So – [regard]
Ha – **c'est expression de question répète**
So – **pourquoi question**
[vidéo]
Ha – quelques mois
So – non
Ha – **c'est pour le ton** mais quelques mois
So – non
Ha – mais t'as donné une question
So – non c'est pas une question
Ha – **répète pour moi il semble**
So – il y a une personne qui va aider cette fille pendant quelques mois
Ha – ok oui
So – **c'est pas une question**
Ha – mais c'est pour le ton mais c'est une question
So – pour moi c'est pas une question
Ha – ok je vais mettre les deux

⁵⁰ Ligne de concordance 6

⁵¹ Ligne de concordance 2

Après une première écoute de la vidéo, Ha interprète un énoncé affirmatif comme un énoncé interrogatif, parce que l'énonciatrice utilise une intonation montante. Ainsi, il en déduit qu'il s'agit d'une forme interrogative. Nous pensons que Ha, puisqu'il n'a pas suivi les séances de présentation de la démarche et de l'étude, se focalisent davantage sur l'énoncé global que sur l'utilisation spécifique de « pendant ». De cette façon, il cherche à saisir le sens de l'énoncé et en déduit « c'est une question » quand So, elle, se concentre sur « pendant » et reformule l'énoncé (cf. tour de parole « il y a une personne qui va aider cette fille pendant quelques mois ») pour recentrer Ha sur l'analyse de « pendant » uniquement. La multimodalité du corpus permet aux apprenants de se baser sur les différents canaux de communication pour examiner les énoncés plus en profondeur grâce au contexte. Par exemple, un énoncé assertif peut valoir d'énoncé interrogatif de par une intonation montante, ce qui n'est pas visible à l'écrit. Le fait de s'appuyer sur la vidéo et d'utiliser l'intonation pour comprendre l'énoncé est une stratégie courante chez les participants, et efficace. Cependant, l'exemple 7 montre que cela peut parfois induire les participants en erreur, comme l'énoncé assertif compris comme un énoncé interrogatif par Ha.

Les exemples 8 et 9 illustrent un des intérêts majeurs de l'apprentissage sur corpus, à savoir la non-nécessité de recourir à la métalangue :

EXEMPLE 8 – 13:02⁵² (binôme 1)

He – c'est pour les périodes de temps les périodes de cours **pendant que le cours se déroule**

EXEMPLE 9 – 01:24:23⁵³ (binôme 3)

An – c'est pour **euh je ne sais pas le mot mais c'est pour faire deux actions**

Sh – faire deux actions

An – élections

Sh – deux actions

An – actions

Sh – de même temps

An – **en même temps** c'est ça \

Sh – [prend des notes]

Les participants ont bien assimilé le principe de la simultanéité, sans avoir à utiliser le terme (qu'ils le connaissent ou non, comme An qui dit « je ne sais pas le mot ») ou la description linguistique. Ils définissent ensemble cette utilisation avec leurs propres mots : He reformule le cotexte droit « les périodes de cours » par « pendant que le cours se déroule » pour expliquer à

⁵² Ligne de concordance 7

⁵³ Ligne de concordance 3

son binôme en utilisant un exemple, quand An, elle, définit le principe de simultanéité par « c'est pour faire deux actions en même temps ». L'important ici n'est pas que les apprenants connaissent le terme spécifique « simultanéité », mais bien qu'ils observent le phénomène, sachent l'identifier, se l'approprient, pour ensuite être en mesure de l'utiliser dans leurs propres productions.

Nous avons observé une autre stratégie cognitive de la part du binôme 1, lorsque le participant N a décidé de reformuler « pendant » à l'aide d'un synonyme, comme nous pouvons le constater dans l'exemple suivant :

EXEMPLE 10 – 24:32⁵⁴ (binôme 1)

N – **est-ce que nous pouvons dire que pendant c'est l'indique de temps de comme durant**
 He – l'état quoi
 N – comme durant [prend note] ouais
 He – oui
 N – ce qui se passe ce qui va se passer qui s'est passé
 He – le temps le le le le le mot pendant il marque une période de temps
 N – c'est ça
 He – une période de temps
 N – c'est pour ça c'est pour ça que j'ai mis le temps durant
 He – non parce que durant ça je crois que c'est je crois que ça n'existe pas durant
 N – si si si
[cherchent « durant » via le concordancier de FLEURON]
 He – **ça n'existe pas en français**
 N – **si si si ça existe mais ça n'existe pas dans cette plateforme**

N propose de recourir à un synonyme pour mieux appréhender les utilisations de « pendant ». Il propose alors « durant » et en discute avec He, qui ne pense pas que le mot existe. Pour répondre à leurs interrogations, N a l'idée d'utiliser le concordancier de FLEURON pour y chercher « durant » de la même façon qu'ils y ont cherché « pendant ». Par le hasard des choses, il s'avère qu'il n'existe pas (encore) d'occurrence de « durant » dans le corpus. He interprète cette absence comme l'inexistence de « durant » dans la langue française, et N nuance les choses en lui disant que « durant » existe bel et bien mais pas à l'intérieur du corpus FLEURON. Nous avons ici la preuve que les apprenants ont bien compris le principe de l'apprentissage sur corpus, puisqu'ils sont capables de l'utiliser en dehors du cadre de l'étude, pour confirmer ou infirmer leurs hypothèses (voir exemple 10 avec la recherche de « durant »). Notons que la présence d'un enseignant médiateur aurait ici pu lever le doute des apprenants sur l'existence ou non du mot « durant ».

⁵⁴ Ligne de concordance 13

3.3.1.2. PHASE 2 : CATEGORISATION

Lors de la phase de catégorisation, les apprenants ont recours à une stratégie cognitive qui consiste en la création de liens entre concordances. Ils en rapprochent le sens et les classent par catégories de fonctionnement. Ainsi, nous retrouvons le principe de la grammaire inductive (voir section 1.1.4), et plus précisément ce que Vincent *et al.* (2013) désignent par « démarche active de découverte ». En partant d'exemples authentiques, les apprenants construisent la règle afférente. Pour cela, ils passent par la phase de catégorisation, que nous pouvons illustrer par ces différents extraits :

EXEMPLE 11 – 03:05⁵⁵ (binôme 1)

He – oui ça c'est la même chose ça c'est la même chose

EXEMPLE 12 – 03:32⁵⁶ (binôme 1)

He – ça c'est le pendant le même contexte
N – comme euh [pointe concordance]
He – oui

EXEMPLE 13 – 4:50⁵⁷ (binôme 1)

N – je pense que ça donne la même chose que le même sens que [retour aux résultats] ici [pointe concordance]

EXEMPLE 14 – 26:35⁵⁸ (binôme 1)

He – ça c'est la même chose que pendant au-dessus on écoute

EXEMPLE 15 – 01:19:25⁵⁹ (binôme 2)

So – ça c'est la même chose que mon travail ma formation
Ha – et master aussi

⁵⁵ Ligne de concordance 2

⁵⁶ Ligne de concordance 3

⁵⁷ Ligne de concordance 3

⁵⁸ Ligne de concordance 13

⁵⁹ Ligne de concordance 32

Les participants s'appuient très largement sur les transcriptions, en les pointant du doigt pour illustrer leurs propos auprès de leur binôme. Ils font aussi des va-et-vient entre l'oral et l'écrit (cf. exemple 14) pour justifier leurs hypothèses en s'aidant du contexte.

Si nous analysons les feuilles de notes des participants⁶⁰, nous pouvons constater que les binômes ont procédé de deux façons différentes. Les binômes 2 et 3 ont analysé les lignes de concordance une par une, en attribuant une ligne de notes pour chaque occurrence de « pendant », même si les réflexions se répétaient. Le binôme 1, lui, a construit ses notes en fonction des catégories de fonctionnement de « pendant ». Ainsi, nous trouvons des notes très organisées, qui mettent en mots leurs observations (phase 1) et les règles de fonctionnement qu'ils en déduisent.

3.3.1.3. PHASE 3 : GENERALISATION

Enfin, la phase de généralisation, qui clôt le paradigme d'apprentissage, permet aux apprenants de dégager les règles de fonctionnement. Celles-ci, comme nous l'avons déjà mentionné, sont exprimées avec les termes des apprenants, sans nécessairement avoir recours à de la métalangue. Les apprenants reprennent leurs observations, et se basant sur les catégories de sens créées au préalable, en déduisent les règles, comme l'illustrent les exemples suivants :

EXEMPLE 16 – 01:26:02⁶¹ (binôme 3)

An – tu as compris

Sh – oui

An – oui c'est pour dire pendant je suis c'est une phrase qui est dans le présent

Sh – le présent ah c'est même présent général

An et Sh construisent la règle en collaboration. An, par « tu as compris » (avec intonation montante que nous pouvons entendre dans l'enregistrement) s'assure que Sh a compris de la même façon qu'elle. Une fois que les deux participantes sont sur un même niveau de compréhension, elles formulent la règle de fonctionnement. An propose un début de règle, que Sh complète en nuancant la valeur de présent « général ».

Après observation de plusieurs lignes de concordance, les participants du binôme 1 se concentrent sur les temps verbaux pour formuler l'hypothèse que « pendant » peut être associé à des durées passées comme futures (encore une fois sans utiliser de termes spécifiques, mais en utilisant les leurs). Nous le constatons dans l'exemple suivant :

⁶⁰ Voir annexe 5

⁶¹ Ligne de concordance 4

EXEMPLE 17 – 01:32⁶² (binôme 1)

N – on peut aussi dire pendant soit au futur soit au passé ça exprime les deux par exemple ici qui est déjà passée [pointe concordance 1] ici c'est l'action qui va se passer [pointe concordance 2]
He – ah oui
N – ouais
He – ça dépend le contexte
N – ok bah c'est ça

Cette construction de règle s'appuie à la fois sur l'observation des lignes de concordance, et sur un travail de collaboration, notamment avec le tour de parole de He « ça dépend le contexte » qui vient nuancer l'hypothèse de N.

Ce même binôme s'appuie également sur ses analyses précédentes pour les compléter et formuler ensuite leur règle, comme dans cet exemple :

EXEMPLE 18 – 05:20⁶³ (binôme 1)

He – donc il ne change il ne change pas le mot pendant ne change pas comme certains mots qui changent
N – il change pas le contexte
He – oui qui ont beaucoup de sens
N – ah
He – dans ce cas-là pendant toujours c'est pour parler d'une période de temps
N – une période
He – alors peut-être au passé au présent au futur proche tu vois
N – d'accord
He – d'accord alors on écoute

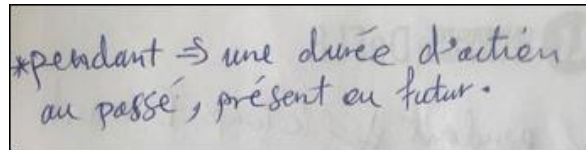
Dans l'exemple 17 les apprenants avaient dégagé les utilisations de « pendant » pour une durée passée ou future. Ici avec l'exemple 18, les apprenants trouvent une nouvelle utilisation, avec une durée au présent. Ils cherchent à confirmer leur hypothèse en visionnant la vidéo afférente en fin d'extrait.

Tous les binômes ont pris des notes lors de l'expérience. Nous pouvons remarquer que le binôme 2 est le seul à avoir pris des notes sur deux feuilles séparées, ce qui reflète leur collaboration un peu moins naturelle et facile que celle des autres binômes, comme nous pouvons le voir dans les enregistrements. Ils ne se sont pas vraiment intéressés aux temps verbaux, et n'ont donc pas débouché sur des règles concernant la nature des durées associées à « pendant ». Ce binôme est davantage resté sur la phase d'observation, nous ne trouvons pas nécessairement de traces évidentes de catégorisation ou de construction de règles. En revanche, nous pouvons observer sur la feuille de notes du binôme 1 une ligne consacrée à un résumé des

⁶² Ligne de concordance 2

⁶³ Ligne de concordance 4

utilisations de « pendant » (voir figure 19 ci-dessous). Les apprenants ont pris un moment de leur expérimentation pour mettre en mots leurs résultats, et aboutissent à une règle de fonctionnement reprenant les utilisations observées dans le corpus FLEURON. Ainsi, ils associent « pendant » à une « durée d'action », en précisant qu'il peut s'utiliser « au passé, présent ou futur ».



*pendant -> une durée d'action
au passé, présent ou futur.

Fig. 19 : Extrait des notes du binôme 1 lors de l'expérimentation au CLYC

Tout au long de l'analyse des enregistrements, nous avons relevé un grand nombre de stratégies d'apprentissage (voir [annexe 8](#)). Nous n'avons pas pu toutes les décrire, préférant choisir les plus saillantes dans l'illustration du paradigme de la démarche d'apprentissage expérimentée. Toutefois, il est intéressant de noter que la fonction de double prise de vue nous a permis de relever beaucoup d'éléments non-verbaux, généralement présents lorsque les participants essayaient de transmettre leur idée à leur binôme. Nous pouvons aussi relever un besoin de prendre des notes, pour « fixer » sur papier leurs verbalisations.

Plus généralement, nous pouvons faire quelques remarques sur les conditions de l'étude. Les participants ont travaillé dans une salle en accès libre, dans laquelle étaient présents d'autres apprenants. Nous avons remarqué, dans les enregistrements, que la proximité avec ces autres étudiants pouvait gêner les participants, qui étaient mal à l'aise à l'idée de déranger le travail des personnes alentour. Nous pensons que cette gêne peut jouer sur le comportement d'apprentissage des participants. Aussi peut-être aurions-nous pu organiser l'étude dans une salle plus isolée. De la même façon, nous avons remarqué, notamment avec Ha, que l'objectif de la tâche à effectuer se devait d'être clairement expliqué, sans quoi le participant n'a pas la même motivation lors de la démarche. Nous avons voulu voir si le fait de demander à So (initiée à la démarche et à l'exploitation de corpus) de lui expliquer le fonctionnement de l'étude influait sur l'efficacité de Ha. Nous en concluons qu'il peut être intéressant de demander à un apprenant déjà formé d'expliquer la démarche à un apprenant novice, mais la présence d'une personne formée plus en détail reste nécessaire. De la même façon, la présence de l'enseignant ou du formateur à l'origine de l'activité peut s'avérer utile. En effet, comme nous l'avons vu notamment avec le binôme 2, les participants auraient parfois eu besoin de quelqu'un pour guider leurs recherches, afin qu'ils ne se perdent pas dans leur démarche. Nous trouvons un

autre exemple avec le binôme 1, dont les participants ont mal interprété « les ex-examens »⁶⁴. Il s'agissait simplement d'un retour sur l'axe syntagmatique de la part de l'énonciateur qui voulait se corriger, mais les participants l'ont compris comme « les anciens examens », avec « ex » comme un préfixe indiquant l'antériorité. L'enseignant aurait pu à ce moment leur expliquer la nuance, pour ne pas entraver leur compréhension.

Pour conclure l'analyse des enregistrements, nous pouvons résumer les expériences des binômes. Le binôme 1 est celui qui a proposé le travail le plus abouti, avec la collaboration la plus efficace. Nous pouvons peut-être expliquer cela par le fait qu'il s'agit de deux participants initiés à la démarche d'apprentissage sur corpus, et au dispositif FLEURON. A l'inverse, le binôme 2 semble avoir eu moins de facilité à collaborer, et nous propose une plus faible variété de stratégies d'apprentissage. Cela peut s'expliquer par la découverte totale de Ha de la démarche d'apprentissage, seulement par quelques minutes de la part de So en début d'expérimentation. De plus, So elle-même dit « coincée » (1:20:57) devant les durées nominalisées, et elle n'a pas réussi à se détacher de cette difficulté pour s'intéresser à d'autres aspects de « pendant ». Enfin, le binôme 3, bien qu'il s'agisse des participantes ayant eu le moins de temps d'étude, est celui qui s'est le plus attardé sur l'utilisation d'autres ressources de FLEURON, comme les sous-titres et les transcriptions. Les participantes s'en sont réellement servies pour tester leurs hypothèses. De façon générale, nous avons pu illustrer chaque phase du paradigme d'apprentissage. Les trois phases étaient distinctement identifiables, mais entremêlées dans un tout.

3.3.2. ANALYSE DES RESULTATS DE L'EXERCICE DE SYSTEMATISATION

L'exercice de systématisation visait à évaluer la compréhension orale des apprenants du marqueur « pendant » et à comparer les résultats⁶⁵ des binômes expérimentaux avec le binôme témoin. Pour rappel, les scores obtenus par les participants sont les suivants :

Binôme 1 (Expérimental)		Binôme 2 (Expérimental)		Binôme 3 (Expérimental)		Binôme 4 (Témoin)	
N	He	So	Ha	Sh	An	L	Ag
6/6	6/6	6/6	6/6	4/6	4/6	6/6	3/6

Fig. 20 : Résultats de l'exercice de systématisation

⁶⁴ Ligne de concordance 16

⁶⁵ Voir annexe 6 pour les copies des participants

L'exercice a dans l'ensemble été réussi, nous ne pouvons pas noter de différence majeure entre les apprenants ayant suivi la démarche d'apprentissage sur corpus, et ceux ayant reçu un cours hétérodirigé. Cependant, nous pouvons noter des résultats plus harmonieux à l'intérieur des binômes. En effet, les participants du binôme 1 ont tous deux reçu la même note. Le schéma se répète pour les binômes 2 et 3⁶⁶. Nous ne pouvons écarter la possibilité d'une coïncidence, puisque l'échantillon est très petit, mais il est quand même intéressant de noter que cette harmonie des résultats n'est pas présente pour le binôme 4. Pour ce dernier, l'écart de réussite est assez important : L a réussi l'exercice entièrement et obtient 6/6, alors que Ag obtient la note la plus basse de l'étude avec 3/6.

Pour expliquer cette disparité, nous pouvons avancer l'hypothèse que la réussite à l'exercice dépend de l'appropriation des utilisations de « pendant » par les participants. En effet, les binômes 1, 2, et 3 ayant travaillé sur le corpus FLEURON, ils se sont approprié le fonctionnement de « pendant » de façon plus efficace que le binôme témoin. Cette meilleure appropriation vient sûrement du fait qu'ils ont analysé eux-mêmes les données, et dégagé eux-mêmes les règles de fonctionnement. Ils ont aussi pu le travailler plus longtemps que n'ont pu le faire les participantes du groupe 4. Il est également intéressant de noter que les énoncés sur lesquels Ag a échoué sont ceux qui présentaient « pendant » en relation avec une durée future, ou dans un contexte de simultanéité. Ces deux emplois sont peu abordés dans les manuels de langue, ce qui peut expliquer qu'elle ait eu plus de difficulté à les identifier, puisqu'elle les découvrait peut-être pour la première fois dans le cours hétérodirigé.

En conclusion, nous ne pouvons pas réellement affirmer que la démarche d'apprentissage sur corpus présente des résultats supérieurs à ceux d'un cours hétérodirigé, par la trop petite taille de l'échantillon. Nous pouvons tout de même noter l'excellente réussite des binômes ayant travaillé sur le corpus FLEURON, ce qui prouve l'efficacité de la démarche.

⁶⁶ Le score un peu plus faible du binôme 3 peut s'expliquer par le fait qu'elles disposaient de moins de temps sur le dispositif, de par leurs obligations après l'étude.

CONCLUSION

Le but de ce travail de recherche était d'expérimenter la démarche d'apprentissage sur corpus pour travailler la compétence grammaticale en exploitant spécifiquement des corpus d'interactions orales. Pour cela, nous avons mené une étude exploratoire au sein d'un centre de langues, avec la participation d'étudiants de FLE étrangers. Nous leur avons demandé de travailler sur la préposition temporelle « pendant », dans le corpus oral proposé par le dispositif FLEURON. En parallèle, nous avons donné un cours plus traditionnel sur « pendant », en hétérodirection, à d'autres apprenants. Un exercice de systématisation venait clore l'étude pour évaluer l'appropriation de la préposition par les apprenants, selon les deux méthodes employées. Nous en avons alors comparé les résultats, et nous avons remarqué de meilleurs résultats pour les binômes ayant travaillé sur corpus. Bien que l'échantillon soit trop petit pour nous permettre de tirer des conclusions vraiment définitives, nous avons tout de même remarqué que les résultats étaient plus harmonieux au sein des binômes expérimentaux. Il serait intéressant de suivre ce même protocole expérimental sur un panel de participants plus important. De la même façon, nous pourrions également envisager d'introduire de nouvelles variables dans l'étude, comme par exemple la présence d'un enseignant médiateur.

Lors de notre expérimentation, nous avons pu distinguer les différentes phases propres à la démarche d'apprentissage sur corpus. Toutes trois étaient identifiables, mais entremêlées dans un processus d'apprentissage plus large. Ainsi, nous avons remarqué l'engagement des participants, révélateur du rôle actif que cette démarche cherche à donner aux apprenants. De cette façon, les apprenants envisagent l'apprentissage de la compétence grammaticale sous un nouveau jour. Ils construisent leur apprentissage, en sont responsables, et ne sont plus seulement les récepteurs des connaissances de leur enseignant. Ils adaptent leurs séances à leurs objectifs, et présentent alors une plus grande motivation, essentielle à un apprentissage efficace. L'apprentissage sur corpus peut aller jusqu'à se poser comme alternative possible aux méthodologies actuelles, telles que les manuels de langue, les grammaires, ou les dictionnaires. En effet, comme nous l'avons montré dans ce travail de recherche, ces méthodologies ne présentent parfois pas toutes les utilisations de la langue en usage, or les apprenants seront amenés à les rencontrer dans l'interaction avec des locuteurs natifs. Le français parlé en interaction (Blanche-Benveniste 1997, Kerbrat-Orecchioni 2005, Traverso 2016) n'est absolument pas décrit dans les manuels, ce qui en rend l'enseignement quasiment impossible. Il était jusqu'alors difficile de trouver des documents authentiques pour travailler cet aspect de

la langue, mais les corpus oraux à disposition le permettent maintenant avec beaucoup plus d'aise. Ainsi, ils peuvent aussi apporter des solutions aux enseignants, pour qui l'enseignement de la grammaire reste un « point noir » de la profession (Ulma 2016). Outre les différentes utilisations que nous avons listées dans ce travail (base de données pour soutenir un raisonnement, supports d'activités, etc.), les corpus peuvent également servir à la description de marqueurs et constructions syntaxiques propres au discours oral, tels que « tu sais », « hein », « genre », « le truc c'est que », etc. Ce sont là autant de marqueurs que les enseignants ne veulent ou ne peuvent expliquer aux apprenants, de par leur absence dans les manuels qui les empêchent d'avoir une description formelle, et non basée sur leur intuition personnelle.

Il est possible d'imaginer la conception d'une séquence pédagogique qui reposerait entièrement sur l'exploitation des corpus. Cependant, cette démarche n'en étant encore qu'à ses débuts en France, il serait davantage réaliste d'en imaginer une utilisation conjointe avec celle plus traditionnelle des cours en hétérodirection. Nous avons listé plusieurs activités réalisables avec les corpus comme ressources (voir [section 1.3.2](#)), mais cette liste n'est pas exhaustive et peut être complétée indéfiniment. Nous pouvons conclure ce travail sur une citation de Boulton et Cobb, selon qui « the future of data-driven learning looks rather bright » (2017 : 388).

Ce travail de mémoire a permis de montrer que l'apprentissage sur corpus permettait aux enseignants et aux apprenants d'aborder la syntaxe d'une façon tout à fait novatrice. Notre volonté est de poursuivre ces travaux de recherche dans le cadre d'une thèse de doctorat, et de montrer que la question de l'enseignement de la grammaire peut être traitée par l'apprentissage sur corpus, et par conséquent développer les compétences interactionnelles des apprenants. En effet, nous voulons essayer de montrer que l'apprentissage sur corpus (d'interactions orales) permet de développer à la fois une appropriation de la langue, et un comportement d'apprentissage plus efficaces que la grammaire explicite, prescrite par un enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

- Abe, D., Carton, F., Cembalo, S., Regent, O. (1979). Didactique et authentique : du document à la pédagogie, *Mélanges CRAPEL*, 10, 1-14.
- Abou-Samra M., Abouzaid, M., Bruley, C., Laurens, V., Trévisiol, P. (2018). Former à une approche inductive de l'enseignement de la grammaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15.
- Abry, D., Chalaron, M-L. (2000). *La grammaire des premiers temps*, volumes 1 et 2. Grenoble : PUG.
- Adami, H. (2009). Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants. *Mélanges CRAPEL*, 31, 159-172.
- 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.
- André, V. (2016). FLEURON : Français Langue Etrangère Universitaire, Ressources et Outils Numériques. Origine, démarches et perspectives. *Mélanges CRAPEL*, 37, 69-92.
- André, V. (2018). Nouvelles actions didactiques : faire de la sociolinguistique de corpus pour enseigner et apprendre à interagir en Français Langue Etrangère. *Action didactique*, 1, 71-88.
- André, V. (2019a). Apprendre une langue étrangère grâce à un dispositif numérique d'apprentissage. L'exemple de FLEURON. *Linguistica, Medios Masivos, Arte, Etnologia, Folcor y otras ciencias afines*, 453-457.
- André, V. (2019b). Pourquoi faire de la sociolinguistique des interactions verbales avec des enseignants et des apprenants de Français Langue Etrangère ?. *Linx*, 79.
- André, V., Ciekanski, M. (2018). Apprendre à interagir à l'oral à partir d'un concordancier multimodal : effets sur le développement de la conscience langagière et sur l'autonomie de l'apprenant dans le dispositif FLEURON. *EPAL – Echange Pour Apprendre en Ligne*.
- Aston, G. (2001). *Learning with corpora*. Houston : Athelstan.
- Bento, M. (2015). "Les ressources en classe de FLE/FLS : du support à la documentation authentique.". In: Defays, J.-M. et coll. (dir), *20 ans de FLES – Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015*. (pp.13-18). Bruxelles : EME.
- Bento, M. (2019). Enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère et approche actionnelle. *Lidil*, 59.
- Beauné, A., Bento, M., Riquois, E. (2015). The Authenticity of Resources for the Teaching of Foreign Language and Cultures in France: Variable Geometry Notion. *IARTEM e-journal*, 7, 1-24.
- Bernardini, S. (2000). "Systematising serendipity: proposals for concordancing large corpora

- with language learners". In: Burnard, L. & McEnery, T. (dir.), *Rethinking language pedagogy from a corpus perspective*. (pp.225-234). Frankfurt : Peter Lang.
- Bernardini, S. (2002). "Exploring new directions for discovery learning". In: Kettemann, B. & G. Marko (dir.), *Teaching and learning by doing corpus analysis*. (pp.165-182) Amsterdam: Rodopi.
- Bilger, M., Cappeau, P. (2013). Comment les données de corpus pourraient renouveler les manuels de grammaire ?. *Linx*, 68-69, 177-199.
- Bilger, M., Cappeau, P. (2017). Ce que les corpus pourraient apporter aux grammaires et/ou aux dictionnaires : l'exemple de contre et même. *Dossiers d'HEL, SHESL*, 41-51.
- Blanche-Benveniste, C. (1996). De l'utilité du corpus linguistique. *Revue française de linguistique appliquée*, 1, 2, 25-42.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Gap-Paris : Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Le français : usages de la langue parlée*. Louvain/Paris : Peeters.
- Boulton, A. (2009). Corpus oraux par et pour l'apprenant. *Mélanges CRAPEL*, 31, 91-113.
- Boulton, A., Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning : a meta-analysis. *Language Learning*, 67, 349-393.
- Boulton, A., Tyne, H. (2013). Corpus linguistics and data-driven learning: a critical overview. *VALS-ASLA*, 97, 97-118.
- Boulton, A., Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- Braun, S. (2007). "Designing and exploiting small multimedia corpora for autonomous learning and teaching.". In: Hidalgo, E., Quereda, L., Santana, J. (ed.) *Corpora in the Foreign Language Classroom*. (pp. 31-46). Amsterdam: Rodopi.
- Burton, G. (2012). Corpora and course books: destined to be strangers forever? *Corpora*, 7, 91-108.
- Carette, E. & Holec, H. (1995). Quels matériels pour les centres de ressources ? *Mélanges CRAPEL*, 22. pp. 85-94.
- Carton, F. (1995). L'apprentissage différencié des quatre aptitudes. *Verbum*, 18, 1, 63-73.
- Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en FLE : authenticité et pédagogie. *Mélanges CRAPEL*, 31, 15-35.
- Chambers, A. (2013). Learning and teaching the subjunctive in French: the contribution of corpus data. *VALS-ASLA*, 97, 41-58.
- Chomsky, N. (1979). *Language and Responsibility: Based on Conversations with Mitsou Ronat*. New York : Pantheon.
- Ciekanski, M. (2014). Les corpus: de nouvelles perspectives pour l'apprentissage des langues en autonomie ?, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 11, 1.
- Cortier C. (2019). Des documents authentiques aux corpus oraux, vers une approche sociodidactique ? In : Gajo L., Luscher J.-M., Racine I., Zay F. (eds), *Variation*,

- plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*. (pp. 197-208) Bern : Peter Lang.
- Conrad, S. (2000). Will corpus linguistics revolutionize grammar teaching in the 21st Century?, *TESOL Quarterly*, 34, 3, 548-560.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre commun européen de référence pour les langues*. Paris : Clé International.
- 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, 35-57.
- Duda, R. & Tyne, H. (2010). Authenticity and autonomy in language learning, *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 92, 87-106.
- Eaquals, CIEP, Eurocentres, ACPLS/CASLT (2015). *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*.
- Gabrielatos, C. (2005). Corpora and language teaching: just a fling or wedding bells? *Teaching English as a Second Language – Electronic Journal*, 8, 4, 1-35.
- Gaskell, D., Cobb, T. (2004). Can learners use concordance feedback for writing errors?. *System*, 32, 3, 301-319.
- Geay, B. (2009). L'impératif d'autonomie... et ses conditions sociales de production. In : Thomas J. et Boulton A. (dir), *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances*. (pp. 151-168). Paris : PUF.
- Gilquin, G., Granger, C. (2010). How can data-driven learning be used in language teaching? In : O'Keeffe, A., McCarthy, M. (eds.), *Routledge handbook of corpus linguistics*. (pp. 355-370). Londres : Routledge.
- Giroud, A., Surcouf, C., Ben-Hammat, M. (2018). Conceptualiser à partir d'un corpus oral : l'influence de la « doxa » grammaticale. *Les cahiers de l'Acedle*, 15(1), 1-16. DOI : 10.4000/rdlc.2703.
- Gremmo, M.J., Riley, P. (1997). Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée. *Mélanges CRAPEL*, 23, 81-107.
- Guerin, E. (2009). Authenticité des données et description grammaticale scolaire, *Mélanges CRAPEL*, 31, 145-157.
- Halliday, M.A.K. (1994). *Introduction to Functional Grammar*, Second Edition, London: Edward Arnold.
- Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ?, *Mélanges CRAPEL*, 20, 65-74.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage, *Éducation Permanente*, 107, 1-5.
- Johns, T. (1988). Whence and whither classroom concordancing? In : Bongaerts, T., De Haan, P., Lobbe, S., Wekker, H. (dir), *Computer Applications in Language Learning*. (pp.9-27), Dordrecht, Foris.

- Johns, T. (1990). From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. *CALL Austria*, 10, 14-34.
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two Samples of Data-Driven Learning Materials. In : Johns, T, King, P. (eds), “*Classroom Cordancing*”, *ELR Journal*, vol. 4.
- Johns, T. (1997). Contexts: The background, development and trialling of a concordance-based CALL program. In : Wichmann, A., Fligelstone, S., McEnery, T., Knowles, G. (éds.), *Teaching and Language Corpora*. (pp.100-115), Addison Wesley Longman.
- Jones, C., Waller, D. (2015). *Corpus Linguistics for Grammar : A guide for research*. Londres: Routledge.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2016). L’analyse des conversations. In : DORTIER, J.F. (dir), *La Communication. Des relations interpersonnelles aux réseaux sociaux*. (pp.122-129), Editions Sciences Humaines.
- Kerr, B. (2013). Grammatical description and classroom application. Theory and practice in data-driven learning. *VALS-ASLA*, 97, 17-39.
- Kettemann, B. & Marko, G. (2011). "Data-driving critical discourse analysis: learning about language and ideology by autonomously exploring a corpus (of creationist literature)". In Kübler, N. (dir.). *Corpora, language, teaching, and resources: from theory to practice*. (pp. 20-48). Berne: Peter Lang.
- Landure, C. (2011). Data-Driven Learning: Apprendre et enseigner à contre-courant. *Mélanges CRAPEL*, 32, 163-178.
- Leech, G. (1997). Teaching and language corpora: A convergence. In : Wichmann, A., Fligelstone, S., McEnery, T., Knowles, G. (éds.), *Teaching and Language Corpora*. (pp.1-23), Addison Wesley Longman.
- Mauranen, A. (2004). Speech corpora in the classroom. In: Aston, G., Bernardini, S., Stewart, D. (éds.), *Corpora and Language Learners*. (pp. 195-211), Amsterdam : John Benjamins.
- McCarthy, M. (2008). Accessing and interpreting corpus information in the teacher education context. *Language Teaching*, 41, 4, 563-574.
- McEnery, T., Xiao, R., Tono, Y. (2006). *Corpus-Based Language Studies*. Londres : Routledge.
- Mondada, L. (2017); Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, XXII, 71-87.
- O’Sullivan, I. Chambers, A. (2006). Learners’ writing skills in French: corpus consultation and learner evaluation. *Journal of Second Language Writing*, 15, 1, 49-68.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston : Heinle & Heinle.
- Perez-Paredes, P. (2004). Learner oral corpora and network-based language teaching. In: Sinclair, J. (ed.), *How to Use Corpora in Language Teaching*. (pp.249-268), Amsterdam : John Benjamins.
- Puren, C. (2013). Les documents, supports pour enseigner. *Les cahiers pédagogiques*, 508, 19-

20.

- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 17-46.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford : Oxford University Press.
- Sinclair, J. (1996). Preliminary recommendations on Corpus Typology. Technical report, EAGLES.
- Sinclair, J. (2005). Corpus and Text – Basic Principles. In : *Developing Linguistic Corpora : a Guide to Good Practice* (Books : 1-16). Oxford : Oxbow Books.
- Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Paris : Ophrys.
- Tyne, H. (2013). Corpus et apprentissage-enseignement des langues. *VALS-ASLA*, 97, 7-15.
- Ulma, D. (2016). Construction de savoirs grammaticaux et conceptualization. *Le français aujourd'hui*, 192, 97-106;
- Varinot, K. (2017). Développer des stratégies métadiscursives en compréhension orale grâce aux outils proposés sur le site FLEURON. Mémoire de Master Sciences du langage et didactique des langues, sous la direction de Virginie André, Université de Lorraine.
- Vincent, F., Dezutter, O., Lefrançois, P. (2013). Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ? *Québec français*, 170, 93-94.
- Yoon, H. (2008). More than linguistic reference: the influence of corpus technology on L2 academic writing. *Language, Learning & Technology*, 12, 2, 31-49.

L'atelier A2 (2019). Paris : Didier

Edito A2 (2016). Paris : Didier

Edito B1 (2018). Paris : Didier

Saison A2+ (2014). Paris : Didier

Saison B1 (2015). Paris : Didier

Tendances A2 (2016). Paris : Clé International

Tendances B1 (2018). Paris : Clé International

Vite et bien A1/A2 (2018). Paris : Clé International

INDEX

A

activité · 32, 33, 35, 36, 84
activités · 21, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 39, 41, 52, *Voir*
activité
analyse distributionnelle · 34, 42, 47, 61, 62
apprentissage autodirigé · 18, 29
apprentissage hétérodirigé · 15, 17, 18, 74
apprentissage sur corpus · 1, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 25,
26, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 36, 38, 39, 41, 51, 52, 54,
61, 62, 65, 66, 67, 74, 75, 79, 80, 85, 86
approche communicative · 15, 24, 36, 37
approche déductive · 18, 37, 38, 39, 41
approche inductive · 18, 20, 30, 37, 38, 91, 95, 103
appropriation · 21, 51, 60, 61, 74, 86
autonomie · 16, 24, 27, 29, 55, 57, 66, 91, 92, 93, 133

C

catégorisation · 52, 74, 81, 83
compétence grammaticale · 1, 15, 36, 40
concordancier · 1, 27, 31, 32, 34, 47, 52, 54, 55, 56, 57,
59, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 75, 77, 80, 91
conscience langagière · 24, 26, 91
constructiviste · 45
corpus · 1, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26,
27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 39, 40, 42, 45, 46, 47, 48,
49, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65,
74, 75, 79, 80, 84, 86, 91, 92, 93, 94, 95

D

data-driven learning · 19
dictionnaire · 17, 22, 25, 31
document authentique · 15, 16
documentation · 36, 39, 91
documents authentiques · 16, 17, 36, 55, 65, 91, 92, 93
données authentiques · 17, 31, 61

E

écrit · 16, 17, 23, 24, 25, 28, 41, 48, 52, 58, 67, 77, 79, 82,
133, 137, 140, 141, 143, 149, 152

F

faits de langue · 16, 38, 53, 58, 59, 62, 63, 66

FLEURON · 1, 26, 27, 28, 32, 47, 48, 54, 55, 56, 59, 60,
62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 80, 84, 85,
86, 91, 95, 133, 140, 141, 142
fréquence d'utilisation · 31

G

généralisation · 18, 52, 74, 75, 82
grammaire · 15, 17, 18, 26, 30, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41,
43, 65, 77, 81, 91, 92, 95, 149

I

interaction · 16, 28, 32, 38, 51, 52, 54, 55, 58, 62
interactions · *Voir* interaction

L

lignes de concordances · 28, 31, 34, 56, 65, 140, 142
linguistique de corpus · 16

M

manuels de FLE · 38, 39, 41, 42, 47, 59, 77, 104
manuels de langue · 15, 20, 40, 42, 49, 59, 65, 86

O

observation · 18, 19, 21, 37, 43, 44, 45, 52, 53, 62, 67, 74,
75, 76, 82, 83
occurrence · 35, 40, 57, 64, 66, 75, 80, 149
occurrences · *Voir* occurrence
oral · 16, 17, 24, 26, 28, 41, 52, 55, 66, 77, 78, 82, 91, 93,
94, 133, 137, 141, 143

P

patterns · 23, 30, 32, 34, 35, 36

R

redistribution des rôles · 27
règle d'utilisation · 44

S

Sherlock Holmes · 20
simultanéité · 44, 46, 47, 48, 79, 86, 141, 150
supports d'activités · 31

V

variations · 23, 41

TABLE DES FIGURES

Fig. 1 : Extrait des résultats de la recherche de « pendant » dans le concordancier du dispositif FLEURON	22
Fig. 2 : Activité « missing word » (Gabrielatos 2005 : 14).....	35
Fig. 3 : Leçon « les indicateurs de temps », Edito A2.....	45
Fig. 4 et 5: Tableaux récapitulatifs des analyses de manuels de FLE.....	44
Fig. 6 : Page d'accueil du site FLEURON	55
Fig. 7 : Catégories des ressources du corpus FLEURON	56
Fig. 8 : Extrait des résultats de la recherche de « pendant » dans le concordancier du dispositif FLEURON	57
Fig. 9 : Exemple de ressource vidéo avec sous-titres et transcription.....	58
Fig. 10 : Cours traditionnel « pendant » présenté aux participants	60
Fig. 11 : Exercice de systématisation sur les utilisations de « pendant ».....	61
Fig. 12 : Planning initial des séances de l'étude menée au CLYC.....	62
Fig. 13 : Planning effectif des séances de l'étude menée au CLYC	63
Fig. 14 : Extrait des enregistrements de l'expérimentation menée au CLYC.....	71
Fig.15 : Notes prises par le binôme 1 lors de l'expérimentation au CLYC	72
Fig 16 : Notes prises par le binôme 2 (So à gauche, Ha à droite) lors de l'expérimentation au CLYC	72
Fig. 17 : Notes prises par le binôme 3 lors de l'expérimentation au CLYC	73
Fig. 18 : Résultats de l'exercice de systématisation.....	73

ANNEXES

Annexe 1 : Etudes comparatives analysées par Vincent et al. (2013).....	103
Annexe 2 : Liste des extraits audio utilisés dans l'exercice de systématisation	103
Annexe 3 : Captures d'écran de manuels de FLE traitant de « pendant ».....	104
Tendances A2	104
Tendances B1	105
Vite et bien A1/A2.....	106
Edito A2.....	107
Edito B1	108
Atelier A2	111
Saison A2+	112
Saison B1	114
Annexe 4 : Notes personnelles participants séance 2 « pourquoi »	115
Participant He :	115
Participant N :	115
Participant D :	116
Participants Ph et Se :	116
Participant So :	117
Participants Pa et Pi :	117
Annexe 5 : Notes personnelles participants pendant l'étude au CLYC (recherche « pendant »).....	118
Participants N et He (binôme 1) :	118
Participant So (binôme 2) :	119
Participant Ha (binôme 2) :	120
Participant An et Sh (binôme 3) :	121
Annexe 6 : Copies de l'exercice de systématisation sur « pendant »	122
Participant N (binôme 1) :	122
Participant He (binôme 1) :	123
Participant So (binôme 2) :	124
Participant Ha (binôme 2) :	125
Participant An (binôme 3) :	126
Participant Sh (binôme 3) :	127
Participant L (binôme 4) :	128
Participant Ag (binôme 4) :	129
Annexe 7 : Résultats de la recherche de « pendant » sur le corpus du dispositif FLEURON au 21 juin 2020	130
Annexe 8 : Analyses complètes des enregistrements de l'étude faite au CLYC par binôme	132

Annexe 1 : Etudes comparatives analysées par Vincent et al. (2013)

(Classées selon la définition d'approche inductive utilisée)

Mohammed, A.A., Jaber, H.A. (2008)

Erlam, R. (2003)

Rose, K, Ng, C. (2001)

Robinson, P. (1996)

Shaffer, C. (1989)

Abraham, R. (1985)

Vogel, S., Herron, C., Cole, S.P., York, H. (2011)

Takimoto, M. (2008)

Haight, C., Herron, C, Cole, S.P. (2007)

Rosa, R., O'Neill, M.D. (1999)

Herron, C., Tomasello, M. (1992)

Kim, J. (2007)

Annexe 2 : Liste des extraits audio utilisés dans l'exercice de systématization

Liste extraits PENDANT	
AQUA	
00.20 – J'ai racheté un 120L que j'ai gardé pendant un an – DUREE PASSEE	
11.00 – Une poche vitelline qui leur permet de se nourrir pendant deux trois jours – SITUATION GENERALE	
ESCALADE	
12.00 – Et sinon pendant l'année tu grimpes où tu fais quoi – SITUATION GENERALE	
REUNION LUC	
04.00 – Il sera sans vanne pendant un certain temps – DUREE FUTURE	
TSCHA.CHA.REU	
10.50 – C'est les croquis de ce qui va se passer pendant le festival – DUREE FUTURE	
TROMBONISTE	
02.50 – Vous faites ce que vous voulez pendant le cours de musique - SIMULTANEITE	

Annexe 3 : Captures d'écran de manuels de FLE traitant de « pendant »

Tendances A2

Exprimer la durée

Réfléchissons... Exprimer la durée

- **Observez l'horaire, les questions et les réponses.**

17 h : Greg arrive à l'hôpital.
18 h 30 : Mélanie commence à attendre Greg.
19 h : On commence à soigner Greg.
20 h : Greg sort de l'hôpital.
20 h 30 : Greg arrive à la Villa Marie-Claire.

JUSQU'AU MOMENT PRÉSENT
Il est 20 h 30...
Il y a combien de temps que Mélanie attend Greg ?
Cela fait combien de temps qu'elle l'attend ?
Depuis combien de temps elle l'attend ?
→ **Il y a 2 heures qu'**elle l'attend.
→ **Cela fait 2 heures qu'**elle l'attend.
→ Elle l'attend **depuis** 2 heures.

SANS RÉFÉRENCE À UN MOMENT PRÉSENT
Pendant combien de temps Greg a attendu à l'hôpital ?
→ Il a attendu **pendant** 2 heures.

- **Répondez.**

- Il est 20 h. Il y a combien de temps que Greg est à l'hôpital ?
- Cela fait combien de temps qu'il a quitté Florial ?
- Pendant combien de temps il est resté à l'hôpital ?

! Rappel : *depuis* peut aussi indiquer un moment dans le temps.
Exemple : *Il est 20 h 30. Mélanie attend Greg depuis 18 h 30.*

EXPRIMER LA DURÉE

- **Exprimer une durée jusqu'au moment présent**
 - **Il y a combien de temps qu'**il court ? - **Cela fait combien de temps qu'**il court ? **Depuis combien de temps** il court ?
 - **Il y a (Cela fait) une heure qu'**il court.
 - Il court **depuis** une heure.

- **Exprimer une durée sans référence à un moment**
 - **Pendant combien de temps** il a couru ?
 - Il a couru (**pendant**) deux heures.

fnac

Tous nos rayons

- BD ET JEUNESSE**
BD et Humour
Manga
Livres jeunesse
- LITTÉRATURE & FICTION**
Romans et Nouvelles
Romans en Poche
Poésie, Théâtre, Lettres
Roman Policier et Thriller
Fantasy et Science-Fiction
- ART, CULTURE & SOCIÉTÉ**
Actualité, Politique,
Économie, Société
Art, Cinéma, Musique
Biographie, Autobiographie
Ésotérisme et Paranormal
Histoire
Religion et Spiritualité
- VIE PRATIQUE**
Cuisine et Vins
Santé, Bien-être, Puériculture
Loisirs créatifs, Décoration
Bricolage
- NATURE & LOISIRS**
Nature, Animaux, Jardins
Sports, Loisirs, Transports
Tourisme, Voyages
- SAVOIRS**
Dictionnaires et Langues
Droit
Entreprises, Management
Livres Informatique
Sciences et Médecine

NOUVEAUTÉS

Petit Pays
Gaël Faye (Auteur) ★★★★★ [66 Avis]
Avant que la folie meurtrière des hommes se soit déchaînée, Bujumbura, capitale du Burundi, était une ville où Gabriel et sa bande de copains vivaient heureux. Mais dès que les peurs et les haines ancestrales se sont réveillées, il a fallu choisir son camp. Une chronique émouvante, à travers les yeux d'un enfant, des tragiques événements qui ont eu lieu au Burundi et au Rwanda après le coup d'État de 1993.

Riquet à la Houppe
Amélie Nothomb (Auteur) ★★★★★ [62 Avis]
Un jour, à Paris, un cuisinier de l'Opéra et son épouse ont eu un fils extraordinairement laid qu'ils ont appelé Déodat. Au moment où Déodat naissait, de l'autre côté de la Seine, quartier de la gare d'Austerlitz, une directrice de galerie d'art a mis au monde une fille extraordinairement belle qu'elle a appelée Trémière. Au fur et à mesure que Déodat grandissait, il enlaidissait mais devenait plus intelligent et vif. Trémière, elle, embellissait mais, trop contemplative, elle passait pour stupide. Aussitôt qu'ils sont allés à l'école, l'un comme l'autre ont été la cible des moqueries de leurs camarades de classe. Mais après avoir pris conscience que leur handicap pouvait être une force, ils ont décidé d'entrer dans la vie sans se soucier du jugement des autres. De sa plume inimitable, Amélie Nothomb revisite le conte de Perrault avec fantaisie et érudition.

Temps glaciaires
Fred Vargas (Auteur) ★★★★★ [29 Avis]
Plusieurs assassinats déguisés en suicides se produisent à Paris. Le commissaire Adamsberg et son adjoint Danglard sont chargés de l'enquête. Après avoir suivi une piste en Islande où certaines victimes s'étaient rencontrées, ils découvrent qu'elles appartenaient à une mystérieuse société d'études des œuvres de Robespierre, le chef de la Terreur pendant la Révolution.

Valérian et Laureline
★★★★★ [10 Avis]
À l'occasion de la sortie du film de Luc Besson, réédition de la série des aventures des deux agents du SST (le service spatio-temporel) qui, au 26^e siècle, voyagent dans le temps et l'espace pour défendre l'empire Galactique.

Réfléchissons... Antériorité, postériorité, simultanéité

- Dans la présentation des nouveautés, observez les phrases où deux événements se succèdent ou se passent en même temps. Classez dans le tableau les mots qui relient les deux événements.

le mot introduit...	
une action qui se passe avant l'autre	...
une action qui se passe après une autre	...
une action qui se passe en même temps qu'une autre	...

- Complétez le tableau avec les mots suivants :
préalablement - pendant que - comme - auparavant - ensuite - pendant ce temps - ultérieurement - antérieurement - postérieurement
- Reliez ces deux événements en utilisant :
avant que... (+ verbe au subjonctif) - avant (+ nom) - après que... (+ verbe à l'indicatif) - après (+ nom)
Je fais un jogging. Il pleut.
→ *Je fais un jogging avant qu'il...*
- Reliez ces deux événements en utilisant :
avant de... (+ infinitif) - après (+ infinitif passé)
Je fais un jogging. Je vais travailler
→ *Je fais un jogging avant d'...*

EXPRIMER DES RELATIONS DE TEMPS

Quand, à l'intérieur d'une phrase, on veut présenter deux actions se déroulant à des moments différents.

• Relation d'antériorité

- **après + nom** : **Après le repas**, madame Dumas regarde la télévision.
 - **après + infinitif passé** : **Après avoir éteint** la télé, elle va se coucher.
 - **après que + verbe à l'indicatif** : **Après qu'elle a lu** quelques pages de son livre de chevet, elle s'endort.
- NB : On utilise souvent le subjonctif à la place de l'indicatif par ressemblance avec la construction de « avant que ». On peut donc entendre : « Après qu'elle ait lu... » En revanche, on respecte à l'écrit l'indicatif avec « après que ».
- **une fois que** : **Une fois que** j'aurai lu le roman, je te donnerai mon avis.

• Relation de postériorité

- **avant + nom** : **Avant le concert**, le chanteur a préparé sa voix.
 - **avant + infinitif** : **Avant de monter** sur scène, il a bu un verre d'eau.
 - **avant que + verbe au subjonctif** : **Avant qu'il soit entré** en scène, les spectateurs ont applaudi.
- NB : Dans cette construction, on fait quelquefois précéder le verbe d'un « ne » qui n'a pas de valeur négative mais simplement expressive (*Avant qu'il ne soit rentré...*). La forme sans « ne » est courante.
- **en attendant de (que) - le temps de (que)** : J'ai lu un magazine **en attendant que** le médecin me reçoive.

• Relation de simultanéité

- deux actions ponctuelles : **quand - lorsque - au moment où** :
Quand (au moment où, lorsque) Renaud a chanté « Mistral gagnant », le public a applaudi.
- une action ponctuelle/une action qui dure : **pendant que - comme - alors que** :
Pendant que (comme, alors que) Johnny chantait « Que je t'aime », une jeune fille s'est évanouie.
- deux actions qui durent : **quand - pendant que - lorsque - comme** :
Pendant que Manu Chao chantait, le public dansait.
- deux actions progressives : **au fur et à mesure que - tant que - aussi longtemps que** :
Au fur et à mesure que j'avance dans ma lecture, je me passionne pour ce roman.
Tant que Modiano publiera des romans, il aura des lecteurs.
- la forme « **en + participe présent** » peut exprimer la simultanéité :
Elle écrit tout **en écoutant** de la musique.

Vite et bien A1/A2

GRAMMAIRE

LES EXPRESSIONS DE TEMPS

DEPUIS + verbe au présent (idée de continuité)

- Depuis quand est-ce que vous travaillez en France ?
- Je travaille en France depuis deux ans. (et ça continue)
- Depuis combien de temps est-ce qu'ils sont mariés ?
- Ils sont mariés depuis dix ans. (et ils sont toujours mariés, ils n'ont pas divorcé)

PENDANT + verbe au passé composé (durée définie)

- Pendant combien de temps est-ce qu'il a vécu en Italie ?
- Il a vécu en Italie pendant cinq ans. (et c'est fini)
- Elle a été mariée pendant six ans. (maintenant, elle est divorcée)

GRAMMAIRE

13. Complétez par « pendant » ou « pour ».

1. Ils partent en vacances deux semaines.
2. Elle a un contrat un an seulement.
3. J'ai habité dans le sud de la France dix ans.
4. Il a parlé une heure et demie !
5. Elle a travaillé dans cette entreprise un an environ.
6. Il est à Paris une semaine.
7. Le médecin a donné un traitement quinze jours.
8. Je l'ai attendu deux heures !

GRAMMAIRE > les indicateurs de temps

ÉCHAUFFEMENT

1 Soulignez les indicateurs de temps dans les phrases suivantes.

a | Je fais partie de l'association Sol'Africa depuis mai 2015.

b | Il dure pendant cinq jours.

c | Il y a quinze jours, on a participé au festival du cinéma afro-caribéen.

FONCTIONNEMENT

Les indicateurs de temps

2 Observez les actions exprimées avec **depuis**, **il y a** et **pendant** dans les exemples ci-dessus et complétez.

- L'action est terminée au moment où on parle : phrase **c** → On utilise **il y a**
- La durée de l'action est délimitée dans le temps : phrase ... → On utilise
- L'action continue au moment où on parle : phrase → On utilise

REMARQUE
L'élision de **pendant** est parfois possible : J'ai vécu à Montréal (**pendant**) dix ans.

ENTRAÎNEMENT

3 Complétez avec **il y a** ou **depuis**.

a | Il fait du judo des années mais il a décidé d'arrêter quelques jours.

b | Mon frère m'a téléphoné cinq minutes : les places pour le concert sont en vente une heure.

c | L'ouverture du théâtre a eu lieu trois mois et les comédiens jouent la pièce octobre.

d | Nous sommes rentrés deux semaines et je suis malade notre retour.

4 Complétez avec **pendant** ou **depuis**.

a | Elle n'a pas fait d'escalade dix ans mais elle va en faire les vacances.

b | Nous sommes en Chine trois semaines et nous allons encore voyager trois semaines.

c | J'ai fait de la danse des années et je fais du foot deux mois.

d | Je joue de la guitare le jeudi deux heures deux ans.

5 Complétez avec **pendant**, **depuis** ou **il y a** et justifiez votre réponse.

a | Nous sommes allés à Dakar trois semaines.

b | Il s'entraîne pour les JO plusieurs mois.

c | J'ai perdu cent euros au casino trois jours.

23

unité 1 C'est la vie !

LES INDICATEURS DE TEMPS		
Pour indiquer l'heure	à	<i>On se voit à onze heures.</i>
Pour indiquer une année, un mois	en	<i>C'est en 2014, en juillet</i>
Pour indiquer le point de départ d'une action qui dure encore	depuis	<i>J'habite à Montréal depuis dix ans.</i>
Pour situer un événement dans le passé	il y a	<i>Je suis arrivée ici il y a une heure.</i>
Pour indiquer une durée limitée	pendant	<i>Je t'ai attendu pendant dix minutes.</i>
Pour indiquer une durée prévue	pour	<i>Je pars en vacances pour deux semaines.</i>
Pour indiquer un point de départ	à partir de	<i>Je serai en vacances à partir de lundi prochain.</i>
Pour indiquer la limite temporelle d'une action	jusqu'à	<i>Le magasin est ouvert jusqu'à 19 h.</i>
Pour indiquer la succession d'actions	d'abord puis ensuite enfin	<i>D'abord, j'ai fait une licence d'anglais, puis j'ai fait un master 2 en linguistique, ensuite j'ai fait un stage de 6 mois, enfin j'ai trouvé un travail à l'école Louise Michel.</i>

GRAMMAIRE > les indicateurs de temps (1)



ÉCHAUFFEMENT

1 Observez ces phrases et relevez toutes les indications de temps. Quelles expressions indiquent une durée ? Lesquelles indiquent un moment ?

- a | Nous vivons ensemble depuis plus de trente ans.
- b | Je parie qu'elle a reçu des coups de téléphone pendant que je dormais.
- c | En quelques années, on est passé de l'album à l'image sur écran.
- d | La photo de famille avance de façon parallèle à la mutation que connaît la famille entre le début du ^{xx}e siècle et aujourd'hui.
- e | On ne sait pas quels formats de photo il y aura dans quelques années au niveau informatique.
- f | L'anniversaire des enfants n'était pas photographié à la fin du ^{xx}e siècle ou au début du ^{xx}e.
- g | Ça fait trois ans que mon fils me pose des questions.
- h | Il y a quinze jours, il m'a dit qu'il m'aiderait à chercher.

FONCTIONNEMENT

Les indicateurs de temps

2 Associez les éléments (il y a plusieurs possibilités).

Durée		Moment	
a Depuis plus de trente ans	1 période avec un début et une fin définis	a Il y a quinze jours	1 moment dans le futur où l'action se passera
b Ça fait trois ans que	2 durée limitée	b Dans quelques années	2 moment de commencement/moment de l'achèvement d'une action
c Pendant que je dormais	3 durée non limitée avec un point de départ dans le passé	c Au début du ^{xx} e? À la fin du ^{xx} e?	3 moment dans le passé où l'action a eu lieu
d Entre le début du ^{xx} e siècle et aujourd'hui	4 durée nécessaire pour réaliser une action		
e En quelques années			

goût des nôtres

ENTRAÎNEMENT

3 Associez pour faire des phrases.

- a | Je partirai en vacances chez ma grand-mère
 - b | Elle est mariée
 - c | Nous avons attendu
 - d | J'ai vu mes cousins
 - e | Il a fait une centaine de photos
- 1 | en 1 minute.
 - 2 | pendant des heures.
 - 3 | il y a 2 jours.
 - 4 | dans 3 mois.
 - 5 | depuis 1980.

4 Complétez avec les indications de temps : depuis, pendant, cela fait... que, il y a, au début, à la fin, dans, en.

Avec ma sœur, nous préparons un moment un cadeau surprise pour l'anniversaire de notre frère Jérôme, qui va avoir 18 ans. exactement six mois nous économisons pour lui offrir un saut en parapente. deux semaines, nous avons pris rendez-vous avec un moniteur qui nous a expliqué qu'il était très important de garder son calme le saut. Malheureusement, beaucoup de gens veulent, nous disait-il, quelques minutes ressembler à des professionnels, et ils ne sont donc pas suffisamment prudents. Ce ne sera pas le cas de Jérôme. Bien sûr, il aura peur du saut, mais nous sommes sûres qu' de la journée il sera fier de lui. L'anniversaire de Jérôme est trois jours. Nous serons là pour le filmer !



PRODUCTION ÉCRITE

5 Prenez la place de Jérôme. Vous avez reçu en cadeau un saut en parapente. Racontez votre expérience sur un forum d'amateurs de sensations fortes. Utilisez le maximum d'indicateurs de temps.

« Il y a trois ans, pour mon anniversaire, ... »



unité 2 Le

GRAMMAIRE > les indicateurs de temps (2)

Cahier
unité 5
d'activités

ÉCHAUFFEMENT

1 Observez les phrases suivantes et trouvez les indicateurs de temps.

Quels indicateurs expriment la simultanéité (deux actions se passent en même temps) ?
Lesquels indiquent l'antériorité ? Lesquels indiquent la postériorité ?

- a | Un jour, il y a quelques années, il s'est même mis à écrire en vers, après avoir lu des poèmes d'un ami écrivain.
b | C'était la première fois qu'un Louisianais francophone était distingué.
c | En 1764, des populations abordent sur les côtes de Louisiane après leur expulsion du Canada.
d | On ne s'est pas vues depuis que tu as fini ton master.
e | Après que j'ai eu mon master, j'ai postulé pour enseigner le français.
f | Je devais répondre très vite, avant la fin du mois.
g | Je ne te cache pas que j'ai hésité avant d'accepter.
h | Chaque fois que je dois prendre l'avion, je stresse.
i | Pendant que tu étais là-bas, on n'a pas tellement eu de tes nouvelles.
j | Avant que je sois à l'aise pour m'orienter dans la ville, il y avait toujours quelqu'un pour m'accompagner.
k | Une fois qu'ils m'ont montré comment faire, c'était facile.
l | Ils s'entraînent jusqu'à ce que ce soit absolument parfait.

FONCTIONNEMENT

L'antériorité, la simultanéité, la postériorité

2 Complétez le tableau.

Antériorité	Simultanéité	Postériorité
<ul style="list-style-type: none"> • Avant + nom : phrase ... • Avant de + infinitif : phrase ... • Avant que + subjonctif : phrase ... • Jusqu'à ce que + subjonctif : phrase ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque fois que + indicatif : phrase ... • La première fois que + indicatif : phrase ... • Pendant que + indicatif : phrase ... • Une fois que + indicatif : phrase ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Après + nom : phrase ... • Après + infinitif : phrase ... • Après que + indicatif : phrase ... • Depuis que + indicatif : phrase ...

REMARQUE

Les indicateurs d'antériorité **avant que** et **jusqu'à ce que** sont suivis du **subjonctif**.

ENTRAÎNEMENT

3 Complétez les phrases avec *pendant/pendant que, avant/de/avant que, après/après que, jusqu'à ce que*. Utilisez chaque expression une seule fois.

- a | J'ai appris le français mon séjour en Suisse.
b | Le festival de la chanson francophone est devenu très populaire plusieurs médias en ont parlé.
c | devenir professeur il a fait des études de pédagogie.
d | Je suis parti à l'étranger avoir obtenu mon master.
e | Je continue les cours mon orthographe soit parfaite.
f | Il faut que tu arrives le spectacle commence.
g | Nous avons écrit des cartes postales chaque jour nous faisons le tour de l'Europe.

4 Mettez les verbes à l'indicatif ou au subjonctif selon les indicateurs de temps utilisés.

- a | Les parents du petit Thomas lui ont beaucoup parlé de l'astronomie avant qu'il (grandir)
b | Après qu'ils (s'inscrire) au concours d'orthographe, ils se sont entraînés tous les jours.
c | Je me suis mis à écrire des poésies pendant que j' (habiter) au Vanuatu.
d | Mon copain a lu et relu *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry jusqu'à ce qu'il le (connaître) pratiquement par cœur.
e | Thomas Pesquet est devenu célèbre depuis qu'il (revenir) de la Station spatiale.

PRODUCTION ÉCRITE

5 Vous avez participé au Printemps de l'Europe. Vous écrivez à un(e) ami(e) pour lui raconter votre semaine. Utilisez le maximum d'indicateurs de temps.

SEMAINE CULTURELLE 2017
Printemps de l'Europe
Du 19 au 21 mai 2017

- Inauguration** 13 mai 10h30
Présentation de l'Europe de Dijon
- Expositions** 13-21 mai 14h-18h
- Portugal patrimoine de l'humanité
- Fado
- Repas fado** 13 mai 20h
Sur réservation 03 20 71 62 11
- Concert** 14 mai 17h
Orchestre ALBASSO Gevery-Charabert
- Conférence Fado** 20 mai 18h
Animée par Sylvie DAS DOBES BEVAZIL
- Festival folklorique** 21 mai 15h
- La Douçagreira de São
- Saudades de Portugal Idjary
- Legado Paul Azeiteiro
- Les Portugais de Dijon (Ufê)

40 av. de Stalingrad
21000 DIJON
LS arrêt Vespéral
03.20.63.85.15

Ufê, 2017

ÉCHAUFFEMENT

1 Observez les expressions de temps dans les phrases suivantes. Sont-elles utilisées dans un récit raconté au passé ou au présent ?

- a | Le soleil, la météo contribuent à les déterminer et tout cela peut être réservé pour **le lendemain**.
- b | Sinon, faites un repérage **la veille**.
- c | **Aujourd'hui**, la cote des planches originales s'envole dans les salles de vente.
- d | **Autrefois**, la photographie était plus impressionnante !
- e | Mais si tu veux voir des photographies du XX^e siècle, **d'ici** quelque temps, je crois qu'ils vont faire une exposition sur Jacques Henri Lartigue.
- f | **Dans** les années 1940, après la guerre, je crois.
- g | **La semaine dernière**, j'ai lu un de ses livres que j'avais acheté **la semaine précédente** à une exposition.
- h | Je crois que ce sera **vers** le mois de mars ou avril.

FONCTIONNEMENT

Les indicateurs de temps

2 Pouvez-vous dire :

- a | quelles phrases sont **liées au moment où on parle** ? Phrases c, ...
- b | quelles phrases sont **liées à quelque chose qu'on raconte** ? Phrases a, ...
- c | avec l'emploi de quels indicateurs de temps pour :
 - le moment où on parle ?
 - quelque chose qu'on raconte ?

Les indicateurs de temps	indicateurs de temps liés au moment où on parle	indicateurs de temps liés à quelque chose qu'on raconte
Avant	il y a cinquante ans la semaine dernière le mois dernier l'an dernier récentement, il y a quelque temps il y a un mois hier, hier matin, hier soir avant-hier autrefois	cinquante ans avant, cinquante ans plus tôt la semaine précédente le mois précédent l'année précédente peu de temps auparavant un mois avant, auparavant la veille l'avant-veille
Pendant	aujourd'hui maintenant ce soir	ce jour-là à ce moment-là ce soir-là
Après	demain, demain matin, demain soir après-demain la semaine prochaine le mois prochain l'an prochain, l'année prochaine vers d'ici, dans	le lendemain le surlendemain la semaine suivante le mois suivant l'année suivante vers dans

Après	demain, demain matin, demain soir après-demain la semaine prochaine le mois prochain l'an prochain, l'année prochaine vers d'ici, dans	le lendemain le surlendemain la semaine suivante le mois suivant l'année suivante vers dans un jour après, plus tard
--------------	--	---

ENTRAÎNEMENT

3 Complétez avec : **vers, ce jour-là, dès que, la semaine suivante, la veille, dans**.

C'était les années 1990., il faisait beau, je l'ai retrouvé pour prendre des photos., nous n'avions pas pu y aller parce qu'il pleuvait. Il m'a donné rendez-vous à cinq heures et demie du matin devant La Concorde mais je suis arrivée en avance, cinq heures. il est descendu du taxi, il a commencé à photographier les rues. Il m'a à peine saluée et n'a pas fait attention à moi de la matinée., j'ai décidé que je m'achèterai un appareil et que je ferai mes propres photos.

PRODUCTION ÉCRITE

4 Racontez par écrit une rencontre marquante avec une œuvre de cinéma, de théâtre, de BD ou photographique. Quels changements cette œuvre a-t-elle produits sur vous ? Quelles œuvres aimeriez-vous découvrir dans les prochaines années ?

UNITÉ 4

Claude Terosier



FONDATRICE DE MAGIC MAKERS QUI PROPOSE DES ATELIERS DE CODE INFORMATIQUE POUR LES ENFANTS

■ **Quelle est l'origine de votre parcours ?**
[...] Le goût d'apprendre. Ma mère était prof. J'étais très bonne élève [...] Lire, apprendre, comprendre a toujours été pour moi un processus naturel et épanouissant.

■ **Une figure qui a tout dédouché ?**
Mon instituteur de CM1-CM2*. Il [...] a structuré ma façon de raisonner. Un enseignant peut marquer une vie.

■ **Un accélérateur de parcours ?**
Un plan de départ chez SFR – où je travaillais après plusieurs années dans le conseil en stratégie chez EY, puis chez Greenwich Consulting – m'a

“ **Seul on va plus vite, ensemble on va plus loin** ”

donné l'occasion de me lancer sans risque financier. Pôle emploi** reste le premier soutien de l'entrepreneuriat en France !

Des obstacles sur la route ?
Ils étaient surtout en moi. Parce que j'étais cette bonne élève. Dans la position d'attendre qu'on me donne une bonne note. J'ai dû m'accorder le droit de prendre des risques, de me tromper. C'est ce que l'on apprend chez Magic Makers : à ne pas faire les choses seulement quand on sait qu'elles vont marcher.

* classes en primaire (9-10 ans)
** agence qui aide les demandeurs d'emploi
Madame Figaro Business, octobre 2018

DOCUMENT 4

LES indicateurs de temps

👁 **Observez.**

J'ai travaillé dans cette entreprise pendant trois ans.

Il y a deux mois, j'ai obtenu mon diplôme.

J'étudie à l'université depuis 2 ans.

Quand j'étais à l'université...

🧠 **Réfléchissez.**

Nommez le temps de chaque phrase. Indiquez si les phrases présentent une **action ponctuelle**, une **situation**, ou une **durée non terminée**.

✍ **Appliquez.**

Dans le document 4, relevez les verbes au passé composé et ceux à l'imparfait. Indiquez si ce sont des actions ou des situations.

mémo


43 | Lexique p. 70 44 | Communication p. 71 → Outils de la classe p. 139-158

<p>Les indicateurs de temps</p> <p>Pour parler :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ d'une action ponctuelle : pendant, il y a... + passé composé ➔ d'une situation : l'imparfait ➔ d'une durée non terminée : depuis... + présent 	<p>Les pronoms indirects</p> <p>Pour remplacer une personne, avec un verbe + à.</p> <p>me ➔ je te ➔ tu lui ➔ il, elle nous ➔ nous vous ➔ vous leur ➔ ils, elles</p>	<p>Exprimer une obligation</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Le verbe devoir + infinitif <i>Je dois prendre des congés.</i> ➔ Les expressions il faut / il est essentiel de / il est indispensable de + infinitif <i>Il faut recruter des salariés.</i>
--	--	---

Activité 3

Une minute pour...

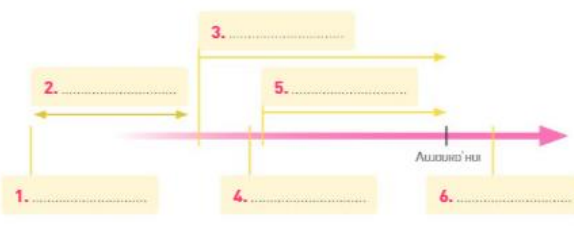
poser des questions à votre voisin(e) sur son parcours scolaire en utilisant les temps du passé et les indicateurs de temps. Attention aux enchaînements vocaliques !

7 Écoutez une dernière fois.  15

a. Classez les événements dans l'ordre chronologique.

- master :
- emploi dans l'ameublement :
- inscription sur le site des anciens :
- responsable des jeux en bois :
- designer junior :
- soirée des anciens étudiants :

b. Relevez les indications de temps associées à ces événements. Placez-les sur la frise.



c. Quels indicateurs de temps utilise-t-on pour indiquer :

- la date précise d'un événement ?
- la durée d'une action ?
- une action qui continue ?
- la durée entre une action terminée et maintenant ?
- la durée entre maintenant et une action future ?

► Les indicateurs de temps → Vérifiez et exercez-vous : 7-8 p. 47

► Les indicateurs de temps _____

→ Vérifiez vos réponses (act. 7 p. 45)

a. et b. « en juin 2005 » (master) – « depuis 2007 » (inscription sur le site) – « pendant 2 ans et demi » (emploi dans l'ameublement) – « il y a quatre ans » (soirée des anciens étudiants) – « depuis quatre ans » (designer junior) – « dans trois mois » (responsable des jeux en bois)

c. la date précise d'un événement : **en**
 la durée d'une action : **pendant**
 une action qui continue : **depuis**
 la durée entre une action terminée et maintenant : **il y a**
 la durée entre maintenant et une action future : **dans**

7 Relisez le CV p. 46 et complétez les phrases avec les bons indicateurs de temps.

Laure a fait un stage au Mexique six mois 2004.
 plus de 10 ans, elle a le bac. Elle espère changer de travail peu de temps. Elle a commencé à travailler plus de 15 ans. Elle est guide 2012.

8 Utilisez un indicateur de temps pour faire des phrases avec ces éléments.

étudier le français – il pleut / il a plu – faire du sport – réfléchir pour faire une phrase – sortir de la classe

EXEMPLE : être assis → Je suis assis depuis une heure.

→ Point Récap p.53

47

► Les indicateurs de temps

- **En** indique la **date** d'un événement avec un mois ou une année.

EXEMPLE : J'ai commencé **en septembre**.

- **Depuis** (+ date ou durée) indique une **action** ou une **situation qui continue** maintenant.

EXEMPLES : J'étudie le français **depuis novembre**.

Je travaille ici **depuis un an**.

- **Pendant** indique la **durée totale** d'une action.

EXEMPLE : J'ai travaillé **pendant deux ans** comme décoratrice.

- **Il y a** indique la **durée** entre une **action terminée** et maintenant.

EXEMPLE : Je me suis inscrit **il y a un an**.

- **Dans** indique la **durée** entre maintenant et une **action future**.

EXEMPLE : Je vais partir **dans une heure**.

→ Précis, p. 195

53

2. Exprimer le temps

Les indicateurs de temps

	En	Depuis	Pendant	Il y a	Dans
Est suivi de	+ mois, année	+ mois, année, durée	+ durée	+ un jour, un an...	+ deux jours, une semaine...
Exprime	date	action ou situation qui continue	durée totale d'une action	durée entre une action terminée et maintenant	durée entre maintenant et une action future

POINT GRAMMAIRE > Cahier d'

Les indicateurs de temps

→ **Observez et relevez le défi.**

Il y a trois jours, une jeune adolescente a discrètement volé des vêtements dans un magasin. Une fois rentrée chez elle, elle a posté un selfie sur Facebook où on la voit porter une robe. Mais le propriétaire du magasin a signalé un vol sur Facebook. En quelques heures, les habitants ont fait le lien entre le signalement et le vol. L'adolescente sera jugée dans deux jours. Depuis cette histoire, on ne parle plus que de cela en ville.

- Soulignez les indicateurs de temps.
- Lesquels expriment une durée ? Un moment précis ?
- De quels temps sont-ils suivis ?

Les indicateurs de temps peuvent préciser le moment d'une action, son début ou sa durée.

- il y a... que ; cela fait... que ; voilà... que* + présent ou passé composé : début et durée de l'action
- depuis* + nom / *depuis que...* + présent ou passé composé : début et durée de l'action
- pendant* : durée terminée
- il y a* : un moment précis passé
- dans* : un moment précis futur
- en* : durée de réalisation ou moment précis

1 Choisissez l'indicateur de temps qui convient.

- Elle ne travaille plus ici (*pendant* – *depuis*) une dizaine de jours.
- Je l'ai rencontré (*depuis* – *il y a*) trois ans.
- (*Cela fait* – *pendant*) dix ans que nous habitons en France sans avoir le droit de voter.
- Il est parti (*depuis* – *pendant*) une semaine. Puis, il est revenu tout sourire.
- (*Dans* – *En*) un an, je pourrai passer mon permis.

LES INDICATEURS DE TEMPS > Unité 4 pp. 80 et 88, unité 5 pp. 101 et 109

• Exprimer le temps écoulé, une durée, une date

Exprimer quoi ?	Quoi ?	Exemples
une date	<i>en</i>	<i>En 2000, j'ai obtenu mon master.</i>
le temps écoulé	<i>il y a</i> <i>il y a... que</i> <i>cela / ça fait... que</i> <i>voilà... que</i>	<i>Il y a 10 ans, j'ai commencé à travailler.</i> <i>Il y a 10 ans que j'ai commencé à travailler.</i> <i>Ça fait 10 ans que j'ai commencé à travailler.</i>
le début d'une action	<i>depuis / depuis que</i> [passé] <i>dans</i> [idée future]	<i>Depuis qu'il est parti, je me sens revivre !</i> <i>Dans deux ans, je pars au Japon.</i>
la durée d'une action	<i>depuis / depuis que</i> <i>pendant</i>	<i>Je travaille dans cette entreprise depuis 10 ans.</i> <i>J'ai travaillé pendant 10 ans et ensuite, j'ai fait le tour du monde.</i>
la date de fin d'une action	<i>jusqu'à ce que</i> + subj.	<i>J'ai travaillé jusqu'à ce que j'en aie assez.</i>

• Situer une action par rapport à une autre

Exprimer quoi ?	+ indicatif	+ subjonctif	+ infinitif	+ nom	autres
une simultanéité	<i>quand</i> <i>lorsque</i> <i>tandis que</i> <i>pendant que</i>				<i>en même temps</i>
une antériorité		<i>avant que</i>	<i>avant de</i> [+ int. présent]	<i>avant</i>	<i>auparavant</i> <i>déjà</i> <i>plus tôt</i>
une postériorité	<i>après que</i> <i>dès que</i> <i>aussitôt que</i> <i>une fois que</i>		<i>après</i> [+ inf. passé]	<i>après</i>	<i>ensuite</i> <i>puis</i> <i>plus tard</i>

1209

Annexe 4 : Notes personnelles participants séance 2 « pourquoi »

Participant He :

- A: d'Accord
- A :
1. Question
 2. Négative
 3. C'EST UNE EXPRESSION
 - 4.
 5. C'EST UNE EXPRESSION
 6. Question
 7. " "
 8. C'EST AFFIRMATION
 9. Affirmative
 10. Question
 11. C'EST UNE EXEMPLE
 - 12.

Participant N :

- ~~12 minutes~~ généralement: de 11h50 à 12h02
- A ⇒ soit au début de la phrase ou au milieu de la phrase.
- 1 - on en utilise le mot pourquoi pour poser une question.
 - 2 - on peut construire la phrase avec "pourquoi" pour savoir les détails de quelque chose.
 - 3 - proposer une idée
 - 4 - poser une question (demande des informations)
 - 5 - demander quelques infos
 - 6 - accepter un offre
 - 7 - donner des raisons
 - 8 - expliquer la cause.
 - 9 - renforcer ses arguments
 - 10 - chercher des raisons. (définir les démarches)
 - 11 - expliquer ses objectifs

Participante D :

de 11h50 - 12h02

Pourquoi

- 1- On utilise pour poser une question. au début de la phrase.
- 2- On peut utiliser à milieu de la phrase pour expliquer une situation.
- 3- pour proposer une idée.
- 4- pour donner des informations
- 5- pour accepter une offre.
- 6- pour donner raisons.
- 7- pour expliquer la cause.
- 8- pour renforcer ses arguments.
- 9- pour chercher les raisons
- 10- pour définir les démarches
- 11- pour expliquer les raisons / ses objectifs.

Participants Ph et Se :

flexion

- ① Pourquoi la France ? (pour expliquer votre choix)
- ② Pourquoi pas ~~non~~ (~~pas~~ accepte / d'accord avec q. q. ch)
- ③ la Cause
la Raison / vous serez contacté par email aussi.
Voilà pourquoi il est important de noter
adresse.
- ④ Pourquoi → pour explication.

↓ question

11:53
12:09

Participante So :


- 1 → c'est une question.
 - 2 → c'est une réponse
 - 3 → pourquoi pas (des phras) par exemple.
 - 4 → " un étudiant (question).
 - 5 → c'est une réponse.
 - 6 → question après réponse (expliquer bien).
 - 7 → question affirmative
 - 8 → Donc prq c'est une réponse
 - 9 → inscrite (je suis pas pourquoi)
 - 10 → ————— après elle confirme l'idée avant
 - 11 → elle confirme
 - 12 → elle explique.
 - 13 → question.
- 11:56 h.

Participants Pa et Pi :

- Fluon - exercice
- Parquoi - 11:38 pm
- * Pourquoi il y a 13 et non plus ?
- question - cherche la raison de quelque chose.
- connector - explication - conséquence - (c'est pour quoi)
- option - pourquoi pas ? - expression ~~non~~ - réponse/(ou)
- example - pour donner une exemple ou explication.
- ↳ pourquoi pas oui ! -
- question retorique - pour donner une information ensuite.
- * et homme qui utilise beaucoup Pourquoi! -
- 12:04 pm

Annexe 5 : Notes personnelles participants pendant l'étude au CLYC (recherche « pendant »)

Participants N et He (binôme 1) :

 UNIVERSITÉ DE LORRAINE | DÉFLE

~~X~~ pendant ~~#~~ (le temps) Durant

- * Marque une période (5 ans)
- * il exprime une durée de temps au futur - (un mois)
- * pendant; peut aussi exprimer le temps passé (plusieurs)
- * pendant ⇒ explique une durée à l'autre - (comme)

les temps où ⇒ pendant -
pendants ⇒ auparavant -
pendant ⇒

* pendant ⇒ une durée d'action au passé, présent ou futur.

Participante So (binôme 2) :

- 1 → pendant (5 ans) → le temps
- 2 → pendant → le temps
- 3 → < → le temps (la durée) il explique
- 4 → période (Temps) question
- 5 → elle confirme
- 6 → c'est une réponse
- 7 → il explique
elle explique après une question
- 8 → explique
- 9 → conditions
- 10 → visiter
- 11 → temps
- 12 → temps plus elle assure.
- 13 → temps (programme)
- 14 → période (pendant) les cours
- 15 = conditionnel
- 16 → elle explique
- 17 → Temps en plus elle explique
- 18 → les baranes en plus elle explique
- 19 → Temps
- 20 → Temps elle explique
- 21 =
- 22 = question
- 23 → Temps (période) la durée durée
- 24 → Temps
- 25 → pendant ce travail (?)
- 26 = " sa formation
- 27 = p = " le master (elle explique)
- 28 =
- 29 = le temps
- 30 = mon stage. (elle explique)
- 31 = le temps

Participant Ha (binôme 2) :

- 1) pendent \Rightarrow le temp.
- 2) pendent \Rightarrow le temp et question.
- 3) pendent \Rightarrow le temp et explication.
- 4) pendent \Rightarrow Question.
- 5) pendent \Rightarrow s'assurer
- 6) pendent \Rightarrow c'est une réponse
- 7) "r" \Rightarrow explications.
- 8) "r" \Rightarrow explique des la question.
- 9) \Rightarrow explications.
- 10) \Rightarrow explication du conditions
- 11) visiter
- 12) benefits et le temp.
- 13) temp et s'assurer.
- 14) pt program et temp.
- 15) period
- 16) condition.
- 17) explique
- 18) temp \Rightarrow explique
- 19) ~~par~~ s'assurer et temp
- 20) temps master)
- 21) explique.
- 22) Question - temp
- 23) temp.
- 24) temp.
- 25) temp
- 26) temp? objectif.
- 27) temp.
- 28) temp.
- 29) explique
- 30) Soit temp.
- stage
- 29) explique
- 28) temp.
- explique
- 27) temp.
- 26) temp? objectif.
- 25) temp
- 24) durée
- period
- 23) temp - durée.

Participant An et Sh (binôme 3) :

1. présente, rendent pour durée au passé
2. - explique le durée en future
3. - le durée passé
4. - pour faire deux action le même temps
5. - le durée présent
6. - le durée présent
7. - pour faire deux action le même temps
8. pour describe a periode
9. - le durée présent
- 10.

Annexe 6 : Copies de l'exercice de systématisation sur « pendant »

Participant N (binôme 1) :

Exercice systématisation – PENDANT

Cocher la bonne réponse.

<p>Extrait 1</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action passée ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	<p>Extrait 5</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action future ✗</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Situation générale ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>
<p>Extrait 2</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Situation générale ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	<p>Extrait 1</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Situation générale ✓</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Simultanéité ✗</p>
<p>Extrait 3</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Situation générale ✓</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Simultanéité ✗</p>	
<p>Extrait 4</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action future ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	

Participant He (binôme 1) :

Exercice systématisation – PENDANT

Cocher la bonne réponse.

<p>Extrait 1</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action passée ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	<p>Extrait 5</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action future ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>
<p>Extrait 2</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Situation générale ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	<p>Extrait 1</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Simultanéité ✓</p>
<p>Extrait 3</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Situation générale ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	
<p>Extrait 4</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action future ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	

Participante So (binôme 2) :

Exercice systématisation – PENDANT

Cocher la bonne réponse.

<p>Extrait 1</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action passée ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	<p>Extrait 5</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future –</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Simultanéité ✓</p>
<p>Extrait 2</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Situation générale ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	<p>Extrait 1</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Simultanéité ✓</p>
<p>Extrait 3</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Situation générale ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	
<p>Extrait 4</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action future ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	

Participant Ha (binôme 2) :

Exercice systématisation – PENDANT

Cocher la bonne réponse.

<p>Extrait 1</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité ✓</p>	<p>Extrait 5</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Simultanéité ✓</p>
<p>Extrait 2</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité ✓</p>	<p>Extrait 1</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Simultanéité ✓</p>
<p>Extrait 3</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Situation générale ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	
<p>Extrait 4</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action future ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	

Participante An (binôme 3) :

Exercice systématisation – PENDANT

Cocher la bonne réponse.

<p>Extrait 1</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action passée ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	<p>Extrait 5</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Simultanéité ✗</p>
<p>Extrait 2</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action future ✗</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Situation générale ✗</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	<p>Extrait 1</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale ✓</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Simultanéité</p>
<p>Extrait 3</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future ✓</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	
<p>Extrait 4</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action future ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	

Participante Sh (binôme 3) :

Exercice systématisation – PENDANT

Cocher la bonne réponse.

<p>Extrait 1</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action passée ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	<p>Extrait 5</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action future ✗</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Simultanéité ✗</p>
<p>Extrait 2</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Situation générale ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	<p>Extrait 1</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action future ✗</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Simultanéité ✗</p>
<p>Extrait 3</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Situation générale ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	
<p>Extrait 4</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action future ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	

Participante L (binôme 4) :

Exercice systématisation – PENDANT

Cocher la bonne réponse.

Extrait 1

- Durée d'une action passée ✓
- Durée d'une action future
- Situation générale
- Simultanéité

Extrait 2

- Durée d'une action passée
- Durée d'une action future
- Situation générale ✓
- Simultanéité

Extrait 3

- Durée d'une action passée
- Durée d'une action future
- Situation générale ✓
- Simultanéité

Extrait 4

- Durée d'une action passée
- Durée d'une action future ✓
- Situation générale
- Simultanéité

Extrait 5

- Durée d'une action passée
- Durée d'une action future
- Situation générale
- Simultanéité ✓

Extrait 6

- Durée d'une action passée
- Durée d'une action future
- Situation générale
- Simultanéité ✓

Participante Ag (binôme 4) :

Exercice systématisation – PENDANT

Cocher la bonne réponse.

<p>Extrait 1</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action passée ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	<p>Extrait 5</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action future ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Situation générale</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>
<p>Extrait 2</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Situation générale ✓</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	<p>Extrait 1</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Situation générale ✗</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Simultanéité ✗</p>
<p>Extrait 3</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Situation générale ✗</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	
<p>Extrait 4</p> <p><input type="checkbox"/> Durée d'une action passée</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Durée d'une action future</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Situation générale ✗</p> <p><input type="checkbox"/> Simultanéité</p>	

**Annexe 7 : Résultats de la recherche de « pendant » sur le corpus du dispositif FLEURON
au 21 juin 2020**

	A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
1	L2 : et donc	pendant	5 ans j'ai été responsable de l'espace langue L1 : hum
2	A : elle sera là pour vous aider hein	pendant	les quelques mois
3	E : mais j'ai déjà vécu en France	pendant	plusieurs années
4	A :	pendant	tout le séjour hein en France E : cité universitaire A : cité universitaire d'accord
5	E: d'accord A: alors à plus forte raison	pendant	votre séjour en France
6	A : ah oui mais il faut y aller	pendant	les permanences hein
7	E2 : c'est marqué que c'est uniquement	pendant	les périodes de cours
8	L1 :	pendant	le temps où
9	A: pour pouvoir travailler	pendant	les vacances viennent nous voir
10	A1: mais vous devez savoir que	pendant	l'été il y a eu des changements
11	A1: et je suis bien certaine que vous n'aurez pas de grosses difficultés pen- vo-	pendant	votre séjour ici
12	et ça vous permet en fait d'avoir tous les musées de Nancy et alentours gratuitement	pendant	un an
13	A: voilà c'est juste un peu petit peu plus cher mais après ça vous donne les mêmes droits sur tous les musées de Nancy et alentours musée du fer musée lorrain etc. gratuitement	pendant	un an E: d'accord
14	renseignez vous au niveau des de l'agenda culturel au CAN donc un samedi sur deux à 11h15 on peut vous faire une visite	pendant	une demi-heure
15	E1:	pendant	les cours pendant les ex- les examens et
16	E1: pendant les cours	pendant	les ex- les examens et
17	A: alors vous pouvez emprunter les livres	pendant	un mois et vous pouvez renouveler deux fois l'emprunt
18	1: ok 2: oui et	pendant	les vacances les hôpitaux sont toujours étaient presque tous fermés
19	A: et si vous venez pour déposer c'est	pendant	nos horaires d'ouverture qui sont du lundi au vendredi
20	A: d'accord sinon vous revenez nous voir	pendant	les horaires d'accord E: OK merci OK merci

21	E2: euh j'ai commencé à trou- à chercher un directeur de thèse	pendant	mon master
22	E2: voir les choses que j'avais déjà faites euh	pendant	mon master pendant la licence
23	E2: voir les choses que j'avais déjà faites euh pendant mon master	pendant	la licence
24	avant quand tu étais au Brésil et	pendant	et après
25	euh qui pour eux euh ils peuvent pas trouver un logement et je connais des doctorants qui ont habité en dans un hôtel très cher	pendant	trois mois
26	chaque année nous on a	pendant	toute l'année environ 1850 doctorants
27	qui est capable avec ce travail avec ce qu'il a appris	pendant	ce travail de de faire beaucoup de choses
28	en suggérant que le docteur eh bien il a été amené	pendant	sa formation à faire d'autres choses
29	ben j'ai découvert Fleuron euh	pendant	euh pendant le Master
30	ben j'ai découvert Fleuron euh pendant euh	pendant	le Master
31	mais en fait euh j'ai ap- j'ai appris le français en Chine	pendant	quatre ans quand j'étais à l'université euh en Chine
32	et puis après ben j'ai enseigné euh j'ai enseigné le français	pendant	mon stage
33	donc ben j'espère que vous allez vous plaire	pendant	le six mois le semestre ou l'année que vous allez passer ici
34	vous venez quand vous voulez	pendant	les horaires d'ouverture

Annexe 8 : Analyses complètes des enregistrements de l'étude faite au CLYC par binôme

Binôme 1 – Noah & Hector (2 initiés)	133
1. Ratifications.....	133
2. Demande de confirmation	134
3. Construction collaborative	135
4. Recours à la traduction	136
5. Recours aux autres ressources du dispositifs.....	136
6. Va-et-vient écrit/oral	137
7. Apprentissage par sérendipité et par découverte	137
8. Formulation d'hypothèses	137
9. Rattacher les lignes entre elles	138
10. Récapitulatifs/résumés/explications	138
11. Non-verbal.....	139
12. Synonymes	140
13. Utilisation FLEURON autre recherche	140
14. Recours à l'écrit.....	140
15. Maîtrise du dispositif.....	140
16. Compréhension par eux-mêmes	141
Binôme 2 : Sonia & Hammam (1 initiée – 1 non-initié)	141
1. Maîtrise du dispositif.....	142
2. Questionnement du principe de l'expérience	142
3. Va-et-vient oral → écrit pour justifier raisonnement	143
4. Reprises et reformulations	144
5. Ratifications.....	144
6. Discussion/négociation.....	144
7. Construction collaborative	145
8. Recours à la vidéo pour vérifier hypothèses.....	146
9. Non-verbal.....	147
10. Formulation d'hypothèses	147
11. Rattacher lignes entre elles.....	148
12. Récapitulatifs/résumés.....	148
Binôme 3 – Ana & Sheren (2 non-initiées)	148
1. Maîtrise du dispositif.....	149
2. Compréhension par elles-mêmes/formulation d'hypothèses.....	150
3. Discussion/explication.....	150
4. Recours à vidéo pour valider hypothèse.....	150
5. Non-verbal.....	151
6. Reformulations	151
7. Constructions collaboratives	151
8. Demandes de confirmation.....	152
9. Questionnement.....	152

Binôme 1 – Noah & Hector (2 initiés)

Toujours le même schéma :

Lecture ligne de concordance à voix haute → vidéo/enregistrement → discussion → (relecture → discussion →) accord sur emploi (et parfois écriture sur bloc note)

- Nombreuses **ratifications**
- **Demande de confirmation**
- **Construction collaborative**
- **Traduction** (langue maternelle ou anglais)
- Recours à **d'autres ressources** du dispositif (sous-titres, transcription, description)
- **Va-et-vient écrit/oral**
- **Apprentissage par sérendipité** : histoire du « rez-de-chaussée » 20 :48
- **Formulation d'hypothèses**
- **Rattacher lignes entre elles**
- **Récapitulatif/résumés/explications**
- **Non-verbal important** : regards, gestes (mains, hochement de tête, suivre avec stylo)
- Recours à des **synonymes**
- Utilisation FLEURON pour **autre recherche** : « durant » - 'presqu'apprentissage' par découverte
- **Recours à l'écrit** : pointer écran, surligner, suivre avec souris
- **Maîtrise du dispositif**
- **Compréhension par eux-mêmes**

Remarques :

- Trop long : autres stratégies à leur donner ? (ici : volonté de les laisser gérer en autonomie)
- Peur de gêner : salle isolée ? (Noah 18.00)
- Présence professeur pour éviter malentendus linguistiques (histoire des « ex-examens » 28.30) ?
- Besoin de rendre l'objectif de la tâche vraiment très clair, sinon les participants ne savent pas pourquoi ils font ça. (29 :39)
- Pourquoi écoutent les vidéos plus longtemps que nécessaire ? (remarque Noah 02.28, et exemple 31.20)

1. Ratifications

- Par marqueurs
 - 01.55 – « ok » Hector
 - 02.26 – « c'est ça c'est ça »
 - 03.58 – Noah donne une explication et Hector acquiesce avec « oui oui »
 - 07.13 – « ah oui oui c'est vrai » / « c'est vrai c'est vrai »

- 10.30 – « oui c'est ça oui oui » / « d'accord »
- 12.27 – « ouais » ; « tu vois »
- 21.41 – « oui » / « oui oui oui »
- 45.49:

N - C'est pas ce que je pense mais ce que j'ai réalisé ce mot-là exprime le temps au passé au présent et au futur et euh il nous explique aussi qu'on peut utiliser le mot pendant pour préciser le temps ou une durée d'une action c'est ça

H - C'est ça

- Par reformulation
 - 04.34 – « il devait faire les papiers tous les ans qu'il est là / il faut les refaire chaque instant qu'il revient »
- Par reprise
 - 18.42 – « futur futur proche »
- Par un exemple
 - 02.39 – Noah demande à Hector si « hein » est « une expression » ou un marqueur important pour la compréhension : Hector répond que c'est une expression et donne l'exemple de « euh »

2. Demande de confirmation

- Demande et réponse avec marqueur
 - 05.10 – Hector donne une explication et finit avec « tu vois », réponse Noah : « d'accord »
 - 07.49 – Noah reformule et termine par « c'est ça » et Hector répond « oui »
 - 11.17 – Noah demande « il faut aller pendant les heures d'ouverture c'est ça » et Hector répond avec « oui c'est ça »
 - 12.27 – « tu vois / ouais » ; « tu vois / d'accord »
 - 33.33 – Noah donne une explication et termine avec « c'est ça » interrogatif et Hector répond « oui oui c'est ça » et élabore
 - 45.49:
- N - C'est pas ce que je pense mais ce que j'ai réalisé ce mot-là exprime le temps au passé au présent et au futur et euh il nous explique aussi qu'on peut utiliser le mot pendant pour préciser le temps ou une durée d'une action c'est ça
- H - C'est ça
- Demande avec non-verbal et marqueur et réponse non-verbale
 - 19.45 – Noah construit un exemple pour illustrer le fonctionnement et demander à Hector son approbation pour s'assurer d'avoir bien compris : regard vers Hector et réponse de Hector : hochement de tête

3. Construction collaborative

- Avec reformulation
 - 10.30 :
 - N - Ah c'est-à-dire qu'il faut y aller quand quand c'est quand on le permet
 - H - Pendant les permanences de
 - N - Permanences c'est les heures de travail par exemple
 - H - Voilà ça parle d'un temps précis
 - N - Un exemple ici au DÉFLE le bureau du secrétariat a les horaires
 - H - Oui
 - N - Donc il y a une fiche qui nous montre les horaires et les horaires c'est les permanences
 - H - Oui c'est ça oui oui
 - N - D'accord »

- Avec reprise
 - 11.17 :
 - H - C'est-à-dire pendant qu'il est quelque chose qui est ouvert
 - N - Il faut aller
 - H - Il faut aller
 - N - Il faut aller pendant les heures d'ouverture c'est ça
 - H - Oui c'est ça
 - N - Ok
 - 19.20 :
 - H - Tu vois pendant l'été c'est c'est l'été c'est c'est une période de temps
 - N - Ouais c'est une période de temps mais qui est passée et on comprend ça grâce à la verbe avoir [pointe concordance]
 - H - L'été l'été
 - N - Oui l'été c'est le temps
 - H - Une saison
 - N - C'est une saison ouais la saison que
 - H - Il y a eu des changements
 - N - Ouais

- Avec étoffement
- 05.10 :
 - H – Donc il ne change il ne change pas le mot pendant ne change pas comme certains mots qui changent
 - N – Il change pas le contexte
 - H – Oui qui ont beaucoup de sens
 - N – Ah
 - H – Dans ce cas-là pendant toujours c'est pour parler d'une période de temps
 - N – Une période
 - H – Alors peut-être au passé au présent au futur proche tu vois
 - N – D'accord
 - H – D'accord alors on écoute
- 17.04 :

N – Comment je vais noter cette phrase là

H – Par exemple le temps où tu peux le mettre complétement le temps où tu peux mettre le temps où c'est pour justifier les différents temps qu'on a qu'on a

N – Ah qu'on a repérés

H – Qu'on a vus

- 19.20 :

H - Tu vois pendant l'été c'est c'est l'été c'est c'est une période de temps

N - Ouais c'est une période de temps mais qui est passée et on comprend ça grâce à la verbe avoir

H - L'été l'été

N - Oui l'été c'est le temps

H - Une saison

N - C'est une saison ouais la saison que

H - Il y a eu des changements

N - Ouais

- 45.49:

N - C'est pas ce que je pense mais ce que j'ai réalisé ce mot-là exprime le temps au passé au présent et au futur et euh il nous explique aussi qu'on peut utiliser le mot pendant pour préciser le temps ou une durée d'une action c'est ça

H - C'est ça

N - Ouais

H - Donc euh pour rajouter à ce que tu viens de dire ça ce mot c'est pareil au mot quand ça a quelques il ressemble beaucoup au mot quand quand tu parles de quand c'est pour que tu parles de l'imparfait quand j'étais petit quand je suis venu là quand j'étais tu vois

N - Ouais

H - Mais pendant tu peux le conjuguer avec les différents temps

N - D'accord

H - Du passé passé composé

N - En tout cas c'est une durée

4. Recours à la traduction

- 15.45 : H – « durante el tiempo » pour « pendant le temps où » (langue maternelle)
- 21.30 : H – « your stay » pour « votre séjour » (langue généralement commune)

5. Recours aux autres ressources du dispositif

- Transcription
 - 16.06 : Noah demande à afficher la transcription, la suit avec le bout de son stylo, ce qui l'aide (« ah » 16.26, « ah d'accord » 16.43)
- Sous-titres
 - Mis par défaut, mais les suivent souvent avec la souris (exemple 16.06)

- Description
 - 06.10 : Noah demande à lire la description de la vidéo

6. Va-et-vient écrit/oral

- Ecrit → oral
 - 01.32 : Après lecture de la ligne de concordance et première hypothèse → recours à la vidéo
 - 03.51 : Hypothèse Noah « peut-être qu'il y a une question est-ce que vous habitez en France avant quelque chose comme ça » → discussion avec Hector et Noah « peut-être qu'on peut voir »
 - 08.28 : recours à la vidéo pour comprendre les enchaînements de tours de parole un peu complexes
 - 09.24 : l'expression « à plus forte raison » pose problème (regard de Hector) → recours à la vidéo pour comprendre
 - 18.13 : Noah « qu'est-ce qu'elle dit là » → recours à la vidéo
 - 27.58 : Noah « pourquoi c'est utilisé comme ça » et vérifie avec la vidéo
- Oral → écrit
 - 02.30 : après visionnage de la vidéo, Hector « donc elle a dit » en reprenant la ligne

7. Apprentissage par sérendipité et par découverte

- Par sérendipité
 - 20.48 : Noah a entendu « rez-de-chaussée » dans la vidéo et demande à Hector de quoi il s'agit
- Par découverte
 - 25.23 : « durant » ?

8. Formulation d'hypothèses

- 01.32 : après lecture de la ligne :
 - N – On peut aussi dire pendant soit au futur soit au passé ça exprime les deux par exemple ici qui est déjà passée ici c'est l'action qui va se passer
 - H – Ah oui
 - N – Ouais
 - H – Ca dépend le contexte
- 03.51 : Noah « peut-être qu'il y a une question est-ce que vous habitez en France avant quelque chose comme ça »
- 06.24 :
 - N – Ah on a pendant qui qui est en début de la phrase

- H – [hochement de tête]
 N – ouais
 H – ici on a on l’a on l’a pas
 N – non on l’a pas et on a pendant est-ce qu’on a pendant qui est à la fin de phrase donc là où il se trouve à la fin de la phrase par exemple ici il y a un mot
 H – je crois que ça existe mais là ici on a on a pas
 N – tu peux me donner un exemple
 H – pendant je pense que non je pense que ça n’existe pas je ne crois pas
- 07.22 : Hector « ah mais regarde ça commence au début de la phrase » pour noter la place de « pendant »
 - 19.20 :
 H - Tu vois pendant l’été c’est c’est l’été c’est c’est une période de temps
 N - Ouais c’est une période de temps mais qui est passée et on comprend ça grâce à la verbe avoir
 H - L’été l’été
 N - Oui l’été c’est le temps
 H - Une saison
 N - C’est une saison ouais la saison que
 H - Il y a eu des changements
 N - Ouais

9. Rattacher les lignes entre elles

- 03.05 : « c’est la même chose »
- 03.32 :
 H – Ca c’est le pendant le même contexte
 N – Comme euh
 H – Oui
- 0.51 : « je pense que ça donne la même chose que le même sens que ici »
- 26.37 : « ça c’est la même chose »

10. Récapitulatifs/résumés/explications

- 01.20 : Hector « et donc ça veut dire que pendant marque une période de temps »
- 01.32 : Noah « on peut aussi dire pendant soit au futur soit au passé ça exprime les deux par exemple ici qui est déjà passée ici c’est l’action qui va se passer »
- 02.30 : Hector « donc elle a dit »
- 05.10 :
 H – Donc il ne change il ne change pas le mot pendant ne change pas comme certains mots qui changent
 N – Il change pas le contexte
 H – Oui qui ont beaucoup de sens
 N – Ah
 H – Dans ce cas-là pendant toujours c’est pour parler d’une période de temps
 N – Une période

- H – Alors peut-être au passé au présent au futur proche tu vois
 N – D'accord
 H – D'accord alors on écoute
- 07.49
 N - Regarde c'est pas la même personne qui a dit toute cette phrase
 H - Ah oui oui c'est vrai
 N - Il y a personne A qui a dit jusqu'en France et personne E a dit jusqu'à ici et
 personne A a repris les paroles
 H - C'est vrai c'est vrai
 - 12.27 :
 H – Donc dans ces cas-là on va avoir différentes périodes de temps conjuguées
 [gestes] tu vois
 N - Ouais
 H - Tout le temps il parle de temps donc dans ce cas-là on utilise les périodes les
 périodes concernent une durée
 N - Ouais
 H - Précise
 N - Tu vois
 H - D'accord
 N - C'est pour les périodes de temps les périodes de cours pendant que le cours se
 déroule
 - 13.20 : « Ah ok par exemple on peut utiliser le mot pendant euh pour expliquer euh
 l'action qui se passe ou qui s'est passée »
 - 14.45 : « Ici il explique le début de l'action jusqu'à la fin »
 - 18.42 :
 N - Mais l'objectif ici c'est c'est une action qui va se passer au futur c'est pas
 maintenant [geste]
 H – Futur futur proche
 - 19.45 – Noah construit un exemple pour illustrer le fonctionnement et demander à
 Hector son approbation pour s'assurer d'avoir bien compris : regard vers Hector et
 réponse de Hector : hochement de tête
 - 20.48 : « rez-de-chaussée »
 - 21.41 :
 N – Ce mot-là il parle du temps tout le temps
 H – Oui
 N – Toutes les phrases ici expliquent temps soit temps passé
 H – Oui oui oui
 N – Soit temps à venir soit

11. Non-verbal

- Regards
 - 01.32 : Noah tourne son regard vers Hector pour lui expliquer quelque chose
 - 03.51 : Noah explique quelque chose à Hector et tourne son regard vers lui
 - 09.24 : regard de Hector montre son incompréhension devant « à plus forte raison »
 - 19.45 : Noah construit un exemple pour expliquer à Hector et cherche son
 approbation du regard

- Gestes
 - 01.20 : Hector pointe l'écran avec stylo pour que Noah suive son raisonnement
 - 05.10 : mains + hochement de tête
 - 06.10 : pointer l'écran
 - 12.27 : mains
 - 14.45 : mains
 - 16.06 : suivre les sous-titres avec la souris + la transcription avec le stylo
 - 18.42 : mains
 - 19.45 : mains couplées à regard et hochement de tête

12. Synonymes

- 24.32 : « durant »

13. Utilisation FLEURON autre recherche

- 25.23 : cherchent « durant » sur FLEURON avec même parcours mais pas de résultats
H – Ça n'existe pas en français
N – Si si si ça existe mais ça n'existe pas dans cette plateforme

14. Recours à l'écrit

- 00.12 : écrire sur feuille
- 01.20 : pointer écran
- 01.32 : pointer écran
- 03.51 : pointer écran
- 06.10 : pointer écran
- 07.13 : pointer écran
- 10.30 : pointer écran
- 13.54 : surligner dans les lignes de concordances pour enrichir prise de notes
- 16.06 : suivre sous-titres avec souris
- 16.06 : suivre transcription avec stylo

15. Maîtrise du dispositif

- Utilisation ressources
- 06.25 : fonctionnement du cotexte compris
- Utilise FLEURON pour autre recherche

16. Compréhension par eux-mêmes

- 00.58 : après écoute, Hector déduit que « pendant » renvoie à une période de temps « donc pendant pendant marque une période de temps » et demande à Noah de l'inscrire sur la feuille
- 01.32 : Noah comprend l'utilisation de « pendant » avec un verbe au futur
- 07.22 : Hector « ah mais regarde ça commence au début de la phrase » pour noter la place de « pendant »
- 12.27 : comprennent le principe de simultanéité par eux-mêmes sans avoir à mettre de mot dessus (= pas de métalangue) « c'est pour les périodes de temps les périodes de cours pendant que le cours se déroule »
- 19.14 : indice verbe avoir au passé composé → « ouais c'est une période de temps mais qui est passée et on comprend ça grâce à la verbe avoir »
- 28.30 : Noah « ah j'ai compris » parce que le locuteur dit deux fois pendant en peu de temps : « il essaie de se corriger » retour sur l'axe syntagmatique pour se corriger, « pendant les pendant les cours » et « pendant les ex- les examens » qui porte à confusion (compris comme « examens antérieurs »)

Binôme 2 : Sonia & Hammam (1 initiée – 1 non-initié)

Même schéma que binôme 1 : lecture ligne → visionnage vidéo → retour écrit → discussion **MAIS** plusieurs écoutes et plus d'appui sur les vidéos (vraiment pour confirmer et chercher des indices -vs- juste pour vérifier)

Différence binôme 1 : Hammam novice sur FLEURON, n'a pas suivi la séance de présentation, donc Sonia a dû lui expliquer (46 :57)

- **Maîtrise du dispositif** 46.57 – 52.58 « clique » - reviennent en arrière dans vidéo cotexte gauche 57.50
- **Questionnement principe expérience** (comment procéder 46.57 + 48.28, incompréhension 59.29, rappel « règles » 48.11)
- **Va-et-vient oral/écrit** : 49.21 – 52.58
- **Reformulations** : 50.02 – 01.16.51
- **Ratifications** : 50.02 / par marqueur 52.10 – 55.45 – 56.26
- **Discussion/négociation** : 50.32
- **Construction collaborative** : 50.32 – 56.26 – 57.11 – 01.00.03 – 01.17.15
- **Recours à la vidéo pour vérifier hypothèses** (chercher indices) : 50.32 – 01.03.24 « écoute le son » - 01.15.14 « clique »
- **Non verbal** : regards, gestes (mains, stylo)
- Gestes : pointer écran 55.45 – 01.01.28 – 01.03.24 – 01.07.32
- Regards : 01.15.14
- **Formulation d'hypothèses** : 01.07.32 – 01.15.14 – 01.17.15

- **Rattacher lignes entre elles** : 01.13.25 – 01.16.51 – 01.19.25
- **Récapitulatifs/résumés** : 01.17.15 – 01.20.31

Remarques :

- Sonia prend naturellement le contrôle puisqu'initiée
- Désaccord sur « question » 50.32 : a jeté un froid ?
- Peu de communication
- Gêne du bruit comme premier binôme : 55.25
- Aucun recours aux autres ressources du dispositifs (Ø transcription ou description) : juste sous-titres parce que mis par défaut
- Aucune remarque sur les temps verbaux : d'où l'intérêt de la présence d'un professeur médiateur pour les guider ?
- Se sont contentés de résumer « pendant » à « temps »
- Aucun recours à des synonymes, des traductions

1. Maîtrise du dispositif

- 46.47 : Explication du fonctionnement Sonia à Hammam
S – Ca c'est le site FLEURON
H – Hm hm
S – Elle elle elle t'a déjà elle t'a déjà montré ce site FLEURON il y a des vidéos
H – Hm hm
S – Des vidéos sur les démarches à la préfecture sur euh sur tout sur euh il y a des vidéos
après là si on cherche le mot pendant voilà hop entrée on va voir ici pendant il est utilisé dans toutes ces vidéos 34 fois [gestes + regard]
H – Hm hm
S – Mais à chaque utilisation on aura un seul sens
H – Ok donc c'est différent
S – Oui oui ici c'est par exemple L2 pendant cinq ans j'ai été responsable de l'espace langue si on clique ici sur pendant on va trouver directement la vidéo [regard + vidéo]
hm hm
H – [hochement tête]
- 52.58 : Hammam commence à prendre en main le dispositif (1^{ère} fois), il retourne sur les lignes de concordances, encouragements Sonia « ouais c'est celle-là clique »
- 57.50 : reviennent en arrière dans la vidéo pour s'intéresser au cotexte gauche (1^{ère} fois)

2. Questionnement du principe de l'expérience

- 46.47 : Explication du fonctionnement Sonia à Hammam
S – Ca c'est le site FLEURON
H – Hm hm
S – Elle elle elle t'a déjà elle t'a déjà montré ce site FLEURON il y a des vidéos

H – Hm hm

S – Des vidéos sur les démarches à la préfecture sur euh sur tout sur euh il y a des vidéos après là si on cherche le mot pendant voilà hop entrée on va voir ici pendant il est utilisé dans toutes ces vidéos 34 fois [gestes + regard]

H – Hm hm

S – Mais à chaque utilisation on aura un seul sens

H – Ok donc c'est différent

S – Oui oui ici c'est par exemple L2 pendant cinq ans j'ai été responsable de l'espace langue si on clique ici sur pendant on va trouver directement la vidéo [regard + vidéo] hm hm

H – [hochement tête]

- 48.11 : Sonia rappelle à Hammam qu'ils ne peuvent pas utiliser l'arabe (langue commune)

S – Non on parle pas l'arabe parce que ça tourne

- 48.28 : Hammam demande à Sonia comment procéder/comment prendre des notes + explication principe expérience

H – Comment on écrit ça

S – Oui chaque chaque phrase on écrit par exemple la première phrase hop une flèche pendant elle c'est

H – Et après

S – L'utilisation ici c'est quoi [gestes] par exemple par exemple comme pourquoi on a fait pourquoi la semaine passée

H – Hm hm

S – Pourquoi c'est est-ce que c'est une question est-ce que c'est [gestes]

H – Une expression est-ce que c'est

S – Oui confirmation [gestes]

- 49.21 : Hammam demande confirmation bonne compréhension tâche

H – Ok donc il faut écrire ça et après on va voir le l'autre pendant c'est quoi c'est ça

S – Oui après c'est la même chose [pointe écran] à le reste

- 59.29 : puisque méthodo a changé, Hammam n'a pas suivi séance intro, donc perdu :

H – Qu'est-ce qu'on va faire avec ça

S – On va avec Clara on va répondre à ses questions pourquoi on a fait le temps pourquoi on a elle confirme

H – Ok

- 01.01.53 : Sonia recadre pour rester sur « pendant »

H – Parce que mais vous devez savoir donc c'est condition conditionnel c'est pas conditionnel de si blablabla c'est condition pour faire quelque chose

S – Mais là on parle c'est que on parle sur pendant

H – Bah oui mais c'est tout la phrase qui a le sens comme ça

3. Va-et-vient oral → écrit pour justifier raisonnement

- 49.17 :

S – Ca pendant elle exprime le temps la première c'est le temps parce que [retour lignes] c'est le temps parce que il y a ici 5 ans

4. Reprises et reformulations

- 50.02 : Sonia répète « pendant cinq ans » avec gestes pour expliquer son raisonnement
- 01.16.51 : Sonia reformule pour mettre en mots sa découverte « pendant + durée nominalisée »
S – Pendant son travail pendant sa formation
H – C'est la même

5. Ratifications

- Par marqueurs
- 52.10 :
H – C'est une explication c'est expliquer
S – Oui
- 55.45 :
S – Elle confirme
H – Ah oui ok
- 56.26
S – [C'est une réponse
H – Mais c'est] ah ok

6. Discussion/négociation

- 50.32 : désaccord entre les deux participants
H – C'est une question
S – Temps
H – Oui c'est temps mais c'est question
S – [regard]
H – C'est expression de question répète
S – Pourquoi question
[vidéo]
H – Quelques mois
S – Non
H – C'est pour le ton mais quelques mois
S – Non
H – Mais t'as donné une question
S – Non c'est pas une question
H – Répète pour moi il semble
S – Il y a une personne qui va aider cette fille pendant quelques mois
H – Ok oui
S – C'est pas une question
H – Mais c'est pour le ton mais c'est une question
S – Pour moi c'est pas une question
H – Ok je vais mettre les deux

7. Construction collaborative

- 50.32 : désaccord entre les deux participants
 - H – C'est une question
 - S – Temps
 - H – Oui c'est temps mais c'est question
 - S – [regard]
 - H – C'est expression de question répète
 - S – Pourquoi question
 - [vidéo]
 - H – Quelques mois
 - S – Non
 - H – C'est pour le ton mais quelques mois
 - S – Non
 - H – Mais t'as donné une question
 - S – Non c'est pas une question
 - H – Répète pour moi il semble
 - S – Il y a une personne qui va aider cette fille pendant quelques mois
 - H – Ok oui
 - S – C'est pas une question
 - H – Mais c'est pour le ton mais c'est une question
 - S – Pour moi c'est pas une question
 - H – Ok je vais mettre les deux
- 56.26 :
 - S – [C'est une réponse
 - H – Mais c'est] ah ok
- 57.11 :
 - H – Explication
 - S – Ouais elle explique
- 57.50
 - H – Question parce qu'il a commencé avec une question et expliqué après les questions
 - S – Elle explique
 - H – Donc c'est
 - S – Elle est où la question là
 - H – Oui c'est elle a commencé qu'est-ce qu'un étudiant
 - S – Elle explique après une question
 - H – Elle explique des questions la question
- 01.00.03
 - S – Il y a là mais genre
 - H – En plus c'est explication parce que mais [gestes]
 - H – C'est condition c'est le condition
 - S – Concession
 - H – C'est quoi
 - S – Concession
 - H – Condition parce que il a dit mais donc condition faut faire

- S – Il y a un connecteur logique ici
 H – C'est connecteur
 S – Non c'est pas ça connecteur oui c'est un connecteur logique
 H – C'est un connecteur come on
 S – Connecteur logique
 H – Concession ou
 S – Quand je dis oui mais
 H – Elle a pas dit oui
 S – Oui oui c'est un exemple
- 01.17.15
- S – Là on voit que pendant c'est pas que pendant dix ans pendant un mois
 H – Ba oui mais
 S – C'est pas que avec le temps
 H - C'est la même utilisation
 S – C'est avec comment il a dit pendant son travail pendant sa formation
 H – Oui pour expliquer pour mais généralement c'est pour le temps

8. Recours à la vidéo pour vérifier hypothèses

- 50.32 :
- H – C'est une question
 S – Temps
 H – Oui c'est temps mais c'est question
 S – [regard]
 H – C'est expression de question répète
S – Pourquoi question
[vidéo]
 H – Quelques mois
 S – Non
 H – C'est pour le ton mais quelques mois
 S – Non
 H – Mais t'as donné une question
 S – Non c'est pas une question
 H – Répète pour moi il semble
 S – Il y a une personne qui va aider cette fille pendant quelques mois
 H – Ok oui
 S – C'est pas une question
 H – Mais c'est pour le ton mais c'est une question
 S – Pour moi c'est pas une question
 H – Ok je vais mettre les deux
- 01.00.19
- S – Il y a là mais genre
 H – En plus c'est explication parce que mais [gestes]
[vidéo]
 H – C'est condition c'est le condition
 S – Concession

- 01.03.24
H – Ecoute le son [vidéo]
- 01.15.14
S - Clique

9. Non-verbal

- Regards
 - 46.57 : quand Sonia explique fonctionnement à Hammam pour s'assurer bonne compréhension
 - 50.32 : regard dubitatif de Sonia sur hypothèse Hammam
 - 52.58 : regards des deux pour négociation
 - 01.15.14 : regard Hammam vers Sonia pour lui demander son approbation
- Gestes
 - 46.57 : gestes Sonia pour expliquer fonctionnement
 - 48.28 : Sonia pour explication
 - 49.21 : pointer écran
 - 52.58 : gestes des deux
 - 55.45 : pointer écran
 - 01.00.03
 - 01.01.28 : pointer écran
 - 01.07.32 : pointer écran
 - 01.20.31

10. Formulation d'hypothèses

- 50.32 :
 - H – C'est une question
 - S – Temps
 - H – Oui c'est temps mais c'est question
 - S – [regard]
 - H – C'est expression de question répète
 - S – Pourquoi question
 - [vidéo]
 - H – Quelques mois
 - S – Non
 - H – C'est pour le ton mais quelques mois
 - S – Non
 - H – Mais t'as donné une question
 - S – Non c'est pas une question
 - H – Répète pour moi il semble
 - S – Il y a une personne qui va aider cette fille pendant quelques mois
 - H – Ok oui
 - S – C'est pas une question
 - H – Mais c'est pour le ton mais c'est une question
 - S – Pour moi c'est pas une question

- H – Ok je vais mettre les deux
- 01.03.24 : hypothèse Hammam pendant = hésitation
 - 01.15.14 : Hammam « durée / » + regard vers Sonia
 - 01.17.15 : Sonia formule une hypothèse
- S – Là on voit que pendant c'est pas que pendant dix ans pendant un mois
- H – Ba oui mais
- S – C'est pas que avec le temps
- H - C'est la même utilisation
- S – C'est avec comment il a dit pendant son travail pendant sa formation
- H – Oui pour expliquer pour mais généralement c'est pour le temps

11. Rattacher lignes entre elles

- 01.13.25
- S – C'est la même chose
- H – Ah oui ok ok
- 01.16.51
- S – Pendant son travail pendant sa formation
- H – C'est la même
- 01.19.25
- S – Ca c'est la même chose que mon travail ma formation
- H – Et master aussi

12. Récapitulatifs/résumés

- 01.17.15 :
- S – Là on voit que pendant c'est pas que pendant dix ans pendant un mois
- H – Ba oui mais
- S – C'est pas que avec le temps
- H - C'est la même utilisation
- S – C'est avec comment il a dit pendant son travail pendant sa formation
- H – Oui pour expliquer pour mais généralement c'est pour le temps
- 01.20.31
- S – Pour moi pendant j'ai un problème avec pendant j'arrive pas à
- H – Tu peux utiliser ça avec tout le temps c'est pas grave parce que toutes les utilisations c'est la même
- S – Je suis coincée surtout dans pendant son travail c'est quoi c'est pas un temps c'est quoi
- H – C'est comme le temps ben par exemple quand tu travailles pendant son travail qu'est-ce qu'elle fait [gestes]

Binôme 3 – Ana & Sheren (2 non-initiées)

Même schéma mais plus axé écrit :

Lecture ligne → visionnage vidéo → lecture ligne → notes

- **Maîtrise du dispositif** (surligne, sous-titre, retours lignes conc, reVISIONNAGES)
- **Formulation d'hypothèses**
- **Discussion/explication**
- **Recours à la vidéo** pour valider hypothèse
- **Non-verbal**
- **Reformulations**
- **Construction collaborative**
- **Demande de confirmation**
- **Compréhension par elles-mêmes**
- **Questionnement**

Remarques :

- Moins de va-et-vient, recours aux vidéos/enregistrements plutôt pour confirmer
- Dernier binôme, et deux participantes pressées, obligations après cours = moins concentrées
- Plus axées grammaire et temps verbaux que les autres binômes
- Plus de reformulations
- Pas de traduction
- Pas de synonymes

1. Maîtrise du dispositif

- Utilisation des sous-titres
 - 01.21.53 : Ana suit avec stylo
 - 01.27.13 : Ana s'appuie sur les sous-titres pour reformuler
A – Ok tu es déjà en France pendant tu es en France tu peux faire ça ça ça
- Surligne
 - 01.22.25 : Ana surligne « j'ai été » dans la ligne pour déduire que durée dans passé
- ReVISIONNER vidéos
 - 01.25.47 : retour aux lignes puis à la vidéo pour la recaler sur occurrence « pendant »
 - 01.29.45 : Ana propose à Sheren de reVISIONNER la vidéo (refus)

2. Compréhension par elles-mêmes/formulation d'hypothèses

- 01.22.25 : surligne temps verbal dans ligne pour déduire que durée passée
- 01.23.21 : surligne temps verbal dans ligne pour déduire que durée future
- 01.24.23 : comprennent notion de simultanéité
 - A – C'est pour euh je ne sais pas le mot mais c'est pour faire deux actions
 - S – Faire deux actions
 - A – Elections
 - S – Deux actions
 - A – Actions en même temps c'est ça \
 - S – [prend des notes]
- 01.25.06 : Ana remarque qu'il n'y a rien « à gauche du mot »

3. Discussion/explication

- 01.23.50 :
 - A – C'est le futur
 - S – Non c'est le passé composé j'ai vécu
- 01.26.02 :
 - A – Tu as compris
 - S – Oui
 - A – Oui c'est pour dire pendant je suis c'est une phrase qui est dans le présent
 - S – Le présent ah c'est même présent général
- 01.30.10 :
 - A – C'est-à-dire que c'est seulement c'est pendant il utilise pour c'est-à-dire que c'est seulement dans
 - S – J'ai pas compris
 - A – C'est-à-dire qu'il utilise le mot pendant pour dire que c'est seulement dans une période de temps
 - S – Les deux
 - A – C'est-à-dire qu'il utilise le pendant pour dire que c'est passé que c'est seulement dans les cours avant non
 - S – C'est présent
 - A – Euh oui
 - S – Est-ce que c'est [pointe notes]
 - A – Non c'est pour utiliser pour dire que c'est seulement utilisé pour une période il utilise pendant pour une période on décrit une période
- 01.32.33 :
 - A – C'est pour le mais il utilise pour introduire
 - S – Pour le présent
 - A – Oui c'est le présent mais pourquoi il utilise pendant pour introduire quoi

4. Recours à vidéo pour valider hypothèse

- 01.27.13 :
 - A – Si tu veux tu peux regarder
 - S – Oui

[vidéo]

A – Ah c'est un peu comme décrire parce que je pense que c'est une

S – C'est général au présent

A – [sous-titres] Ok tu es déjà en France pendant tu es en France tu peux faire ça ça ça

5. Non-verbal

- 01.21.53 : sous-titres stylo
- 01.22.25 : surligne
- 01.23.21 : surligne + regard
- 01.28.28 : sous-titres stylo

6. Reformulations

- 01.27.13 :

A – Si tu veux tu peux regarder

S – Oui

[vidéo]

A – Ah c'est un peu comme décrire parce que je pense que c'est une

S – C'est général au présent

A – [sous-titres] Ok tu es déjà en France pendant tu es en France tu peux faire ça ça ça

- 01.29.15 :

A – Ah ok c'est-à-dire que pendant que tu es par exemple tu veux rester en France pendant tu es en France tu peux demander

S – Deux

A – Deux actions

- 01.30.10 :

A – C'est-à-dire que c'est seulement c'est pendant il utilise pour c'est-à-dire que c'est seulement dans

S – J'ai pas compris

A – C'est-à-dire qu'il utilise le mot pendant pour dire que c'est seulement dans une période de temps

S – Les deux

A – C'est-à-dire qu'il utilise le pendant pour dire que c'est passé que c'est seulement dans les cours avant non

S – C'est présent

A – Euh oui

S – Est-ce que c'est [pointe notes]

A – Non c'est pour utiliser pour dire que c'est seulement utilisé pour une période il utilise pendant pour une période on décrit une période

7. Constructions collaboratives

- 01.24.23 :

A – C'est pour euh je ne sais pas le mot mais c'est pour faire deux actions

- S – Faire deux actions
- A – Elections
- S – Deux actions
- A – Actions en même temps c'est ça \
- S – [prend des notes]
- 01.32.33 :
- A – C'est pour le mais il utilise pour introduire
- S – Pour le présent
- A – Oui c'est le présent mais pourquoi il utilise pendant pour introduire quoi

8. Demandes de confirmation

- 01.23.21 :
- S – Elle sera futur / [regard]
- A – Oui
- S – [écrit]
- A – C'est pour exprimer le futur
- 01.26.02 :
- A – Tu as compris
- S – Oui
- A – Oui c'est pour dire pendant je suis c'est une phrase qui est dans le présent
- S – Le présent ah c'est même présent général

9. Questionnement

- 01.32.33 :
- A – C'est pour le mais il utilise pour introduire
- S – Pour le présent
- A – Oui c'est le présent mais pourquoi il utilise pendant pour introduire quoi