

L'apport des documents authentiques oraux pour l'apprentissage du français langue étrangère à l'université

Stéphanie Houin, Henry Tyne
ATILF (UMR 7118 CNRS, Nancy-Université)



Résumé : L'objectif de cet article est de présenter un travail en cours autour de l'utilisation de documents authentiques pour l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Le projet, appelé « FLEURON¹ » (*Français Langue Etrangère Universitaire: Ressources et Outils Numériques*), vise à créer et à mettre à disposition un certain nombre de documents audio et vidéo afin que les étudiants étrangers puissent préparer au mieux leur séjour linguistique en France. FLEURON tente ainsi de répondre à une difficulté fréquemment évoquée d'intégration des étudiants étrangers dans l'institution universitaire et de gestion des aspects universitaires autres que ceux directement associés à l'apprentissage du FLE (inscriptions, bibliothèque, banque, etc.). Si des chercheurs travaillant sur la question du FLE à l'université se sont surtout occupés du français académique (ex. mieux comprendre les cours en langue cible - voir Parpette et Bouchard 2003), nous proposons ici de recourir à des documents-soutiens très divers (et non forcément académiques) justement parce que les difficultés rencontrées par les étudiants ne sont pas restreintes aux situations les plus formelles, les plus « scolaires » : le français de l'étudiant relève bien souvent du français tout court, donc de formes variées, d'utilisations différentes, etc.

Mots-clés : Document authentique, acquisition linguistique, stratégies d'appropriation, interaction verbale

Le français à l'université : recours aux documents authentiques

La « préparation » des documents est une activité centrale dans l'accès aux données en langue, que celle-ci soit faite par un spécialiste ou par l'apprenant lui-même. Les chercheurs au CRAPEL (*Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langues*²) ont depuis longtemps réfléchi à la notion d'autodirection dans l'apprentissage, mettant l'accent sur les aspects à travailler chez l'apprenant pour que celui-ci puisse aborder en autonomie son propre choix de documents en fonction de ses objectifs. Toute la difficulté réside ainsi dans le « apprendre à apprendre » (Holec 1990), c'est-à-dire le développement de techniques, de savoir-faire, en supposant que l'autonomie méthodologique profite à son tour à l'autonomie linguistique (Debaisieux 2009).

L'idée avec FLEURON est donc de mettre à disposition des documents audio et vidéo pour que les étudiants puissent travailler avant leur arrivée en France (en autonomie ou accompagnés). Alors que les méthodes d'accompagnement d'apprenants autonomes développés par le CRAPEL laissent une place importante à l'interaction entre l'apprenant et son conseiller (Gremmo 1995), la mise à disposition de documents sur une plateforme pose problème : que font les apprenants face aux documents, face aux consignes ou exercices ? à quoi pensent-ils ? etc. Dans ce papier nous nous intéressons à l'expérimentation qui a été menée afin de mieux cerner certaines réactions, certaines habitudes de travail des apprenants face à des documents en amont de toute proposition d'exercices et sans recours au conseiller.

Il existe déjà des plateformes d'apprentissage du français pour les étudiants en mobilité, telles qu'EUROMOBIL³ ou FILIPE⁴ mais, même si de telles initiatives sont louables, elles présentent des documents qui peuvent paraître très ciblées (ex. FILIPE vise à préparer aux études scientifiques et technologiques) avec des propositions d'activités plutôt classiques qui préparent peu les futurs étudiants à ce qu'ils auront à vivre en France (outre la possibilité de visionner des documents vidéo mettant en jeu des scènes à l'université) à la fois au niveau de la représentativité des situations et au niveau de la méthodologie d'accès aux documents. Le matériel langagier exposé ne correspond typiquement à aucun comportement langagier effectif d'un locuteur français ; par ailleurs, il est culturellement formaté et permet difficilement à un apprenant de se construire un modèle communicatif pertinent. Il existe par ailleurs une profusion de documents inorganisés consultables sur Internet. Ces documents sont soit bâtis sur le modèle des méthodes de langues (et donc présentent les inconvénients signalés supra) soit sont d'une grande richesse langagière et culturelle puisque ce sont des documents authentiques, mais ils sont dans la plupart des cas à peu près inexploitable par un apprenant non formé et portent assez peu sur les thématiques universitaires tant sur les plans linguistiques que culturels.

Dans le cas de FLEURON, il s'agit d'un input fait de documents « ordinaires » de la vie universitaire présentant des situations de communication et permettant de sensibiliser les apprenants à l'interaction authentique. Cet input « authentique⁵ » présente des situations diverses, un français oral « ordinaire » et non un langage académique ultra-préparé : films et enregistrements de rencontres à la scolarité, avec la responsable Erasmus, avec d'autres étudiants, à la banque, etc. La méthodologie que nous employons dans les phases initiales de ce projet est essentiellement une méthodologie de la découverte. C'est une approche émique, c'est-à-dire partant de l'observation directe des apprenants face aux données en langue pour voir la manière dont ils les appréhendent : observer comment les apprenants entrent dans les données afin de mieux mettre à disposition différentes suggestions d'activités et de mieux préparer l'utilisation de l'interface pour interroger les données.

Mais il s'agit de voir également ce que les apprenants ne font pas, ce qu'ils ne voient pas. Si nous partons de l'idée de base que les données authentiques forment un input à la fois riche et accessible (Duda et Tyne à paraître), nous faisons également l'hypothèse que l'entrée effective dans les données

authentiques est complexe et peut se trouver éloignée de celle pointée par des activités préconçues (typiquement à objectifs généraux, ciblant une aptitude donnée) ou de celle envisagée par un apprenant informé des décisions à prendre. Par ailleurs, nous faisons aussi l'hypothèse que les pratiques des uns et des autres face aux données peuvent être très différentes et les aspects individuels (attitudes, attentes, etc.) notamment jouent un rôle important dans le comportement et dans la prise de décisions.

Méthode

A la suite d'une première prise de contact avec des apprenants au Département de FLE à l'Université de Nancy 2 (une apprenante turque appelée apprenante A et une apprenante japonaise appelée apprenante B), nous avons établi un protocole d'observation des apprenants face aux données que nous avons appliqué à deux groupes d'apprenants volontaires. Le premier était composé d'apprenantes russe (apprenante C) et allemande (apprenante D) de niveau B1 selon le CECR⁶. Le second était composé de trois Chinoises (apprenantes E, F, G) de niveau B2. Ce protocole était ouvert : les apprenantes avaient accès à une partie seulement des données de FLEURON⁷, c'est-à-dire cinq vidéos, qu'elles pouvaient visionner en totalité et manipuler comme elles le désiraient (selon une procédure empruntée au « *Think Aloud Protocol*⁸ »). Ces vidéos avaient en commun :

- d'être sous-titrées ;
- d'être de courte durée (en général de quelques minutes seulement) ;
- de présenter des échanges complets, c'est-à-dire avec un début et une fin ;
- de présenter une situation « normale » à l'université (demande auprès de la scolarité) ;
- de présenter des échanges endolingues, afin de laisser les apprenantes observer la parole spontanée de locuteurs natifs.

L'expérimentation comportait deux phases : les apprenantes étaient d'abord « seules » face aux vidéos et effectuaient des observations, « travaillaient » dessus. Puis, l'enquêteur, qui les observait en train de travailler, leur proposait de revenir sur ce qu'elles avaient dit, ainsi que sur leur façon de procéder, afin de préciser leur faire préciser leur pratique. Lors des deux expérimentations, les apprenantes avaient à leur disposition l'ordinateur de l'enquêteur, avec les vidéos prêtes à être diffusées⁹, de même qu'un document photocopié, présentant le travail à effectuer, sous forme d'une consigne ouverte :

« Vous êtes en train de surfer sur Internet, lorsque vous tombez sur un site dédié à l'apprentissage du français. Sur la page, vous avez librement accès à plusieurs vidéos. Il n'y a aucune consigne quant à ce que vous pouvez faire de ces vidéos. Il est seulement indiqué que toutes ces vidéos sont sous-titrées en français avec la possibilité de mettre les sous-titres et de les retirer dès que vous le souhaitez. »

Par ailleurs, les apprenantes disposaient d'un tableau comportant les résumés ainsi que la durée de chaque vidéo. Une série de questions était également fournie afin de stimuler la réflexion :

« Que faites-vous ? Comment travailleriez-vous (pour la compréhension orale, pour l'expression orale, pour l'interculturel) avec une ou plusieurs de ces vidéos ? Pendant que vous faites les choses, dites tout ce qui vous vient à l'esprit, dites tout ce que vous faites, dites tout ce qui vous étonne, dites tout ce qui vous surprend... dans les vidéos, dans les propos (ce que disent les gens), dans la manière de dire les choses... »

Un second travail d'analyse des transcriptions de ces moments qui ont été enregistrés (auquel on doit ajouter tout un travail de traduction du chinois au français, avec l'aide d'une doctorante chinoise¹⁰) a permis de dégager un certain nombre de remarques.

Résultats

Même si les apprenantes n'ont pas l'habitude de travailler avec ce type de document, elles connaissent les situations présentées dans ces vidéos. Elles ont déjà toutes vécu une expérience similaire (ex. même dans leur établissement d'origine) et cela les rassure. Elles ont déjà dû demander un document à une secrétaire de l'université et disent d'un commun accord, à l'instar de l'apprenante A (ci-dessous), que ces vidéos sont utiles pour des étrangers, car elles présentent « le cas vrai », c'est-à-dire des situations authentiques, réelles, pratiques et courantes :

D¹¹: peut-être une ou deux mois avant je trouve beaucoup de phrases b- bien mais **aujourd'hui c'est normal** et ça va pour moi

E: en fait la première et la deuxième sont **courantes toutes les deux [vidéos]**

F: en fait **on peut rencontrer ces situations à la fac [...]** c'est pratique

G: ce sont **des situations normales [...]** c'est réel [...] on a filmé des **situations authentiques**

A: j'ai fait un une inscription au DeLF mais c'était avec la secrétaire du DeLF et j'ai travaillé toujours avec les profs du DeLF et j'ai j'ai **rien connais sur le cas vrai** et c- et c- **vraiment c'est très utile rencontre quelque chose comme ça** sinon c'est dur

Il est intéressant de remarquer que, face à une même situation, les différences individuelles et les préférences des apprenantes ressortent. Il est d'autant plus intéressant de constater que ces réactions sont très diverses. Par exemple, face à un même échange dans une des séquences vidéo, entre une étudiante et une secrétaire (voir l'extrait ci-dessous), on peut voir des attitudes opposées des apprenantes quant à la manière de s'y prendre pour demander un document :

Etudiante: euh bonjour

Secrétaire: bonjour

Etudiante: je suis en culture et communication et j'aurais aimé effectuer un stage facultatif et euh j'aurais aimé obtenir une convention

Secrétaire: alors une convention de stage

Etudiante: voir si c'est possible oui

Pour l'apprenante B, cet échange paraît problématique et elle se positionne par rapport à ce qu'elle ferait tandis que pour D c'est plutôt un bon « modèle » :

B: d'abord je je vais je vais demander [...] d'abord je voudrais avoir le + le [...] et après + je dis quelle + de quelle section [...] **c'est mieux de dire par order**

D: **c'est mieux ici parce que elle fait une petite introduction avant** c'est pas elle ne entrer et dit je veux ça

L'apprenante B préfère exposer sa demande en plusieurs points au travers d'un échange ordonné et construit, alors que l'apprenante D trouve « mieux » de faire une introduction, ce qui permet de donner toutes les informations « d'un trait » à la secrétaire.

Des différences individuelles apparaissent également autour de la notion de simplicité : ce qui est simple pour l'une ne l'est pas forcément pour l'autre. C'est ce qui ressort d'un échange entre les apprenantes E, F et G. L'apprenante F a repéré et aimé la forme « excusez-moi de vous déranger » et elle en fait part à l'enquêteur :

Enquêteur: si vous vous étiez dans la situation est-ce qu'il y a une des deux manières qui vous que vous prendriez ou pas

F: oui euh + comme **elle dit bonjour excusez-moi de vous déranger** comme ça mais

Alors que « excusez-moi de vous déranger » est une forme simple pour l'apprenante E (voir ci-dessous), les deux autres apprenantes pensent le contraire. L'apprenante F, qui avait préféré cette forme, dit ne pas l'utiliser car « c'est trop long. Il en est de même pour l'apprenante G. Ces deux apprenantes jugent leur niveau en français insuffisant pour utiliser une telle forme et préfèrent demander de façon directe :

E: **c'est simple**

F: je préfère euh je préf- **je préfère choisir le le phrase simple** parce que je parle pas très bien [...] non pour moi je j'ai dit j'aime bien la phrase **excusez-moi de vous déranger mais pour moi j'ai pas souvent utilisé** parce que le phrase c'était long [...] donc euh *** j'ai choi- **choisi le le s- le phrase simple bonjour je voudrais**

G: euh pour moi je **je pense que pour mon niveau j'ai + je préfère de expliquer la chose directement** mais j'ai j'ai pas pensé autre chose euh politesse ou quoi

Dans l'une des vidéos, une apprenante réclame un tampon de l'établissement pour obtenir une réduction de la S.C.N.F. Pour pouvoir accéder à sa requête, la secrétaire doit vérifier si l'étudiante est inscrite à l'université. S'en suit alors cet échange :

Etudiante: j'ai reçu mes certificats de scolarité avant-hier je crois

Secrétaire: vous en avez un sur vous

Etudiante: non je les ai pas pris là

Lors de la seconde phase de l'expérimentation, l'enquêteur a laissé les apprenantes de nouveau regarder les vidéos et réagir. Face à cette forme, il y a eu deux réactions successives :

D: **non je les ai pas pris là** oh c'est bien ça + [rire]

C: c'est c'est difficile pour dire [...]

D: mais c'est bien parce que je veux dire oh je n'ai pas et c'est mieux comme ça

L'apprenante D a trouvé cette formulation « bien » et l'a même replacée directement en contexte, alors que l'apprenante C a jugé la difficulté d'une telle forme d'un point de vue articulatoire, sans chercher à voir l'utilité de celle-ci.

La notion de « simplicité » semble en partie liée à la façon dont les apprenantes ont appris la langue. C'est ce que montrent diverses réactions face à la forme « j'aurais voulu ». Lors de la prise de contact, l'apprenante B a relevé « j'aurais voulu » et a dit que « c'est compliqué ». Cette forme semble banale, fréquente pour les locuteurs natifs qui ont l'habitude de l'employer comme « *chunk* » ou séquence préformée (Moreau 1986). Or, ce n'est pas aussi évident pour ces apprenantes. En outre, leur regard semble biaisé par des notions de métalangue (apprenante C), de registre (apprenante E) et des distinctions systémiques entre les formes (apprenante G) :

C: c'est quoi comme ça ça s'appelle c'est futur euh euh + ah + c'est le s- euh le le temps

E: j'aurais voulu pour moi c'est vraiment poli poli [...] non c'est c'est vraiment soutenu c'est une registre vraiment soutenu donc euh j'emploie pas le terme souvent

G: je sais pas la différence entre j'aurais voulu et je voudrais j'aurais aimé j'aimerais

Il est important de connaître des variétés et des formes différentes lorsqu'on souhaite acquérir une compétence communicationnelle en langue étrangère (Valdman 2000). Or, pour certains enseignants, il paraît utile ou nécessaire (voire plus sécurisant) d'enseigner une forme grammaticalement juste par-dessus tout (Conrad 2004), mais parfois cela pose un problème car cette même forme n'est pas toujours adaptée aux différentes situations que vont pouvoir rencontrer les apprenants. C'est ce que déplore l'apprenante A :

A: on apprend euh les c'est pas les mots comment dire je sais pas en français par exemple comment on demande on commence je voudrais vous demander que on on apprend très euh comment dire carré [...] oui euh une forme il y a une forme [...] mais ça fait quand ça fait arbitrairement euh c'est un peu dur hum comment dire hum euh un peu dur s'adapter la situation [...] par exemple tu tu apprends une forme mais parfois c'est ça marche pas il faut euh comment dire

Enquêteur: varier les formes

A: oui oui exactement

Dans cet extrait, on voit comment l'apprenante se rappelle n'avoir appris qu'une forme qu'elle utilisait dans toutes les situations. Elle s'est alors rendu compte que parfois cette forme ne marchait pas car les lieux, les personnes, les réactions, etc. peuvent changer. Il faudrait donc pouvoir en connaître d'autres afin d'avoir une palette de formes. Avoir plusieurs formes à sa disposition permet des constructions ou des reconstructions personnelles. C'est ce qu'a réussi à faire l'apprenante C (voir ci-dessous). Elle a rejeté la formule « j'aurais voulu » la jugeant impolie et a indiqué préférer une manière de demander qu'elle avait repérée plus tôt dans une autre vidéo : « excusez-moi de vous déranger ». A la diffusion d'une autre vidéo et donc à l'écoute/observation d'une autre façon de demander, cette apprenante a de nouveau rejeté la formulation utilisée, car elle est insuffisamment polie selon elle. Elle a indiqué

vouloir utiliser « je viens pour ... » en commençant cependant par la forme de politesse retenue auparavant. Au final, l'apprenante a jugé et critiqué les pratiques langagières utilisées dans les vidéos, autour de l'acte de parole « demander une information/un document au secrétariat de la faculté », et s'est constituée son modèle propre. Cette construction de modèle est diffuse dans l'ensemble de l'échange et nous en présentons ici les moments-clés :

D: j'aurais voulu avoir

Enquêteur: c'est la même chose que je voudrais + je veux et cætera

C: oui mais ce n'est pas politesse le manière politesse je préférer une autre manière excusez

C: oui c'est pourquoi oui excusez-moi que je je comment elle un au- autre truc elle a dit excusez-moi de vous euh déranger euh c'est possible comme ça

Enquêteur: tu as dit euh ouais elle arrive je viens pour

C: hum ce n'est pas forme politesse [...] euh je veux euh je peux utiliser je veux utiliser je viens pour [...] mais je dis bonjour excusez-moi et après je viens pour [rires] ah oui oui

Enquêteur: d'accord c'est une espèce de mix

Ce qu'a réussi à faire l'apprenante C ici doit cependant être relativisé. Une telle attitude est peu fréquente. Le repérage de formes n'est pas évident pour les apprenants car cela ne fait pas toujours partie de leurs habitudes de travail sur la langue comme le précise l'apprenante D :

D: ouais + mais pour moi normalement je ne travaille comme ça je ne regarde pas et pense oh cette phrase je prends ça pour moi + c'est je suis regarde beaucoup de choses et quelques fois si j'ai besoin une phrase peut-être je rappelle le phrase mais je ne fais exprès oh cette phrase je veux utiliser

Quand l'apprenante D a besoin de s'exprimer en situation, elle essaie de se rappeler ce qu'elle a entendu. Elle ne fait pas un travail spécifique de repérage. D'autres apprenantes ont l'habitude de traduire directement de leur langue maternelle vers le français lorsqu'elles parlent :

F: pour moi les expressions comme ça je ne les dis pas comme ça je parle en traduisant du chinois

G: je suis d'accord

Justement, face aux données, force est de constater que les apprenantes se contenteraient parfois d'activités « classiques », prévisibles. Formées par leurs habitudes de travail, ils ne semblent pas savoir profiter pleinement de ce que les données offrent en termes d'input pour faire avancer leur interlangue (d'où l'intérêt d'un travail spécifique sur l'input préconisé par VanPatten 2002 - voir les résultats de Marsden 2005, 2006).

Par ailleurs, le système de représentations agit sur le choix méthodologique et cela peut poser des problèmes car la confrontation à ces données provoquent des réactions inattendues, notamment quand on passe de l'écrit à l'oral, des livres à la « réalité ». Alors que l'oral est souvent jugé comme étant compliqué, il est intéressant de noter qu'ici les apprenantes ont trouvé l'oral plutôt simple

en général. C'est ce qui apparaît dans les explications de C à propos de la construction « ça prendra combien de temps » :

C: c'est comme une nouveau slang des personnes qui qui parlent parce que c'est une pas bonne construction de la phrase [...] normalement c'est combien de temps il il prendra prendra-t-il quelque chose comme ça mais c'est c'est les autres euh constructions [...] ah parce que j'étudie les livres et dans les livres tous les choses c'est c'est phrase euh premièrement c'est le nom après c'est verbe et et cætera [...] et j'étudie comme ça [...] c'est mélangé le le mot + c'est bizarre [...] euh c'est elle elle parle très simple elle utilise très simples mots constructions + euh mélangé le le mot le structure de de phrase

Néanmoins, la longueur des énoncés, le débit, le fait de ne pas articuler, etc., sont autant de phénomènes qui peuvent gêner les apprenants pour comprendre, mais qui semblent ne pas étonner ces apprenantes, car, comme le dit notamment l'apprenante A, c'est comme ça que les Français parlent :

A: quand un Français euh parle elle fait beaucoup de choses [...] et dedans ça peut-être il y a des comme je te disais dans laquelle dont lequel on on (n') arrive pas à euh s'adapter directement pour ça d'autre part euh il y a des par exemple euh beau- beaucoup euh hum beaucoup hum par exemple donc cependant voilà il ajoute beaucoup de choses comme ça

Conclusion

L'input particulier que représente la parole spontanée dans un corpus tel que celui sur lequel s'appuie le projet FLEURON, s'il fait un peu peur - voire même surprend - semble néanmoins offrir aux apprenants une dimension accessible, « sécurisante » (Kamber et Skupien 2009) : adaptation des locuteurs, formules autres, phénomènes de négociation de sens, etc. (cf. les travaux des acquisitionnistes sur l'interaction avec l'input - Long 1983 ; Pica et al. 1987). Concernant le développement de la compétence communicationnelle des étudiants étrangers, ceci est d'autant plus important que les approches du français de l'université sont typiquement limitées à du français de salle de classe : des textes écrits, des cours unilatéraux, des exposés, etc.

L'entrée dans les données semble devoir être en partie guidée, qu'il s'agisse de guidage direct ou de conseils pour l'apprenant autonome. Toutefois, d'après nos observations, il est difficile de prévoir la manière dont les apprenants vont entrer dans ces données. Le guidage se doit donc d'être souple, car il ne doit pas empêcher une manipulation libre par les apprenants sans quoi les possibilités de découvertes et d'émergences de phénomènes langagiers (le propre du « *data-driven learning* » selon Bernardini 2000) seraient limitées. Ce guidage doit également prendre en compte les choix individuels d'un public très hétérogène. Finalement, sans entrer dans le détail des différences individuelles (styles, motivations, comportement culturel, etc.), il semblerait que les habitudes de travail ainsi que les diverses façons de concevoir l'apprentissage forment un filtre complexe dont il faut tenir compte dans la formulation de conseils/ activités lors de la mise à disposition de documents pour l'apprentissage.

Références bibliographiques

- Abe, D., Carton, F., Cembalo, S. M., Régent, O. (1979). « Didactique et authentique: du document à la pédagogie ». In: *Mélanges pédagogiques* 1979 (sans numéros de page).
- Beacco J.-C. (2007). « L'approche par compétences dans l'enseignement des langues ». Paris : Didier.
- Bernardini, S. (2000). « Systematising serendipity: proposals for concordancing large corpora with language learners ». In: L. Burnard & T. McEnery (dir.), *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective*. Francfort: Peter Lang, pp. 225-234.
- Conrad, S. (2004). « Corpus linguistics, language variation and language teaching ». In: J. Sinclair (dir.), *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 67-85.
- Debaisieux, J.-M. (2008). « Corpus oraux et didactique des langues: un rendez-vous à ne pas manquer ». In: *Le français dans le Monde* (numéro spécial: « Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français Fondamental ? »), pp. 102-114.
- Debaisieux, J.-M. (2009). « Des documents authentiques oraux aux corpus: un défi pour la didactique du FLE ». In: *Mélanges CRAPEL* 31, pp. 35-56.
- Duda, R., Tyne, H. (à paraître). « Authenticity and autonomy in language learning ». In: *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*.
- Duda, R., Carette, E., Carton, F., Parpette, C., Mangiante, J.-M. (2009). « Table ronde: faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage ? ». In: *Mélanges CRAPEL* 31, pp. 273-286.
- Ericsson, K.A., Simon, H.A., (1993 [1984]). *Protocol Analysis - Verbal Reports as Data*. Cambridge (MA): MIT Press.
- EQUIPE DELIC (2003). « Présentation du corpus de référence de français parlé ». In: *Recherches sur le français parlé* 18, pp. 11-42.
- Gremmo, M.-J. (1995). « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien ». In: *Mélanges CRAPEL* 22, pp. 33-61.
- Holec, H. (1990). « Des documents authentiques pour quoi faire? ». In: *Mélanges pédagogiques* 1990, pp. 65-74.
- Kamber, A., Skupien, C. (2009). « Les documents radiophoniques dans l'enseignement de la compréhension orale ». In: *Mélanges CRAPEL* 31, pp. 172-189.
- Long, M. (1983). « Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input ». In: *Applied Linguistics* 4(2), pp. 126-141.
- Marsden, E. (2006). « Exploring input processing in the classroom: an experimental comparison of processing instruction and enriched input ». In: *Language Learning*, 56(3), pp. 507-566.
- Marsden, E. (2005). « Input-based grammar pedagogy: a comparison of two possibilities ». In: *Language Learning Journal* 31(1), pp. 9-20.
- McCarthy, M. (2004). *Touchstone. From Corpus to Course Book*. Cambridge: CUP.
- Moreau, M.-L. (1986). « Les séquences préformées : entre les combinaisons libres et les idiomatismes. Le cas de la négation avec ou sans ne ». In: *Le français moderne* 54, pp. 137-160.

Parpette, C., Bouchard, R. (2003). « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux ». *Arobase* 1-2, 69-78. <http://www.univ-rouen.fr/arobase/v7/parpette.pdf>, page consultée le 13/07/10.

Pica, T., Young, R., Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. In: *TESOL Quarterly* 21(4), pp. 737-758.

Valdman, A. (2000). « Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux Etats-Unis », In: *The French Review* 73(4), pp. 648-666.

Van Patten, B. (2002). « Processing instruction: an update ». In: *Language Learning* 52, pp. 755-803.

Widdowson, H. (1998). « Context, community and authentic language ». In: *TESOL Quarterly* 32(4), pp. 705-716.

Notes

¹ Projet cofinancé par la MSH Lorraine et l'ATILF. Les autres personnes qui participent au projet FLEURON sont : Virginie André, Alex Boulton, Sam-Michel Cembalo, Jeanne-Marie Debaisieux, Harvey Moulden, Florence Poncet et Odile Régent.

² Equipe du laboratoire ATILF (UMR 7118 CNRS, Nancy-Université).

³ <http://www.euro-mobil.org/francais/>, page consultée le 13/07/10.

⁴ <http://www.e-filipe.org/>, page consultée le 13/07/10.

⁵ Nous ne nous attarderons pas ici sur la question de l'authenticité telle qu'elle a été abordée notamment par Widdowson (1998). Nous renvoyons à Duda et Tyne (à paraître) pour une discussion des différents sens du terme. Ici nous entendons par « document authentique » le simple fait d'avoir été produit « naturellement » et non à des fins pédagogiques (Abe et al. 1979) : « authentique » s'oppose alors à « fabriqué ». Toutefois, le recours à des observations de corpus permet aujourd'hui de concevoir des documents ou des exercices jugés « réalistes » (voir dans Duda et al. 2009) qui s'inspirent de données authentiques et qui en retiennent les qualités essentielles (McCarthy 2004 : 9 ; Beacco 2007 : 30-31).

⁶ Cadre Européen Commun de Référence (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp, page consultée le 13/07/10).

⁷ En tout, FLEURON compte environ 19 heures d'enregistrements, partagées entre documents audio (10 heures) et vidéo (9 heures).

⁸ Le « *Think Aloud Protocol* » est une méthode d'investigation en psychologie cognitive (voir Ericsson et Simon 1993 [1984]) qui vise à rendre accessibles les différents états mentaux d'un individu lors de la réalisation d'une activité donnée.

⁹ Les apprenantes ont eu accès aux vidéos à partir d'un logiciel qui ne sera pas utilisé sur une éventuelle plateforme. C'est pourquoi cette étude s'est attachée à ne présenter que la manière dont les apprenantes sont entrées dans les données et non pas les manipulations effectuées, notamment en fonction de l'interface. Cela pourra faire l'objet d'une future expérimentation.

¹⁰ Il s'agit de Jinjing Wang que nous remercions pour sa collaboration.

¹¹ Les extraits sont transcrits selon les conventions mises au point par le DELIC. Dans les exemples présentés ici, nous mettons certains passages en caractères gras afin d'illustrer les phénomènes en cours de discussion. Les raccourcissements sont signalés à l'aide de crochets carrés. Pour une description détaillée, voir EQUIPE DELIC (2003).