mediAzioni 46 (2025)
ISSN 1974-4382

QUAND LES CORPUS ÉCOLOGIQUES D'INTERACTIONS NOUS APPRENNENT LE FRANÇAIS EN USAGE : POUR UNE ÉVOLUTION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

NATACHA NIEMANTS, CAROLE ETIENNE[1]
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA, LABORATOIRE ICAR (LYON)

natacha.niemants@unibo.it
carole.etienne@ens-lyon.fr

Citation: Niemants, Natacha et Carole Etienne (2025) "Quand les corpus écologiques d'interactions nous apprennent le français en usage : pour une évolution des pratiques d'enseignement", *mediAzioni* 46: A176-A205, https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709, ISSN 1974-4382.

Abstract: Regular exposure to oral language in all its variety develops learners' listening, production and mediation skills, as they discover the lexical, grammatical, phonetic, multimodal and intercultural components of language practices. This article sets out to explore an ecological corpus of interactions, explaining the aims and procedures used by speakers in their private or professional interactions and reflecting on skills that learners continue to develop as they are exposed to these uses. We will detail our use of Clapi-FLE in two very different university courses and share the benefits of this corpus with students who have worked on the theme of cooking. The aim of the article is twofold: to show that this resource lends itself to multiple contexts of use and language levels; and to encourage changes in teaching practices, both in French as a Foreign Language and in Dialogue Interpreting, by contributing to the debate on two of the descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages, namely 'interaction' and 'mediation'.

Keywords: interaction; mediation; interpreting; French as a Foreign Language; ecological data; teaching practices; interacting practices; multimodality; intercultural features; cuisine.

[1] Les auteures ont co-écrit et relu plusieurs fois ensemble cet essai. Toutefois, Carole Etienne s'est occupée surtout de la deuxième et de la quatrième section, Natacha Niemants de la première et de la troisième, où elle présente des pratiques d'enseignement expérimentées auprès de plusieurs publics.

Copyright © 2025 The author(s)
The text in this work is licensed under CC-BY 4.0.

1. Introduction

Dès sa première édition, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) fait référence tant à l'*interaction* qu'à la *médiation*. Le Conseil de l'Europe nous dit en effet qu'« [o]n accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication » (Conseil de l'Europe 2001 : 18) et que « [d]ans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct » (*ibid.* : 71), ce qui se produit par exemple dans la traduction orale (interprétation) et écrite entre locuteur.rice.s et textes de langues différentes. Pour ce qui est de l'activité d'interprétation, les deux descripteurs *interaction* et *médiation* s'y trouvent particulièrement entrelacés et le Volume complémentaire (2021) les développe davantage, en montrant les multiples facettes de l'*interaction orale* et de la *médiation de la communication* et en fournissant deux longues listes d'activités. Dans la Figure *13 - Activités d'interaction et stratégies* (*ibid.* : 76) on cite, en utilisant un masculin inclusif : interaction orale générale, comprendre un interlocuteur, conversation, discussion informelle, discussion formelle, coopération à visée fonctionnelle, obtenir des biens et des services, échanger des informations, interviewer et être interviewé, utiliser les télécommunications. Dans la Figure *14 - Activités de médiation et stratégies* (*ibid.* : 97) on relève en revanche : établir un espace pluriculturel, agir en tant qu'intermédiaire, faciliter la coopération dans des situations délicates et des désaccords.

Toutefois, le CECRL et son Complément n'appréhendent la compréhension des échanges en interaction qu'à partir du niveau B2 et attribuent aux niveaux les plus élevés (C1-C2) l'acquisition d'une compétence réelle d'interaction qui permette de « s'exprimer en société avec souplesse et efficacité » et de « converser sans effort et de façon appropriée » (2021 : 78). Il en va de même pour la médiation, où ce n'est qu'à partir du niveau B2 que l'apprenant.e peut « communiquer (en langue B) le sens de ce qui est dit (en langue A) » et « servir de médiateur (entre la langue A et la langue B) » (*ibid.* : 122). Or, plusieurs exploitations de corpus écologiques d'interactions ont montré que l'on peut exposer les apprenant.e.s à des corpus dès les niveaux les plus bas du Cadre (Etienne 2020) et que la possibilité de négocier leur compréhension de supports non simplifiés peut encourager l'acquisition d'une langue étrangère (Ellis *et al.* 1994).

Sur ces bases, nous introduirons d'abord quelques repères théoriques sur les corpus, en résumant les principes qui régissent les interactions et en détaillant les ressources disponibles sur la plateforme Clapi-FLE qui, comme son nom l'indique, s'adresse à des enseignant.e.s de français dans le monde (§ 2). Nous présenterons par la suite deux pratiques d'enseignement différentes à partir de Clapi-FLE, dans le but de montrer que cette ressource se prête à des contextes d'usage multiples et d'encourager une contamination des pratiques d'enseignement. Il sera en effet question de deux cours universitaires complètement différents (*Langue et culture des pays de langue française* vs *Interprétation de dialogue*), qui mèneront les enseignant.e.s hors des sentiers

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

battus dans leur domaine respectif (§ 3). Nous souhaitons offrir ainsi matière à réflexion et contribuer peut-être à une évolution des pratiques d'enseignement. Car si Lambertini (2023a, 2023b) a déjà bien engagé la réflexion sur les bienfaits de l'utilisation des jeux de rôles typiques de la formation des interprètes dans des classes de FLE, il reste à voir si les activités et les stratégies qui sont développées dans un cours de langue peuvent s'avérer utiles pour l'interprétation, où le but sera toujours de communiquer le sens de ce qui est dit dans une interaction plurilingue et de faire la médiation entre au moins deux langues-cultures.

2. Une étude des usages de la langue avec les corpus écologiques d'interactions

2.1. Le choix des documents

Depuis les années 60, les documents authentiques ont été progressivement introduits en classe de langue, en complément des documents construits pour l'enseignement, dans l'objectif d'appréhender « le vraisemblable et l'authentique » (Cuq et Gruca 2003 : 388). Dans la majorité des cas, les données orales choisies sont des émissions de radio, des séries télévisées qui mettent en scène la vie quotidienne, des débats ou des entretiens. S'il s'agit bien de productions orales, ces données partagent la caractéristique d'être adossées à un support écrit préparé en amont : un script pour une série, des fiches pour une émission, un argumentaire pour un débat, ou des consignes et des questions pour les entretiens, même s'ils sont semi-dirigés. Par ailleurs, un travail de simplification de ces données est souvent réalisé dans le but de retirer ce qui est jugé trop difficile à comprendre ou ce qui semble perturbant, comme les répétitions, les hésitations ou les reprises : « Syntacticians focus on the data that they believe the fewest complications factors, and "clean up" the data to remove what they believe to be remaining complications that obscure simple, general principles of language » (Abney 1996 : 11). Ces "scories" ou "disfluences" font pourtant partie de la langue orale à laquelle les apprenant.e.s seront confronté.e.s à leur arrivée dans le pays, en vivant ou travaillant avec des natif.ve.s.

Le document authentique censé se rapprocher de la réalité passe ainsi par deux filtres successifs : tout d'abord, une sélection du type d'oral parmi des données préparées, donc par définition non spontanées, et ensuite un "lissage" de ces données pour les simplifier. On s'éloigne alors du document d'origine, ne laissant pas la possibilité aux apprenant.e.s de se familiariser avec la langue réellement parlée, au prétexte qu'elle serait soit trop compliquée, soit trop éloignée des principes généraux habituellement enseignés. Comme le soulignent Habert *et al.* (1997), c'est la linguistique de corpus qui a permis de découvrir de nouveaux faits de langue et d'en faire évoluer les représentations : « les linguistiques de corpus se trouvent confrontées à un éventail de réalisations langagières qui remet en cause les distinctions tranchées entre acceptable et non-acceptable » (*ibid.* : 9).

Dans un tel panorama, les interactions écologiques recueillies *in situ* dans différents contextes professionnels ou privés peinent à se faire une place en salle de classe, même si les chercheur.e.s les ont rendues disponibles et documentées

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

depuis plus d'une vingtaine d'années. À leur complexité souvent critiquée, viennent s'ajouter leur contextualisation, qui demande plus de temps que pour les exemples construits, des bruits de fond, le nombre de locuteur.rice.s qui nécessite plusieurs visionnages, sans compter les hésitations, les reprises, les répétitions et surtout les chevauchements de la parole. Là encore, il ne s'agit pas de phénomènes occasionnels, mais de caractéristiques réelles de la langue, avec lesquelles les apprenant.e.s doivent se familiariser s'il.elle.s veulent comprendre comment les locuteur.rice.s interagissent en situation et quels procédés il.elle.s mobilisent :

> Si les discours auxquels l'apprenant est confronté ne sont pas sinon identiques tout au moins analogues à ceux auxquels il sera confronté dans les situations où il aura à utiliser ses savoir-faire acquis, il courra le risque d'être incapable de faire face de manière satisfaisante (l'écoute, même intensive, de textes pseudo-oraux, par exemple, ne prépare guère à comprendre la radio ou un interlocuteur en chair et en os). Comme cela a déjà été dit à propos des savoirs, on ne peut acquérir que ce que les supports permettent d'acquérir. (Holec 1990 : 68)

Dans cette approche, les interactions écologiques collectées dans des situations sociales ordinaires se rapprochent d'une situation d'immersion où l'apprenant.e se retrouve en contact direct avec la langue et ses pratiques, dont l'enseignant.e peut décrypter les rouages (Alberdi *et al.* 2020). Ainsi, l'enseignement s'étend à la manière d'interagir dans une autre culture et dans une autre langue, selon des procédés et des mécanismes qui vont bien au-delà du lexique ou de la grammaire.

2.2. Quelques principes concernant les interactions

Afin de se rapprocher de cette situation d'immersion, la transposition des travaux de recherche en ressources pédagogiques se fonde sur les principes qui régissent les interactions :

1. La co-construction : les interactions ne sont pas constituées d'une suite ordonnée de productions de chacun.e des locuteur.rice.s, mais d'un flux incessant de réactions des un.e.s aux contributions des autres pour en construire ensemble le sens : « [l]a parole en interaction est co-construite par les participants […] par l'attention que portent continuellement les participants à ajuster leurs productions à leurs interlocuteurs » (Traverso 2016 : 38). Les locuteur.rice.s vont donc ajuster leurs propos aux réactions des autres, reformuler, compléter, expliquer, exprimer leur point de vue, argumenter, évaluer pour ne citer que quelques-unes des fonctions langagières. Ce que confirme le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : « [a]pprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés » (CECRL 2001 : 18). Selon les participant.e.s, on observe ainsi une certaine variabilité, des pratiques différentes pour s'adapter à ses interlocuteur.rice.s mais aussi des attentes puisque les locuteur.rice.s doivent en retour montrer leur compréhension, leur accord, leur désaccord ou leur surprise : « le savoir langagier ne constitue pas un inventaire statique, clos, transférable tel quel d'un contexte à l'autre, mais un système dont les ressources sont mobilisées et se configurent de manière

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

adaptative, flexible en fonction de contingences locales de l'action langagière » (Pekarek Doehler 2006a : 11).

2. La temporalité : l'interaction se déroule dans une séquence sans interruption, où « les temps de production et de réception de la parole sont simultanés ou quasiment » (Traverso 2016 : 17). Par conséquent, les locuteur.rice.s doivent intervenir immédiatement sans avoir le temps de préparer leur réponse, même s'il est parfois difficile de prendre la parole dès la réception d'un énoncé, mais également de devoir attendre la fin d'un tour de parole pour intervenir. Si ces superpositions de parole appelées "chevauchements" posent des problèmes d'écoute aux apprenant.e.s, elles sont fréquentes en interaction et reflètent la réalité des échanges avec laquelle il convient de les familiariser.

3. Le caractère situé : le contexte de l'interaction doit être pris en compte en compréhension comme en production, puisque « [l]es propriétés du contexte déterminent entièrement les opérations de production des énoncés aussi bien que leur interprétation » (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 76). D'autres composantes de la langue comme la multimodalité pourront être mobilisées pour identifier ce contexte, qui peut varier d'un pays à l'autre pour une même situation, comme la configuration d'un repas ou le lieu d'un achat.

4. La multimodalité : les productions ne sont pas seulement verbales, car des regards, des gestes, des postures ou des mimiques peuvent les accompagner ou les remplacer, leur nature ou leur fréquence étant culturellement ancrées. Ainsi, l'exposition de l'apprenant.e à ces réalisations multimodales conjointes s'avère pertinente pour en déduire le sens, elle permet également d'éviter une interprétation hâtive basée sur la langue d'origine. « En mobilisant les ressources multimodales les plus variées, selon les contraintes et les potentialités de l'écologie dans laquelle se déroule l'interaction, les participants constituent le caractère publiquement intelligible de ce qu'ils font » (Mondada 2017 : 72).

5. Les routines interactionnelles : elles constituent en quelque sorte des modes d'emploi, aussi appelées « méthodes » (Sacks 1992) plus ou moins figées : « les pratiques sociales et langagières mobiliseraient des manières de faire et d'agir en partie stabilisées, qui ont toujours un côté contingent, adapté, flexible » (Pekarek Doehler 2006a : 32). Ces routines permettent de définir le déroulement des interactions, étape par étape, en incluant leurs variantes mais en évitant l'effet "formule magique" réplicable à l'identique à l'infini. « La compétence ne peut plus être comprise en termes d'un savoir et d'un savoir-faire donnés une fois pour toutes, qui, une fois acquis, pourront être mobilisés tels quels dans des pratiques et des contextes les plus divers » (Pekarek Doehler 2006b : 129).

Ces cinq principes tracent le fil conducteur de la plateforme Clapi-FLE (http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/)[2] dédiée à l'enseignement du français parlé que nous avons conçue et développée avec l'aide de notre réseau de didacticienn.e.s. Nous avons choisi d'accompagner l'enseignant.e en proposant différentes ressources pour qu'il.elle puisse prendre en main les interactions avant de les proposer aux apprenant.e.s, quels que soient sa formation en linguistique de l'oral, ses objectifs d'enseignement et le temps dont il.elle dispose.

[2] La date de la dernière consultation de tous les sites mentionnés est le 30/10/2025.

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

2.3. Un éventail de ressources à la disposition des enseignant.e.s

2.3.1. Les extraits d'interactions

Une quarantaine d'extraits sont didactisés, transcrits et documentés. Ils sont listés mais peuvent également être sélectionnés suivant un ensemble de critères comme les thèmes abordés, leur nature professionnelle ou privée, leur caractère formel ou informel, le type d'interaction ou encore les activités langagières qu'ils comprennent.

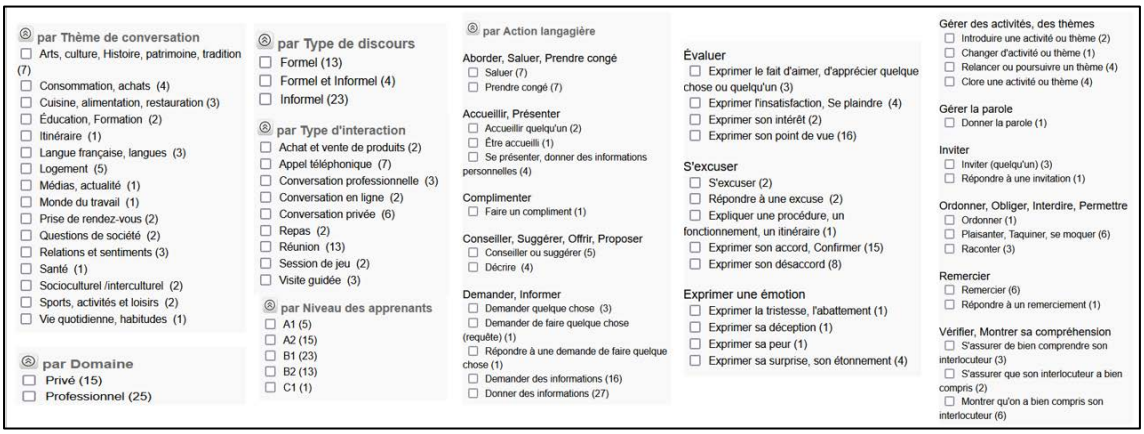


Figure 1. Clapi-FLE : les critères de sélection des extraits

Chaque extrait est présenté avec une fiche pré-pédagogique qui suggère des objectifs, liste les thèmes abordés, relève les difficultés éventuelles de vocabulaire ou de syntaxe ainsi que le débit ou les accents.

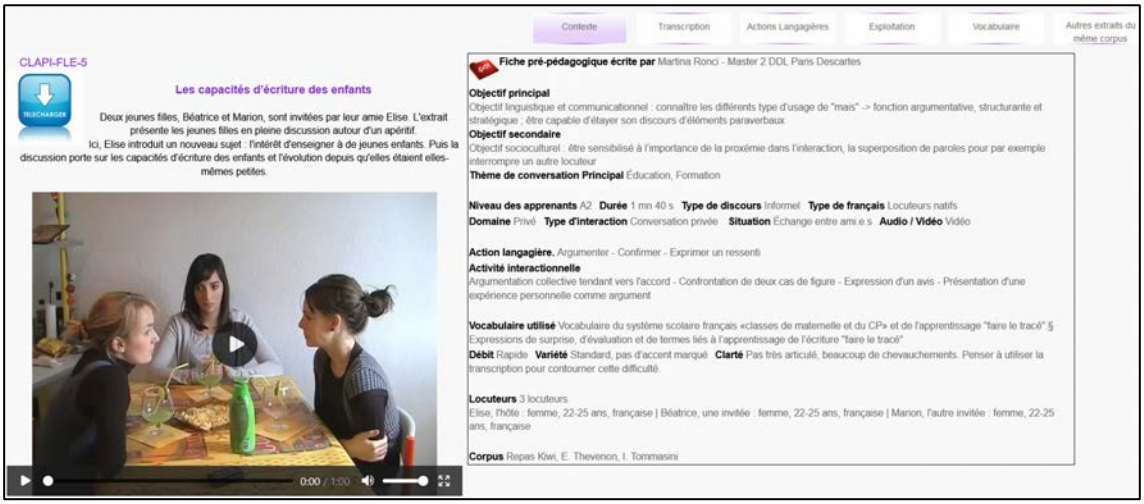


Figure 2. Clapi-FLE : une fiche pré-pédagogique

Une transcription est proposée avec un menu permettant de choisir les phénomènes de l'oral à afficher, comme les chevauchements de la parole, les intonations montantes ou descendantes, les saillances, les élisions (*j`trouve* au lieu de *je trouve*, *`fin* au lieu de *enfin*). L'enseignant.e peut tout à fait exploiter ce menu pour repérer ces phénomènes de l'oral avant de les présenter aux étudiant.e.s. Leur identification constitue d'ailleurs un exercice permettant de développer les compétences d'écoute (Ravazzolo *et al.* 2021).

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

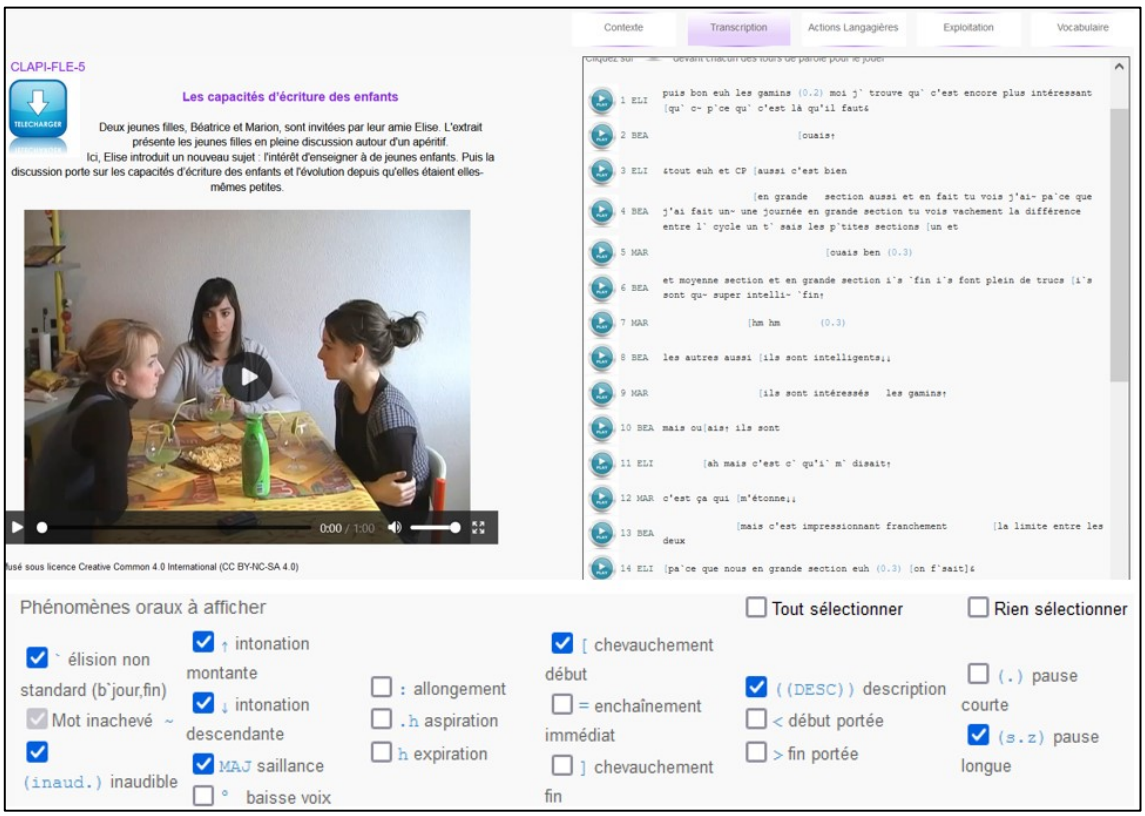


Figure 3. Clapi-FLE : une transcription selon la convention de transcription ICOR

En parallèle, un onglet *Activités langagières* détaille pas à pas le déroulement de l'interaction avec deux niveaux de granularité, macro et micro, dans les fonctions qui sont affichées à droite de la transcription. Cette exploration distingue les fonctions réalisées en quelques tours de parole des séquences plus longues, l'enseignant.e pouvant s'approprier ce découpage ou le redéfinir, suivant ses besoins.

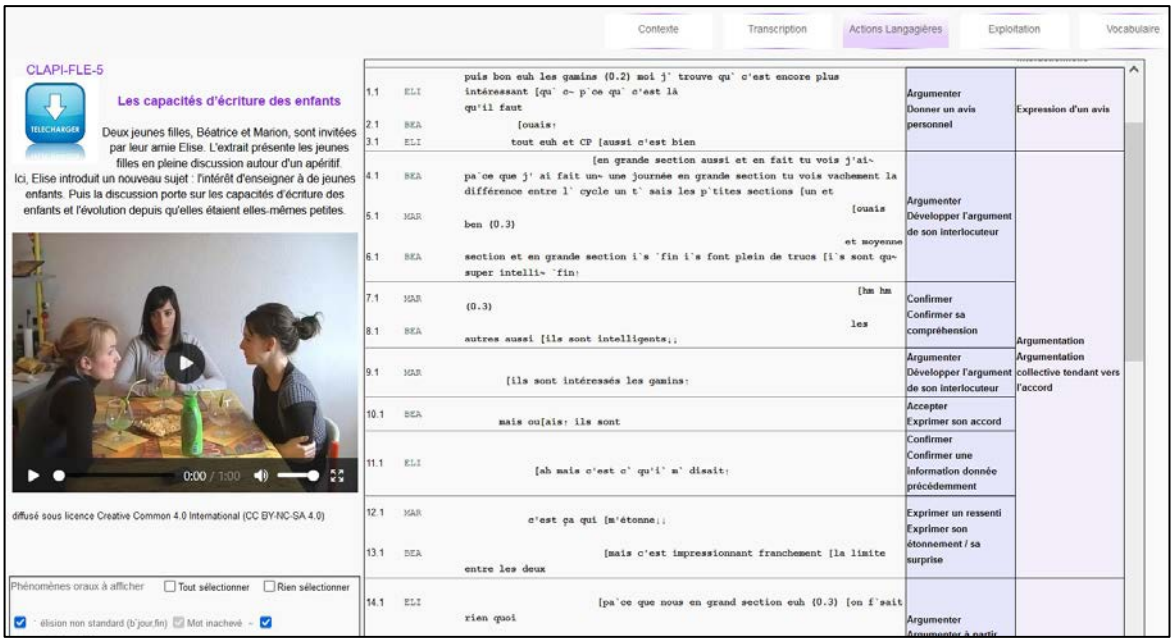


Figure 4. Clapi-FLE : des actions langagières

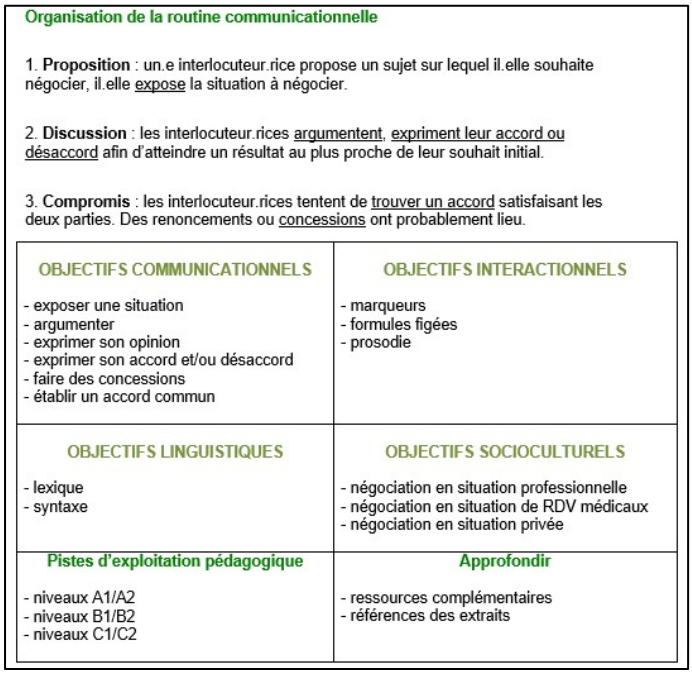
https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

Un volet *Exploitation* rappelle les difficultés qui peuvent être liées à l'extrait (vocabulaire, syntaxe, bruits, débit, gestes, etc.) et propose quelques pistes d'activités suivant le niveau des apprenant.e.s et les objectifs pédagogiques.

De plus, le vocabulaire est listé avec sa fréquence et un double clic sur une entrée permet d'afficher un dictionnaire en ligne ; une approche quantitative mesure en outre les productions, les répétitions et le débit moyen de chacun.e des locuteur.rice.s.

2.3.2. Les fiches « En pratique »

Ces fiches concernent soit des fonctions pragmatiques comme la question et/ou la requête, la négociation ou les explications, soit des thèmes fréquemment enseignés en FLE comme l'accueil, la cuisine ou l'invitation. Dans les deux cas, le sujet est abordé sur le plan pragmatique, à travers l'exposition de sa routine interactionnelle ainsi que ses variantes. Chaque fiche multimédia et les différents extraits audio ou vidéo qui la composent sont regroupés dans une archive téléchargeable.



Organisation de la routine communicationnelle

1. **Proposition** : un.e interlocuteur.rice propose un sujet sur lequel il.elle souhaite négocier, il.elle expose la situation à négocier.

2. **Discussion** : les interlocuteur.rices argumentent, expriment leur accord ou désaccord afin d'atteindre un résultat au plus proche de leur souhait initial.

3. **Compromis** : les interlocuteur.rices tentent de trouver un accord satisfaisant les deux parties. Des renoncements ou concessions ont probablement lieu.

OBJECTIFS COMMUNICATIONNELS	OBJECTIFS INTERACTIONNELS
- exposer une situation - argumenter - exprimer son opinion - exprimer son accord et/ou désaccord - faire des concessions - établir un accord commun	- marqueurs - formules figées - prosodie
OBJECTIFS LINGUISTIQUES	**OBJECTIFS SOCIOCULTURELS**
- lexique - syntaxe	- négociation en situation professionnelle - négociation en situation de RDV médicaux - négociation en situation privée
Pistes d'exploitation pédagogique	**Approfondir**
- niveaux A1/A2 - niveaux B1/B2 - niveaux C1/C2	- ressources complémentaires - références des extraits

Figure 5. Fiche « En pratique : La négociation ». Routine et objectifs

Dans la fiche portant sur la négociation (Fig. 5), trois étapes successives se dégagent : la proposition, la discussion, puis le compromis qui permet de résoudre la divergence initiale (Kerbrat-Orecchioni 2012). Chaque étape est détaillée à partir d'attestations réalisées dans différents contextes : réunion de conception, invitation à déjeuner, prise de rendez-vous médical, etc. On rend alors visibles les différentes situations sociales où ce sujet peut être abordé, en les diversifiant pour éviter de relier une fonction à un seul contexte. En effet, on associe souvent la négociation au contexte commercial (Darmon 2011) alors que nous négocions beaucoup d'autres choses comme un délai ou une aide, dans nos échanges professionnels ou privés : « la négociation est un élément constitutif de notre vie » (Fisher et Ury 1982 : 13).

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

Cette variété d'exemples en contexte permet d'aborder plusieurs objectifs communicationnels, interactionnels, linguistiques, socioculturels qui viennent s'ajouter à des objectifs syntaxiques.

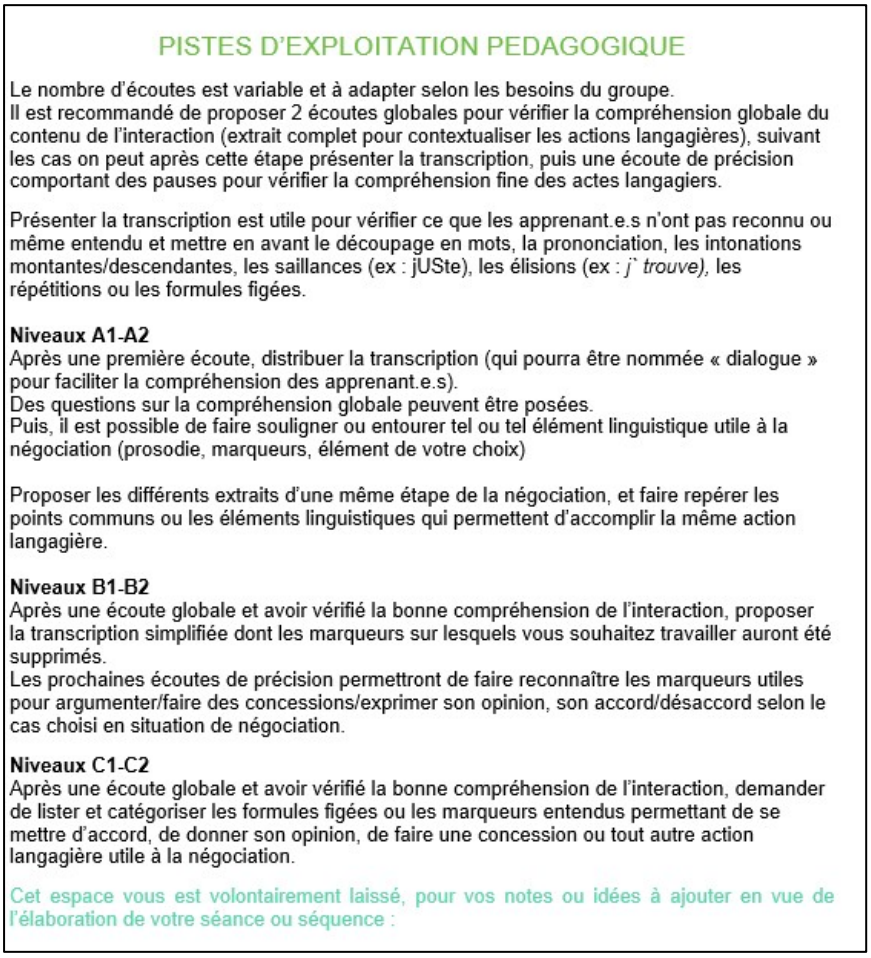
Ainsi, l'enseignant.e peut privilégier certains contextes mais dispose de toutes les composantes de la langue réellement attestées que le tableau suivant (Fig. 6) permet de visualiser et d'articuler facilement. Le relevé du lexique, des marqueurs, des expressions figées mais également des constructions grammaticales évite les oublis et donne la possibilité à l'enseignant.e d'appréhender la négociation dans son ensemble.

OBJECTIFS LINGUISTIQUES	OBJECTIFS INTERACTIONNELS
Syntaxe : - imparfait à valeur de présent n°12 (pour atténuer, forme de politesse) ex : *c'était juste pour* - présent à valeur de futur n°13 (accompagné d'un complément de temps qui situe l'action dans le futur) ex : *on avise demain* - dislocation à droite n°7 (pour insister) ex : *c'est un peu long à cuire les magrets* - *alors* en début de tour n°3 (pour prendre le tour de parole)	**Marqueurs** (en gras dans les extraits) - *voilà* n°1 - *vu que* extrait proposition déjeuner - *tu sais* extrait proposition déjeuner - *enfin* n°7 (parfois prononcé « 'fin ») - *du coup* extrait demande client architectes - *alors en fait* n°3 - *oui mais* n°5 - *ben* n°14 - *alors* n°2 - allez-y n°2 (= *je vous écoute, continuez*) - *quoi* n°8 - *et puis n°10* - *bon n°2* - *dis donc n°3*
Lexique : (en violet dans les extraits) - Champ lexical des horaires n°14 - Champ lexical de la prise de RDV n°10 - terme *effectivement* n°8 - *dans l` sens où* n°1 - *l'histoire de* n°2 - *strict minimum n°4* - *en même temps* n°9 - Champ lexical des prix	Formules figées (en rouge dans les extraits) - *ça marche* n°14 (se mettre d'accord) - *si tu veux* n°12 (concession) - *on verra ça* n°13 (se mettre d'accord) - *j'ai peur que …* n°10 (annoncer un contre-argument, introduire un désaccord) - (mais) *c'est vrai que …* n°9 (concession) - *comme c'est …*(différent de comme = pareil) n°7 - *le truc c'est que* n°3 (exposer une situation) - *c'était juste pour …* n°12 (atténuer) - *c'est bon* n°14 (assurer l'intercompréhension) - *j` sais pas* n°7 (pas littéral, atténuer la proposition) - *c'est dommage* n°5 (exprimer la déception) - *j` pense que …* n°6 (exprimer son opinion)

Figure 6. Fiche « En pratique : La négociation ». Syntaxe, lexique, marqueurs et expressions figées

En parallèle, des pistes d'exploitation pédagogique sont suggérées suivant le niveau des apprenant.e.s.

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709



PISTES D'EXPLOITATION PEDAGOGIQUE

Le nombre d'écoutes est variable et à adapter selon les besoins du groupe.
Il est recommandé de proposer 2 écoutes globales pour vérifier la compréhension globale du contenu de l'interaction (extrait complet pour contextualiser les actions langagières), suivant les cas on peut après cette étape présenter la transcription, puis une écoute de précision comportant des pauses pour vérifier la compréhension fine des actes langagiers.

Présenter la transcription est utile pour vérifier ce que les apprenant.e.s n'ont pas reconnu ou même entendu et mettre en avant le découpage en mots, la prononciation, les intonations montantes/descendantes, les saillances (ex : jUSte), les élisions (ex : *j` trouve),* les répétitions ou les formules figées.

Niveaux A1-A2
Après une première écoute, distribuer la transcription (qui pourra être nommée « dialogue » pour faciliter la compréhension des apprenant.e.s).
Des questions sur la compréhension globale peuvent être posées.
Puis, il est possible de faire souligner ou entourer tel ou tel élément linguistique utile à la négociation (prosodie, marqueurs, élément de votre choix)

Proposer les différents extraits d'une même étape de la négociation, et faire repérer les points communs ou les éléments linguistiques qui permettent d'accomplir la même action langagière.

Niveaux B1-B2
Après une écoute globale et avoir vérifié la bonne compréhension de l'interaction, proposer la transcription simplifiée dont les marqueurs sur lesquels vous souhaitez travailler auront été supprimés.
Les prochaines écoutes de précision permettront de faire reconnaître les marqueurs utiles pour argumenter/faire des concessions/exprimer son opinion, son accord/désaccord selon le cas choisi en situation de négociation.

Niveaux C1-C2
Après une écoute globale et avoir vérifié la bonne compréhension de l'interaction, demander de lister et catégoriser les formules figées ou les marqueurs entendus permettant de se mettre d'accord, de donner son opinion, de faire une concession ou tout autre action langagière utile à la négociation.

Cet espace vous est volontairement laissé, pour vos notes ou idées à ajouter en vue de l'élaboration de votre séance ou séquence :

Figure 7. Fiche « En pratique : La négociation ». Pistes d'exploitation pédagogique

Ces propositions encouragent l'enseignant.e à travailler, au premier plan, l'audio et la vidéo avant de passer à la transcription qui intervient dans une seconde phase de vérification. Dans la même approche, il est préconisé de relever les petits mots de l'oral qui structurent l'interaction alors que l'apprenant a tendance à identifier les mots lexicaux.

2.3.3. Les fiches explicatives

En plus de l'approche synthétique de la rubrique *En pratique*, une autre ressource a été conçue pour développer des notions importantes à l'oral, comme l'atténuation, le discours rapporté, les différents types de questions, les explications, les marqueurs *trop* et *quand même* ou les temps verbaux les plus fréquents. Ces fiches explicatives approfondissent un sujet en intégrant davantage de variation, en expliquant à la fois les objectifs et les procédés mobilisés par les locuteur.rice.s, et proposent de nombreux exemples de réalisation.

Si l'on observe la fiche explicative sur les temps verbaux, nous constatons qu'elle comprend différentes parties qui rendent compte des fréquences d'emploi :

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

- Les 20 verbes les plus fréquents dans les corpus d'interaction de CLAPI ;
- La répartition des temps verbaux ;
- Les verbes les plus fréquents au présent et leur nature (modaux).

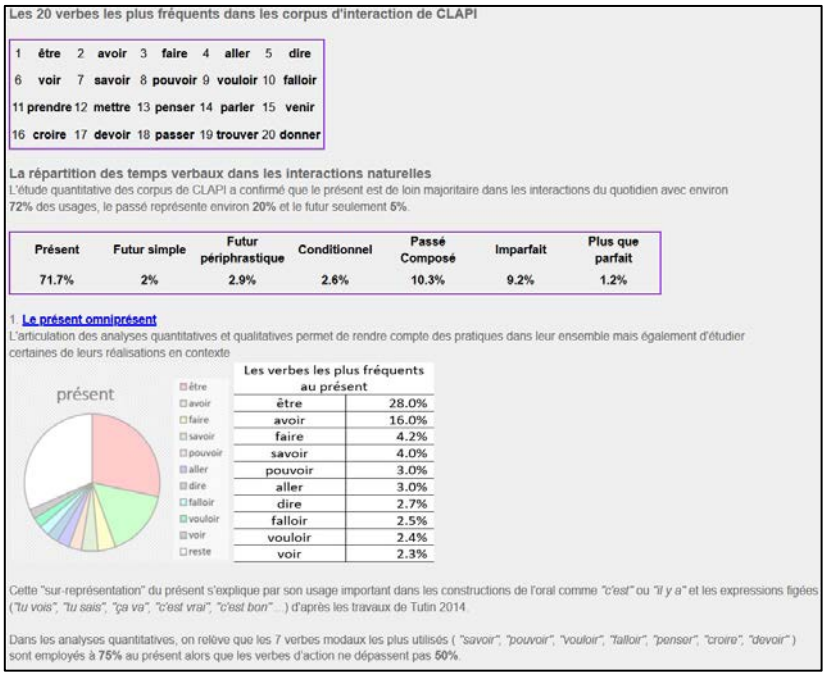


Figure 8. Fiche explicative Les temps verbaux : répartition et verbes au présent

Par ailleurs, nous avons souhaité pointer les adverbes qui induisent une confusion quant à l'ancrage temporel d'un énoncé en donnant l'impression que l'action se passe au présent (*maintenant*, *tout de suite*) ou au futur (*après*) alors qu'ils sont employés pour évoquer la simultanéité ou dans des séquences argumentatives, en dehors de tout cadre chronologique.

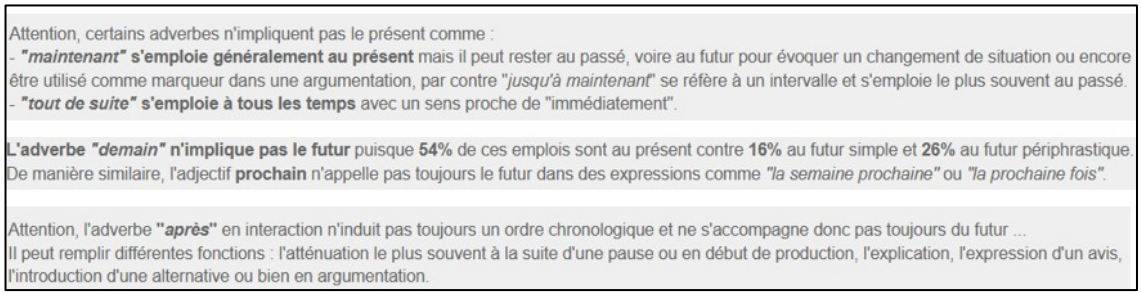


Figure 9. Fiche explicative Les temps verbaux : attention aux adverbes de temps

La fiche fait également un focus particulier sur le futur (simple et périphrastique) et approfondit le présent à valeur de futur et le futur à valeur de présent. Si le présent est souvent utilisé en lieu et place d'un autre temps verbal, nous verrons également que les locuteur.rice.s recourent au futur dans une situation qui se passe au présent, au moment même où il.elle.s parlent.

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

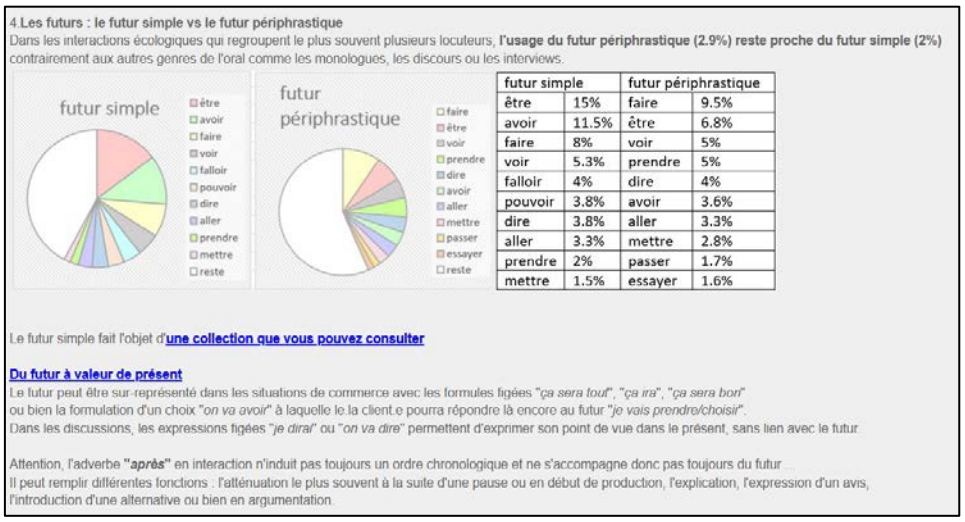


Figure 10. Fiche explicative Les temps verbaux : le futur

Pour ce qui est du passé, on affiche un emploi aussi fréquent du passé composé que de l'imparfait et on approfondit le présent à valeur de passé et le passé à valeur de présent (imparfait de politesse). Les locuteur.rice.s ont en effet l'habitude de glisser du passé au présent, notamment dans les récits où il.elle.s "revivent" l'évènement raconté, alors qu'au contraire il.elle.s font aussi appel au passé ou au conditionnel dans des situations qui sont en train de se dérouler.

Dans chaque rubrique, plusieurs exemples sont contextualisés et expliqués et l'enseignant.e fera sa propre sélection selon ses besoins et les difficultés que ses apprenant.e.s rencontrent. Cette ressource demande à l'enseignant.e davantage de préparation que la fiche *En pratique* pour s'approprier les explications et les exemples, mais elle permet d'appréhender certaines spécificités liées à un contexte donné et d'étendre l'approche à d'autres fonctions pragmatiques ou traits syntaxiques. Par ailleurs, elle comprend une section *Pour aller plus loin* où des articles sont proposés à l'enseignant.e pour parfaire ses connaissances sur le sujet.

2.3.4. L'articulation des différentes ressources de Clapi-FLE

La préparation d'une session de cours répond à différentes contraintes de temps d'enseignement et de niveau des apprenant.e.s, mais également de progression et d'unités. C'est pour ces raisons qu'il est difficile de répondre à cette palette de besoins par une ressource unique. Dans Clapi-FLE, nous nous sommes orientées vers trois ressources principales :

- une quarantaine d'extraits pour travailler une situation donnée depuis son contexte jusqu'à son déroulement pas à pas ;
- les fiches *En pratique* pour présenter un sujet dans une séance avec un regard croisé sur le lexique, la syntaxe, la prosodie et la multimodalité, avec quelques pistes d'exploitation suggérées ;
- les fiches explicatives pour s'orienter vers un apprentissage approfondi d'une notion complexe à l'oral, en y consacrant plusieurs séances.

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

Quelle que soit la ressource, une contextualisation et des explications sont délivrées afin de ne pas laisser l'enseignant.e seul.e face à des données orales qui comprennent différentes composantes pragmatiques, lexicales, syntaxiques, prosodiques, multimodales, interculturelles correspondant à plusieurs compétences. L'objectif est de donner les moyens à l'enseignant.e de se les approprier avant de construire son cours, puis de les présenter aux étudiant.e.s en étant à l'aise avec leur contenu.

Bien entendu, ces ressources ne sont pas concurrentes et peuvent être articulées dans une même séquence pédagogique, par exemple pour approfondir un fonctionnement qui interroge les apprenant.e.s, et nous allons consacrer la deuxième partie de cet article à l'expérience menée au Département d'Interprétation et de Traduction (DIT) de l'Université de Bologne à Forlì.

3. Deux pratiques hors des sentiers battus

Le DIT est certainement un contexte particulier d'enseignement, dans le sens où les étudiant.e.s qui réussissent le test d'admission en Licence de *Langues et technologies pour la communication interculturelle* en français commencent généralement leur parcours avec un niveau B2. En réalité, la compétence orale des étudiant.e.s de 1ère année fait souvent défaut, car c'est l'écrit qui domine « dans la manière (assez normative) dont le français est appréhendé » (Lambertini 2023a : 7) dans les écoles secondaires en Italie. Leur niveau en compréhension et écriture (les seules capacités qui sont testées à l'entrée) ne correspond donc pas à leur niveau en production orale, qui ne dépasse souvent pas le niveau seuil (B1). Dans le questionnaire que nous proposons en début de cours, même les étudiant.e.s qui se considèrent comme avancé.e.s reconnaissent d'ailleurs leur besoin de travailler sur l'oralité et « le fait que ce soient surtout les apprenant.e.s avancé.e.s qui affirment vouloir se focaliser sur la langue parlée et sur le registre familier révèle que cette exigence est ressentie lorsque les apprenant.e.s croient avoir de bonnes connaissances linguistiques et grammaticales » (*ibid.*).

Nous allons donc décrire deux pratiques adoptées hors des sentiers battus de l'enseignement du FLE et de l'interprétation, et partager les bienfaits de l'utilisation de Clapi-FLE avec des étudiant.e.s qui ont travaillé sur le thème de la cuisine. Si celle-ci fait partie des sujets les plus souvent abordés en FLE, en Italie comme ailleurs, nous proposons de l'étudier dans des interactions écologiques où plusieurs locuteur.rice.s vont offrir une boisson (Kerbrat-Orecchioni 2004), prendre/préparer un repas (Ursi 2021), ou discuter de leurs habitudes culinaires. Ces activités pratiques se décomposent en épisodes que les participant.e.s vont co-construire, de manière progressive, en utilisant un ensemble de fonctions langagières fréquentes en interaction – comme les questions et/ou requêtes, les propositions et les explications – qu'il.elle.s vont réaliser en mobilisant un ensemble de procédés multimodaux (Traverso 2016).

Nous exposerons de quelle manière ces différents échanges, plus ou moins ritualisés, peuvent être apprivoisés par les enseignant.e.s dans le but de les présenter aux étudiant.e.s avec leurs variations, afin de développer leurs

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

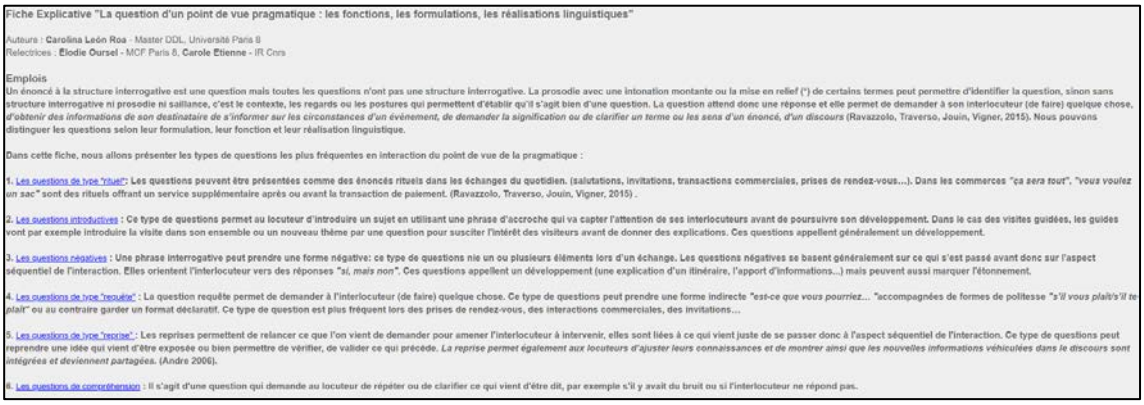
compétences d'écoute, de production, de médiation et plus largement d'interaction. Le travail sur corpus permet d'apprécier des usages *possibles* de la langue dans plusieurs contextes, auxquels il va falloir adapter ses productions, ce que les étudiant.e.s ne sont pas toujours capables de faire, tant dans des cours de langue que d'interprétation.

3.1. Clapi-FLE dans un cours de Langue et culture : de l'oral à l'écrit A/R

La première exploitation est réalisée dans un cours de *Langue et culture des pays de langue française* qui, chaque semaine, prévoit une rencontre consacrée à l'oral débutant par l'écoute d'une chanson, et une rencontre consacrée à l'écrit débutant par une dictée. Notre objectif, en décrivant cette pratique, est de répondre aux attentes d'un vaste public d'enseignant.e.s et d'apprenant.e.s de FLE, pour qui les besoins d'oralité et d'écriture peuvent varier.

3.1.1. La fiche explicative sur Les questions

Le cours vise avant tout à dépasser l'idée de l'interrogative en tant que phénomène syntaxique, selon laquelle il y aurait trois façons de formuler une question en français : l'inversion dans un registre soutenu, *est-ce que* à un niveau standard et l'intonation dans des contextes plus familiers. Dans ce contexte, la fiche de Clapi-FLE détaillant plusieurs façons de poser une question à l'oral peut être introduite par une chanson dont le titre présente une question (*Papaoutai / Papa où t'es ?* de Stromae peut, par exemple, se prêter à un tel usage). Dès la présentation de la fiche (Fig. 11), les étudiant.e.s se rendent compte que l'on peut différencier six façons de formuler une question en fonction de critères pragmatiques et non pas 'grammaticaux'.


Fiche Explicative "La question d'un point de vue pragmatique : les fonctions, les formulations, les réalisations linguistiques"

Auteure : **Carolina León Roa** - Master DDL, Université Paris 8
Relectrices : **Élodie Oursel** - MCF Paris 8, **Carole Etienne** - IR Cnrs

Emplois
Un énoncé à la structure interrogative est une question mais toutes les questions n'ont pas une structure interrogative. La prosodie avec une intonation montante ou la mise en relief (*) de certains termes peut permettre d'identifier la question, sinon sans structure interrogative ni prosodie ni saillance, c'est le contexte, les regards ou les postures qui permettent d'établir qu'il s'agit bien d'une question. La question attend donc une réponse et elle permet de demander à son interlocuteur (de faire) quelque chose, *d'obtenir des informations de son destinataire de s'informer sur les circonstances d'un événement, de demander la signification ou de clarifier un terme ou les sens d'un énoncé, d'un discours* (Ravazzolo, Traverso, Jouin, Vigner, 2015). Nous pouvons distinguer les questions selon leur formulation, leur fonction et leur réalisation linguistique.

Dans cette fiche, nous allons présenter les types de questions les plus fréquentes en interaction du point de vue de la pragmatique :

1. Les questions de type "rituel" : Les questions peuvent être présentées comme des énoncés rituels dans les échanges du quotidien. (salutations, invitations, transactions commerciales, prises de rendez-vous...). Dans les commerces *"ça sera tout"*, *"vous voulez un sac"* sont des rituels offrant un service supplémentaire après ou avant la transaction de paiement. (Ravazzolo, Traverso, Jouin, Vigner, 2015) .

2. Les questions introductives : Ce type de questions permet au locuteur d'introduire un sujet en utilisant une phrase d'accroche qui va capter l'attention de ses interlocuteurs avant de poursuivre son développement. Dans le cas des visites guidées, les guides vont par exemple introduire la visite dans son ensemble ou un nouveau thème par une question pour susciter l'intérêt des visiteurs avant de donner des explications. Ces questions appellent généralement un développement.

3. Les questions négatives : Une phrase interrogative peut prendre une forme négative: ce type de questions nie un ou plusieurs éléments lors d'un échange. Les questions négatives se basent généralement sur ce qui s'est passé avant donc sur l'aspect séquentiel de l'interaction. Elles orientent l'interlocuteur vers des réponses *"si, mais non"*. Ces questions appellent un développement (une explication d'un itinéraire, l'apport d'informations...) mais peuvent aussi marquer l'étonnement.

4. Les questions de type "requête" : La question requête permet de demander à l'interlocuteur (de faire) quelque chose. Ce type de questions peut prendre une forme indirecte *"est-ce que vous pourriez..."* accompagnées de formes de politesse *"s'il vous plaît/s'il te plaît"* ou au contraire garder un format déclaratif. Ce type de question est plus fréquent lors des prises de rendez-vous, des interactions commerciales, des invitations...

5. Les questions de type "reprise" : Les reprises permettent de relancer ce que l'on vient de demander pour amener l'interlocuteur à intervenir, elles sont liées à ce qui vient juste de se passer donc à l'aspect séquentiel de l'interaction. Ce type de questions peut reprendre une idée qui vient d'être exposée ou bien permettre de vérifier, de valider ce qui précède. *La reprise permet également aux locuteurs d'ajuster leurs connaissances et de montrer ainsi que les nouvelles informations véhiculées dans le discours sont intégrées et deviennent partagées.* (Andre 2006).

6. Les questions de compréhension : Il s'agit d'une question qui demande au locuteur de répéter ou de clarifier ce qui vient d'être dit, par exemple s'il y avait du bruit ou si l'interlocuteur ne répond pas.

Figure 11. Fiche explicative Les questions : les types les plus fréquents d'un point de vue pragmatique

N'ayant pas le temps de couvrir toutes ces fonctions dans un cours d'une heure et demie, nous retenons généralement les questions :
- de type rituel, typiques des vendeur.euse.s dans les commerces, comme par exemple *vous voulez un sac ?* ;

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

- de type requête, employées par les acheteur.euse.s, par exemple à la boulangerie, comme *je voudrais une flûte farinée et une baguette longue* ;
- de compréhension, pouvant être produites dans tout contexte pour demander à son interlocuteur.rice de répéter ou clarifier quelque chose, par exemple *comment ?*.

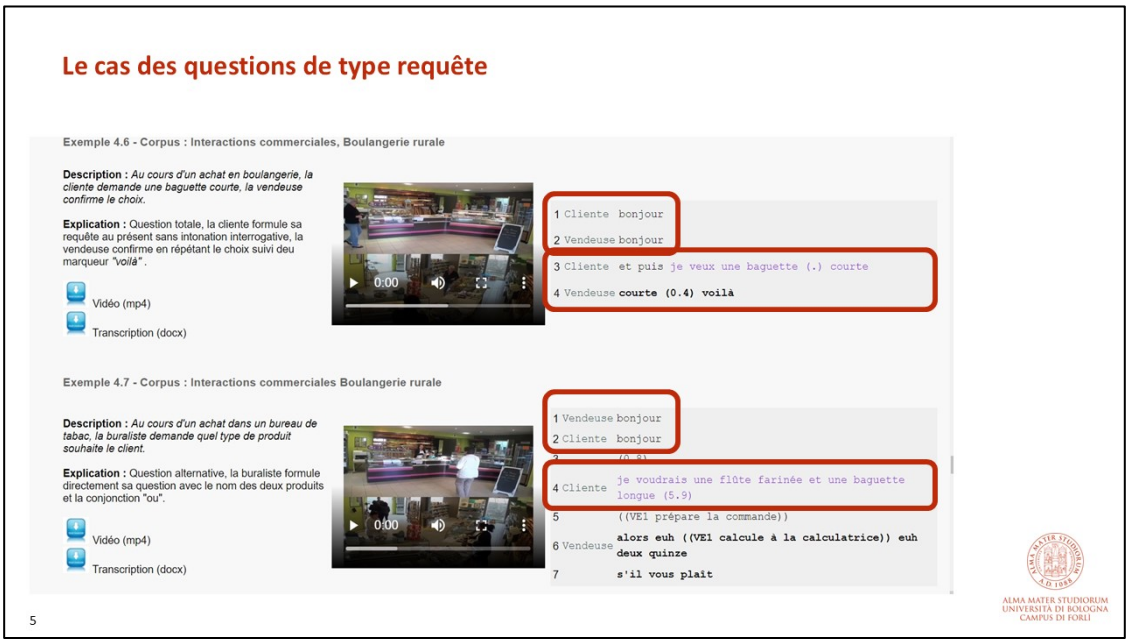


Figure 12. Les questions de type requête : deux extraits dans le domaine de la cuisine

Figure 13. Les questions de compréhension : un extrait dans le domaine de la cuisine

Une fois qu'il.elle.s ont visionné quelques exemples de ces fonctions, d'abord sans et puis avec transcription, les étudiant.e.s formulent au moins quatre ordres de réflexions :

- des phrases apparemment affirmatives peuvent remplir la fonction pragmatique d'une question, en alternant plusieurs modes et temps d'un

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

même verbe, comme dans *je veux une baguette*, *je voudrais une flûte farinée* et *j'aurais voulu un fromage* des exemples 4.6, 4.7 et 6.2 (Fig. 12 et 13) ;

- les tours de parole des francophones ne sont pas nécessairement des productions longues et complexes d'un point de vue syntaxique, ce que nos étudiant.e.s ont particulièrement du mal à gérer : en compréhension, il.elle.s ont plus de chances de capter un ou deux éléments dans un tour de parole qui sera plus long, ce qui leur permet de comprendre son sens ; en production, il.elle.s viennent du secondaire où il.elle.s ont généralement appris par cœur de longues phrases toutes faites comme *bonjour madame est-ce que vous pouvez s'il vous plait me donner une baguette*, il.elle.s ont donc tendance à croire que ce qui est court n'est pas correct ;
- l'intonation montante est beaucoup plus utilisée que ce qu'il.elle.s pensent, et pas nécessairement dans des contextes familiers, puisque le *comment ?* avec intonation montante est produit dans la fromagerie de l'extrait 6.2 (Fig. 13) et que des questions rituelles comme *vous voulez un sac ?* sont également produites dans d'autres commerces, tels que chez le buraliste de l'extrait 1.4 (pas affiché ici) ;
- les locuteur.rice.s natif.ve.s posent des questions d'éclaircissement lorsqu'il.elle.s n'ont pas compris, ce qui les encourage à en faire autant, non seulement par des *comment ?* à l'intonation montante (Fig. 13) mais aussi par des répétitions de mots qu'il.elle.s auraient autrement tendance à éviter, car c'est ce qu'on leur dit de faire dans le secondaire. Dans la réalité des échanges, les répétitions sont au contraire très utilisées, tant dans la réciprocité des salutations (*bonjour - bonjour*, Fig. 12) que dans les réactions aux requêtes (*je veux une baguette (.) courte - courte (0.4) voilà*, Fig. 12). Il existe en outre plusieurs alternatives à *comment* que les enseignant.e.s peuvent sélectionner et présenter en classe, comme *pardon* ou le marqueur *hein* qui, tout en étant utilisé à la fromagerie, est plus familier et donc à manier avec précaution.

Cette fiche peut être suivie d'une dictée qui donne la possibilité de voir comment les questions sont transposées à l'écrit et quelles conventions sont utilisées dans les dialogues des romans. Pour faire le lien entre l'oral et l'écrit, nous suggérons également de travailler avec d'autres supports, comme les sondages. A titre d'exemple, l'enquête sur les pratiques culturelles des Français.e.s[3] contient une série de questions (et de réponses possibles) sur plusieurs facettes de la culture. A partir du sondage écrit, les apprenant.e.s en binôme peuvent s'exercer à formuler les questions à l'oral et à les adapter aux réponses de l'interviewé.e. Il.elle.s peuvent poser des questions introductives lors d'un changement de sujet ou des questions de reprise afin de s'approprier les différentes fonctions pragmatiques. Une autre exploitation envisagée, mais non réalisée à ce jour, serait de créer un sondage écrit à partir d'un sujet étudié à l'oral en cours. Ces exercices font le lien entre les dimensions écrites et orales de l'interaction et de la médiation dans le CECRL (2018 : 76, 97), où l'on mentionne « Interviewer et être interviewé » en interaction orale et plusieurs activités de médiation écrite

[3] https://www.culture.gouv.fr/espace-documentation/statistiques-ministerielles-de-la-culture2/Decouvrir-nos-sites-dedies/Pratiques-culturelles-des-Francais.

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

pertinentes pour un sondage telles que « Traiter un texte », « Transmettre des informations spécifiques » et « Expliquer des données ». Les apprenant.e.s découvrent également que la cuisine figure parmi les loisirs des Françai.se.s (dans les catégories « Faire de bon plats » ou « Essayer de nouvelles recettes de cuisine »), et parmi les lectures et les thèmes dont il.elle.s suivent l'actualité (dans la catégorie « Livres pratiques, arts de vivre et loisirs : cuisine, décoration, bricolage, jardinage, voyage, etc. »).

3.1.2. La fiche « En pratique : La Cuisine »

Cette fiche est prête à l'utilisation en classe, mais sa richesse demande aux enseignant.e.s d'en apprivoiser les contenus et de sélectionner au préalable quelques extraits en fonction des objectifs à atteindre et du temps disponible.

Figure 14. Fiche « En Pratique : La Cuisine ». Un aperçu des contenus

Ce choix des extraits dépend aussi de la langue-culture majoritaire de la classe. Par exemple, nous n'avons rien retenu du Module 1 car ce sont des habitudes alimentaires similaires entre l'Italie et la France, qui concernent la préparation des desserts ou les magasins où acheter de la nourriture, alors que ce qui pose réellement problème à nos étudiant.e.s, pour la plupart italien.ne.s, c'est l'organisation différente du repas. Dans le déroulement le plus typique en France, les Italien.ne.s trouvent généralement assez bizarre que le fromage soit une alternative au dessert, mais le plus surprenant est que la viande ou le poisson du plat de résistance puissent être accompagnés de riz ou de pâtes, ce qui ne se produit pas en Italie. De même, nous n'avons pas exploité le Module 3 car il s'agit d'extraits dans des espaces privés, alors que nous préférons préparer nos

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

apprenant.e.s à interagir dans des espaces publics, où il.elle.s pourraient dans le futur jouer le rôle d'interprète.

Dans l'illustration qui suit, nous exposons notre sélection pour un cours d'une heure et demie et le travail en trois temps que nous proposons pour chaque extrait. Le fait de ne choisir que des vidéos répond à la volonté de stimuler les étudiant.e.s à développer des capacités d'observation de la communication non- et co-verbale, qui peuvent s'avérer cruciales en interaction.

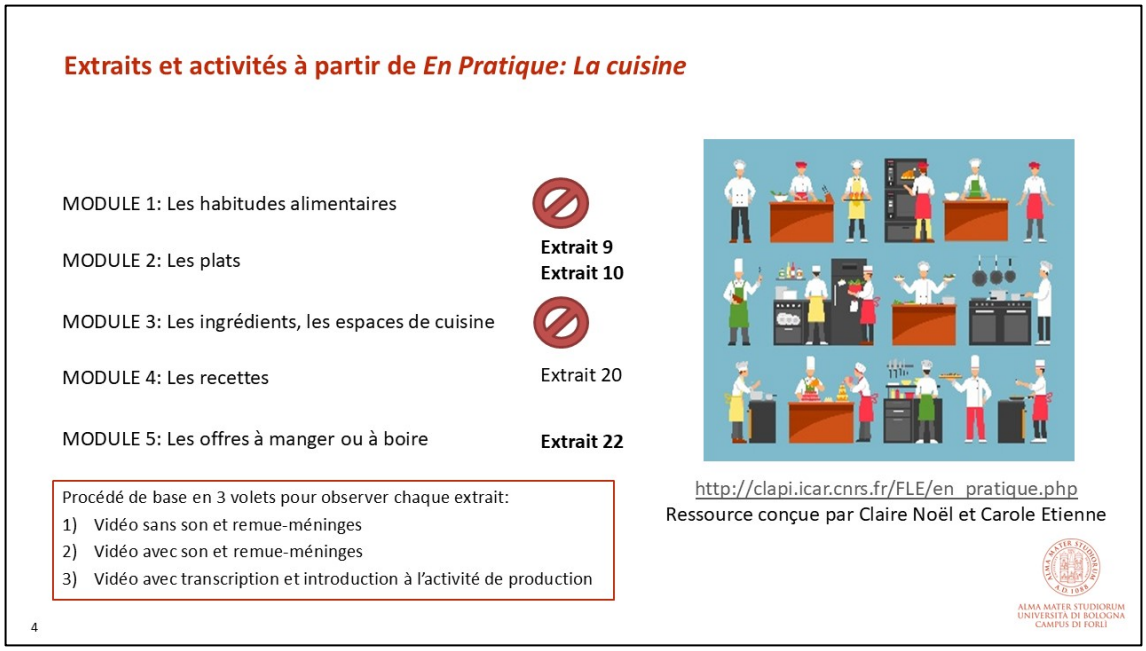


Figure 15. Fiche « En Pratique : La Cuisine ». Une sélection possible

Une fois les modules et les extraits sélectionnés (par exemple le 10 de la Fig. 16), nous insérons les vidéos dans notre diaporama institutionnel (Fig. 17), où l'on affiche à nouveau les trois volets de l'activité.

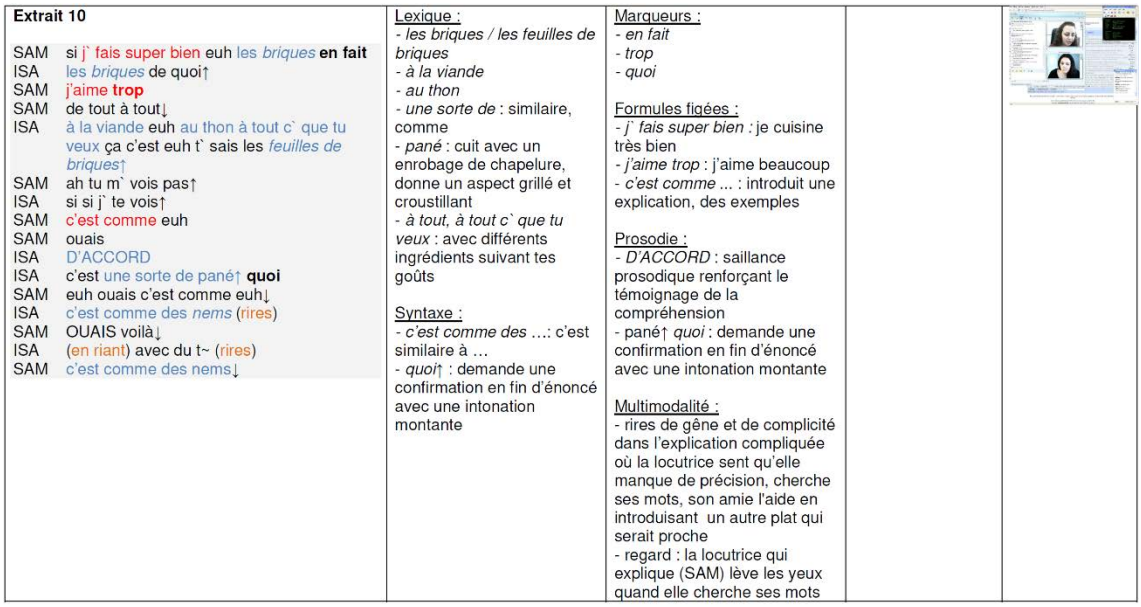


Figure 16. Fiche « En Pratique : La Cuisine ». Un extrait tel qu'il est présenté dans la fiche

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

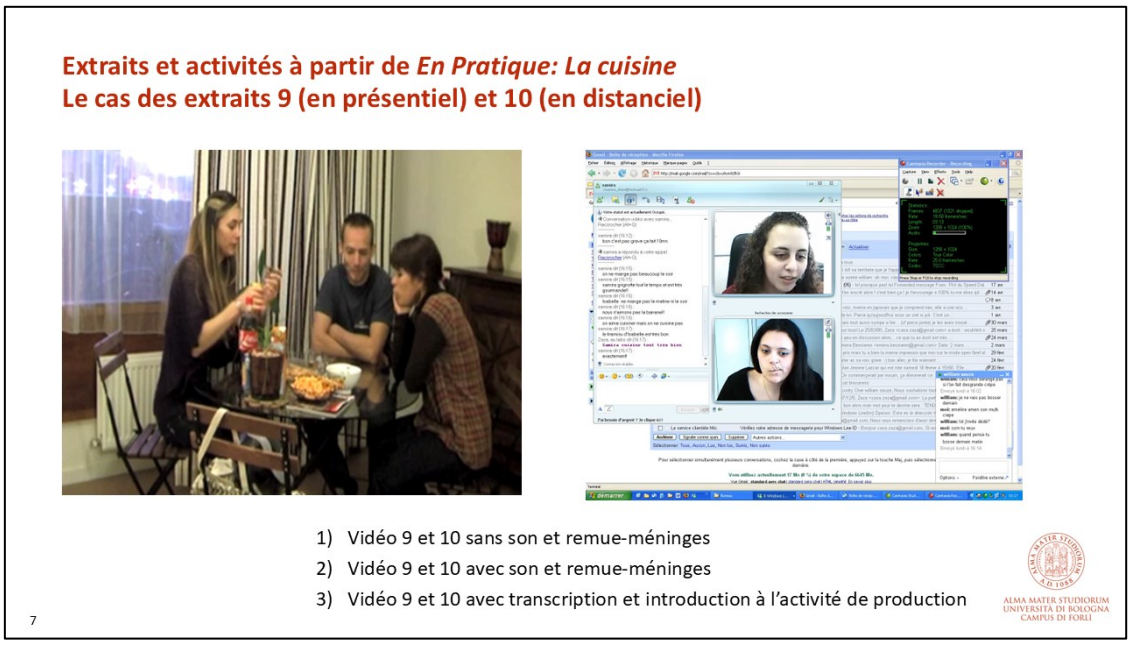


Figure 17. Fiche « En Pratique : La Cuisine ». Deux extraits tels que nous les présentons en classe

Dans les deux moments de discussion et de remue-méninges qui suivent le visionnage, l'enseignante joue un rôle de modératrice qui aide à faire émerger des objectifs linguistiques, interactionnels et socioculturels (par exemple ceux des Fig. 18 et 19).

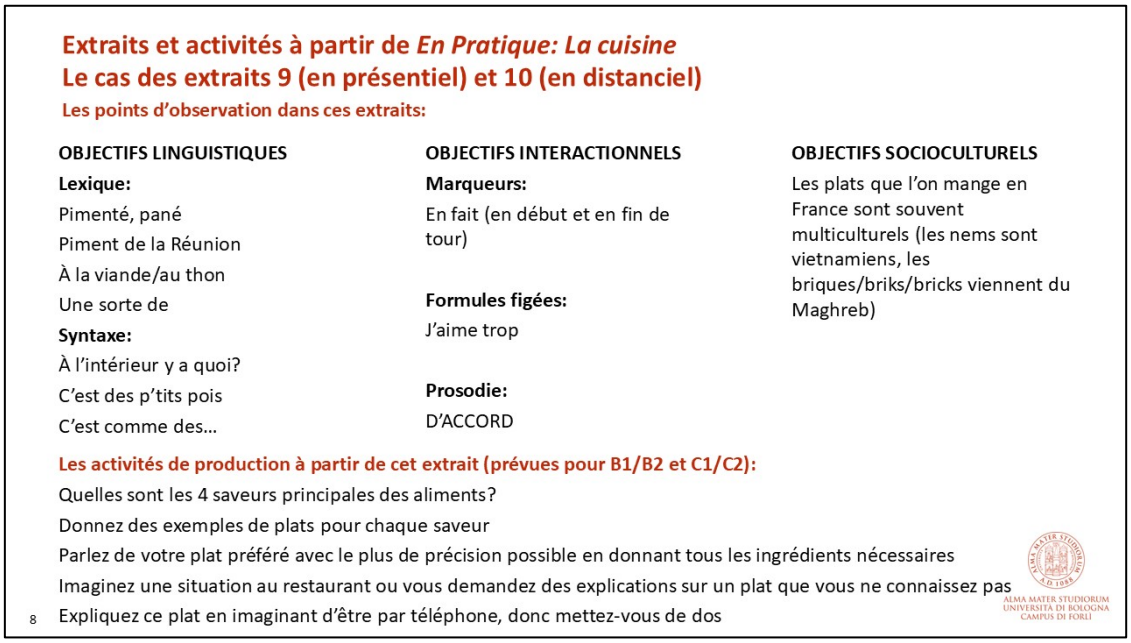


Figure 18. Fiche « En Pratique : La Cuisine ». Objectifs et activités à partir des extraits 9-10

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

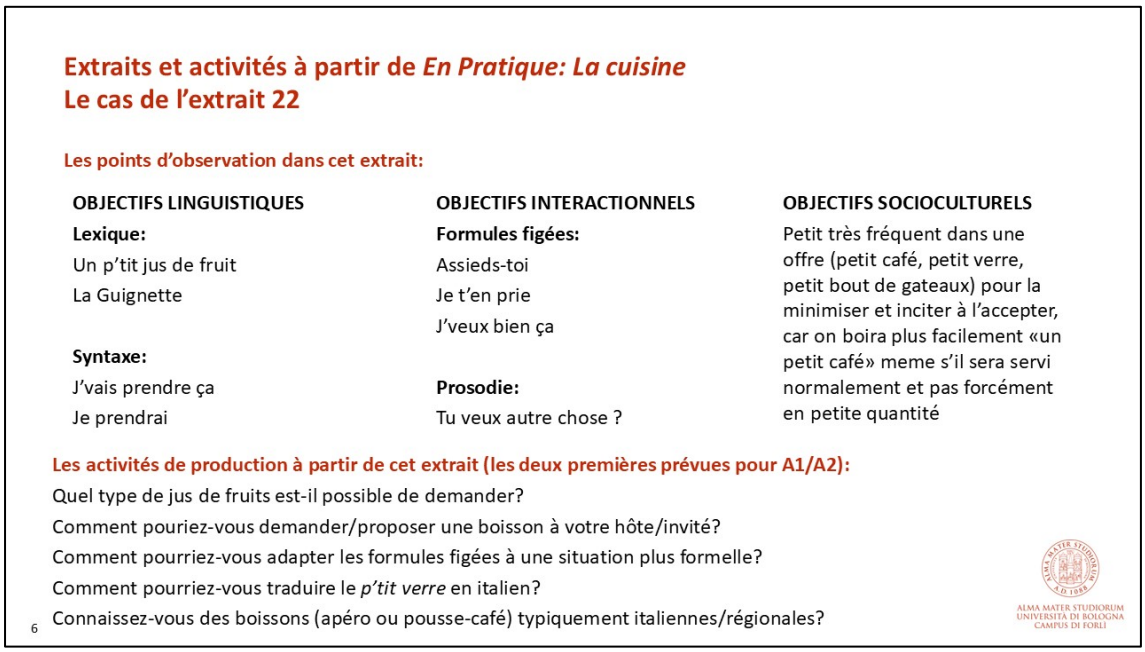


Figure 19. Fiche « En Pratique : La Cuisine ». Objectifs et activités à partir de l'extrait 22

Quelques pistes d'exploitation pédagogiques sont suggérées en bas de la fiche et mises en relation avec les niveaux du CECRL (§ 2.3.2, Fig. 7), mais nous avons créé d'autres activités de production avec deux buts précis :
1. préparer nos étudiant.e.s à des situations plus formelles, où les participant.e.s pourraient les/se vouvoyer et où il leur faut donc apprendre à maîtriser des formules figées telles que *assieds-toi* ou *je t'en prie* avec leurs variantes les plus formelles (*asseyez-vous* et *je vous en prie*), d'autant plus que l'utilisation du tutoiement/vouvoiement n'est pas symétrique en français et en italien. Sans cette précaution, les italophones risquent d'être perçus comme impoli.e.s s'il.elle.s disent *tu* en français à chaque fois qu'il.elle.s le feraient en italien ;
2. les faire réfléchir sur des ingrédients, des boissons et des plats typiques de plusieurs régions de la Francophonie, qui n'ont parfois pas d'équivalents directs en italien : ce sont des *realia* qu'il va falloir expliquer par des moyens lexicaux et syntaxiques que proposent les extraits de la ressource sur La Cuisine. Le piment de la Réunion (Fig. 18) et la Guignette typique de la Rochelle (Fig. 19) nous permettent en outre de faire émerger leurs connaissances, souvent défaillantes, en géographie, et d'atteindre un objectif socioculturel qui n'est pas présenté dans la fiche mais que nous envisageons dans une perspective comparative : les ingrédients et les plats de la cuisine "française" sont le résultat de décennies de colonisation qui font que les tables ont, tout comme la langue française elle-même, « les couleurs de tous les pays du monde » (Galazzi et Paternostro 2016 : 27), alors qu'en Italie il existe de grandes diversités linguistiques et culinaires d'une région à l'autre, mais la cuisine sera souvent traditionnellement italienne.

3.2. Clapi-FLE dans un cours d'Interprétation : du corpus au jeu de rôle

Nous nous attarderons maintenant sur une seconde pratique d'enseignement, où s'alternent systématiquement, pendant les deux rencontres hebdomadaires d'un

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

cours d'introduction à l'ID, des activités d'observation et de production, notamment à partir des mêmes ressources de Clapi-FLE que nous venons de présenter, et des jeux de rôle où deux interlocuteur.trice.s prennent alternativement la parole dans deux langues différentes et où un.e interprète les aide à se comprendre.

La plupart des situations qui demandent le service d'un.e interprète de dialogue prennent la forme d'entretiens et présupposent donc la capacité de comprendre et restituer des questions et des réponses, par exemple entre une personne qui vend un produit alimentaire et une autre qui l'achète. Dans le but de préparer nos étudiant.e.s à de telles situations, dans le premier cours hebdomadaire nous les exposons tant à la fiche explicative sur Les questions qu'à la fiche *En Pratique* La cuisine, en travaillant d'abord la compréhension et puis la production, exactement comme nous le faisons avec les étudiant.e.s de Langue et culture. Ce qui change, par rapport à la pratique détaillée dans § 3.1.1 et § 3.1.2, c'est l'articulation du second cours hebdomadaire, qui n'est pas consacré à l'écrit, mais à la simulation d'une situation d'interprétation sur la base d'un scénario que nous créons nous-mêmes, en y insérant des phénomènes lexicaux, syntaxiques et socio-culturels qui se sont dégagés des fiches. L'illustration qui suit reproduit une diapositive que nous avons utilisée plusieurs fois en cours (Niemants 2021) et montre le scénario d'un jeu de rôle au restaurant : en caractères normaux sont affichés les tours de parole du serveur italophone, qui est joué par un.e collègue et que l'interprète va traduire oralement en français ; en gras figurent les tours en français de la cliente, que nous jouons et qui seront interprétés vers l'italien ; en rouge sont mises en relief des difficultés spécifiques et des phénomènes relevés dans Clapi-FLE que nous allons en partie commenter ci-dessous (v. les encadrés).

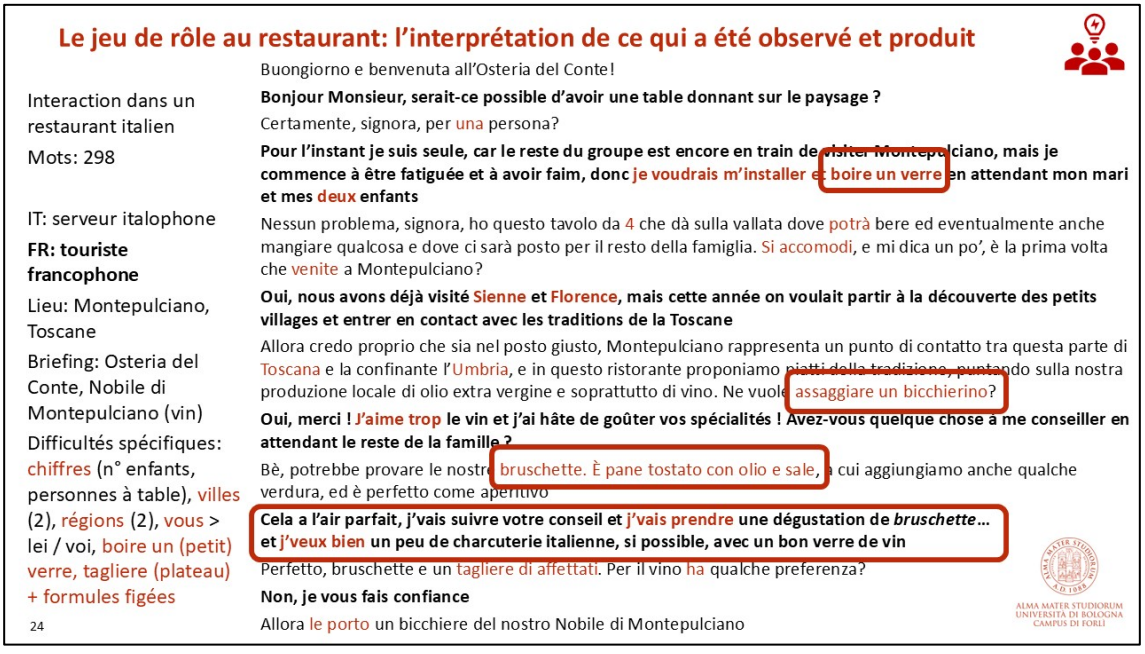


Figure 20. Le scénario d'un jeu de rôle italien-français : tester quelques phénomènes observés

L'expression *boire un verre* permet de vérifier si les étudiant.e.s tirent un bénéfice de la quatrième activité de production proposée après l'extrait 22 (Fig. 19), et la

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

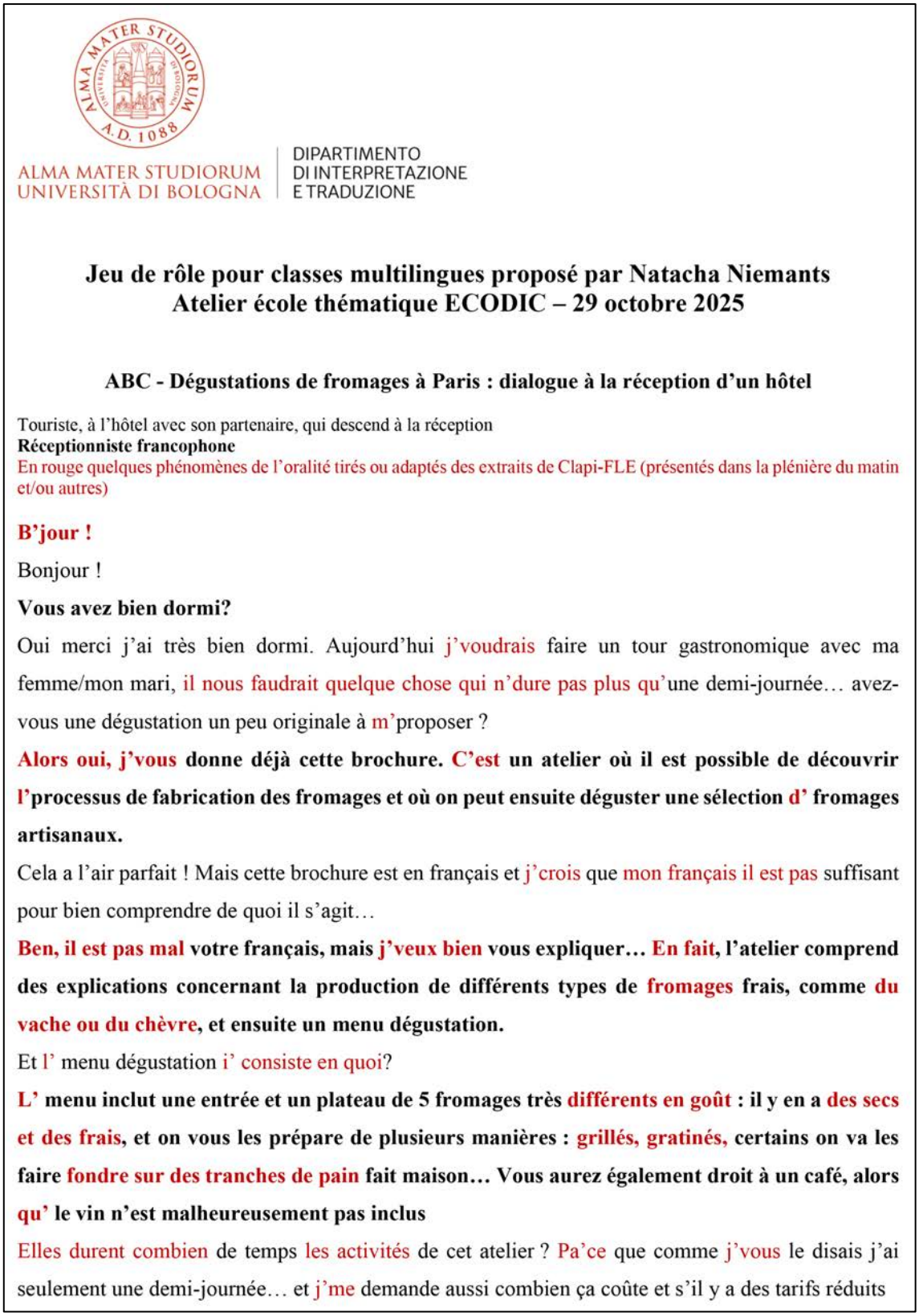
restituent de façon appropriée en italien, où on dira plutôt *bere qualcosa*. De même, le terme italien *bicchierino* vise à s'assurer que les étudiant.e.s produisent bien le *p'tit verre* avec chute du "e" caduc entendu dans ce même extrait. Le terme *bruschette* et la description qui suit stimulent les étudiant.e.s à expliquer un plat typiquement italien en français, dans l'idéal en misant sur les moyens syntaxiques des extraits 9 et 10 (Fig. 18). Notre utilisation du futur proche les habitue à un temps verbal que nos étudiant.e.s ont du mal à gérer oralement, tant dans la restitution vers l'italien, où il.elle.s produisent des calques syntaxiques au lieu d'autres formes plus adaptées au contexte (entre autres le présent et le futur simple du mode indicatif, le conditionnel, ou des énumérations de plats sans aucun verbe), que dans celle vers le français, où il.elle.s vont rarement mobiliser ce futur périphrastique, alors qu'il est très fréquent à l'oral (§ 2.3.3, Fig. 10). Dans le cadre du jeu de rôle, il nous arrive parfois d'insérer de petits moments de traduction à vue (Ballardini 2006), où les étudiant.e.s sont encouragé.e.s à verbaliser ce qui est par exemple écrit sur une carte de restaurant. Nous pouvons ainsi valider la disponibilité d'autres équivalents linguistiques dans le domaine de la cuisine.

L'utilisation de Clapi-FLE nous a amenée à mettre l'accent sur les phénomènes de l'oralité, comme les élisions mentionnées dans § 2.3.1, mais aussi les marqueurs discursifs que même nos étudiant.e.s les plus avancé.e.s ont énormément de mal à percevoir et à reproduire. Habitués comme il.elle.s sont à des documents construits pour l'enseignement ou à des productions orales épurées de leurs scories (§ 2.1), il.elle.s ont été rarement exposé.e.s aux petits mots de l'oral et ont plutôt tendance à identifier les mots lexicaux (§ 2.3.2). Et tout en admettant leur capacité à reconnaître les marques de l'oralité dans les discours d'autrui, cela ne signifie pas pour autant qu'il.elle.s seront capables de les interpréter. Les oraux des interprètes sont en effet une forme très particulière d'oralité, où la formation, l'expérience et les caractéristiques de la situation communicative jouent un rôle majeur dans la traduction, l'omission ou la surproduction de ces marques, et « où chacune des composantes de l'oral […] fait, parfois, sens *autrement* » (Falbo 2017: 8).

Les cours d'interprétation étant généralement organisés par paires linguistiques, nous utilisons dans la plupart des cas des scénarios bilingues, à partir desquels nous proposons des jeux de rôle que Danhberg (2023) qualifierait de *fermés* (avec scénario, justement) et *semi-professionnels* (car le rôle des primo-participants est joué par deux enseignant.e.s). Mais nul n'empêche de faire appel à des activités alternatives, toujours en partant du travail sur corpus que nous avons détaillé. En cas de classe multilingue, on peut envisager de créer un scénario en français reproduisant une interaction entre un.e bénéficiaire et un.e prestataire de biens ou services (par exemple entre touriste et réceptionniste, v. Fig. 21), comme nous l'avons fait lors des trois éditions de ECODIC[4] et que nous illustrons ci-dessous.

[4] École d'été Corpus et Didactique : Exploitation Didactique de Corpus oraux et multimodaux d'interactions, dont les éditions 2021 et 2025 se sont tenues à Nancy (https://corpusdidac.event.univ-lorraine.fr/, https://ecodic2025.sciencesconf.org/), alors que celle de 2023 s'est tenue à Lyon (https://ecodic2023.sciencesconf.org/).

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DIPARTIMENTO
DI INTERPRETAZIONE
E TRADUZIONE

Jeu de rôle pour classes multilingues proposé par Natacha Niemants
Atelier école thématique ECODIC – 29 octobre 2025

ABC - Dégustations de fromages à Paris : dialogue à la réception d'un hôtel

Touriste, à l'hôtel avec son partenaire, qui descend à la réception
Réceptionniste francophone
En rouge quelques phénomènes de l'oralité tirés ou adaptés des extraits de Clapi-FLE (présentés dans la plénière du matin et/ou autres)

B'jour !

Bonjour !

Vous avez bien dormi?

Oui merci j'ai très bien dormi. Aujourd'hui j'voudrais faire un tour gastronomique avec ma femme/mon mari, il nous faudrait quelque chose qui n'dure pas plus qu'une demi-journée… avez-vous une dégustation un peu originale à m'proposer ?

Alors oui, j'vous donne déjà cette brochure. C'est un atelier où il est possible de découvrir l'processus de fabrication des fromages et où on peut ensuite déguster une sélection d' fromages artisanaux.

Cela a l'air parfait ! Mais cette brochure est en français et j'crois que mon français il est pas suffisant pour bien comprendre de quoi il s'agit…

Ben, il est pas mal votre français, mais j'veux bien vous expliquer… En fait, l'atelier comprend des explications concernant la production de différents types de fromages frais, comme du vache ou du chèvre, et ensuite un menu dégustation.

Et l' menu dégustation i' consiste en quoi?

L' menu inclut une entrée et un plateau de 5 fromages très différents en goût : il y en a des secs et des frais, et on vous les prépare de plusieurs manières : grillés, gratinés, certains on va les faire fondre sur des tranches de pain fait maison… Vous aurez également droit à un café, alors qu' le vin n'est malheureusement pas inclus

Elles durent combien de temps les activités de cet atelier ? Pa'ce que comme j'vous le disais j'ai seulement une demi-journée… et j'me demande aussi combien ça coûte et s'il y a des tarifs réduits

Figure 21. Le début du scénario complet sur la dégustation de fromages (ABC)

Lors de la première phase du jeu de rôle (20 minutes), les étudiant.e.s sont réparti.e.s en trois groupes (A-B-C). Celles.ceux du groupe A reçoivent la première partie du scénario (Fig. 22) et, en suivant les indications qu'elle contient, se préparent à dire

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

les répliques d'un.e touriste dans une langue autre que le français (par exemple en espagnol), en cherchant des équivalents en ligne et/ou en discutant avec les camarades du même groupe. Ce groupe tente également d'imaginer le contenu des répliques du.de la réceptionniste ainsi que ce qui suit, dans la seconde partie de l'interaction, où les étudiant.e.s de ce groupe vont jouer le rôle de l'interprète.

ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
DIPARTIMENTO
DI INTERPRETAZIONE
E TRADUZIONE

Jeu de rôle pour classes multilingues proposé par Natacha Niemants
Atelier école thématique ECODIC – 29 octobre 2025

A - Dégustations de fromages à Paris : dialogue à la réception d'un hôtel

Vous êtes un(e) touriste étrang(è)r(e) à l'hôtel avec votre partenaire, mais vous descendez seul(e) à la réception. Imaginez ce que le/la réceptionniste dira et préparez-vous à dire vos répliques dans une langue autre que le français.

Réceptionniste : …

Bonjour !

Réceptionniste : …

Oui merci j'ai très bien dormi. Aujourd'hui j'voudrais faire un tour gastronomique avec ma femme/mon mari, il nous faudrait quelque chose qui n'dure pas plus qu'une demi-journée… avez-vous une dégustation un peu originale à m'proposer ?

Réceptionniste : …

Cela a l'air parfait ! Mais cette brochure est en français et j'crois que mon français il est pas suffisant pour bien comprendre de quoi il s'agit…

Réceptionniste : …

Et l' menu dégustation i' consiste en quoi?

Réceptionniste : …

Elles durent combien de temps les activités de cet atelier ? Pa'ce que comme j'vous le disais j'ai seulement une demi-journée… et j'me demande aussi combien ça coûte et s'il y a des tarifs réduits

Réceptionniste : …

D'accord, c'est un peu cher mais j'vais peut-être tenter ça quand même, sauf si vous avez autre chose à m'proposer…

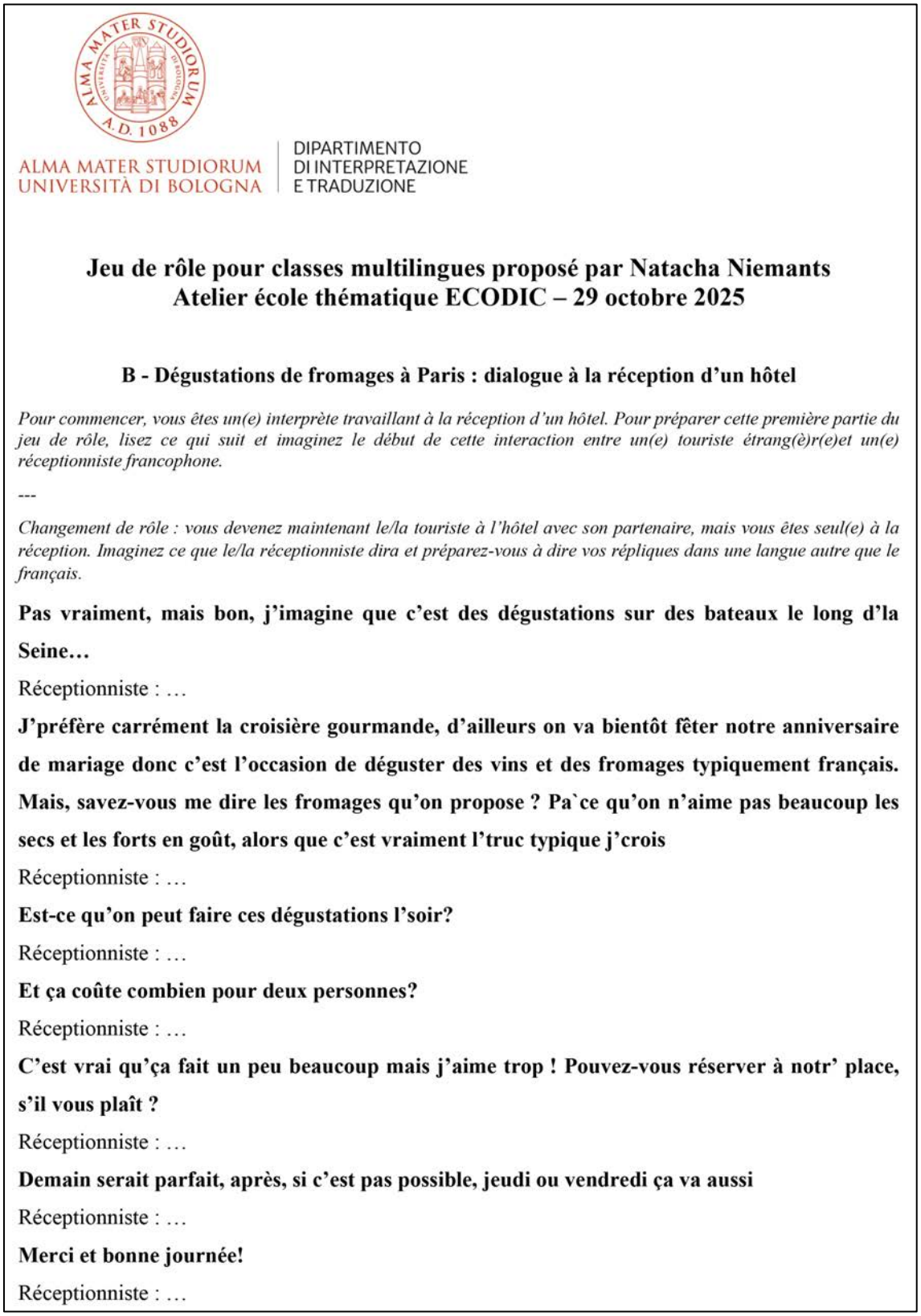
Réceptionniste : …

Changement de rôle : vous devenez l'interprète maintenant ! Pour préparer cette deuxième partie du jeu de rôle, où vous allez devoir traduire ce que disent les deux autres interlocuteurs du français vers votre langue étrangère et vice versa, demandez-vous ce qui pourrait bien suivre cette première partie d'interaction.

Figure 22. Scénario incomplet sur la dégustation de fromages (A)

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

De la même façon, les étudiant.e.s du groupe B travaillent sur la seconde partie du scénario (Fig. 23). En suivant les indications qu'elle contient, il.elle.s se préparent à dire les répliques du.de la touriste et imaginent tant le contenu des répliques du.de la réceptionniste que tout ce qui précède, dans la première partie de l'interaction, où les étudiant.e.s vont jouer le rôle de l'interprète.



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DIPARTIMENTO
DI INTERPRETAZIONE
E TRADUZIONE

Jeu de rôle pour classes multilingues proposé par Natacha Niemants
Atelier école thématique ECODIC – 29 octobre 2025

B - Dégustations de fromages à Paris : dialogue à la réception d'un hôtel

Pour commencer, vous êtes un(e) interprète travaillant à la réception d'un hôtel. Pour préparer cette première partie du jeu de rôle, lisez ce qui suit et imaginez le début de cette interaction entre un(e) touriste étrang(è)r(e)et un(e) réceptionniste francophone.

Changement de rôle : vous devenez maintenant le/la touriste à l'hôtel avec son partenaire, mais vous êtes seul(e) à la réception. Imaginez ce que le/la réceptionniste dira et préparez-vous à dire vos répliques dans une langue autre que le français.

Pas vraiment, mais bon, j'imagine que c'est des dégustations sur des bateaux le long d'la Seine…

Réceptionniste : …

J'préfère carrément la croisière gourmande, d'ailleurs on va bientôt fêter notre anniversaire de mariage donc c'est l'occasion de déguster des vins et des fromages typiquement français. Mais, savez-vous me dire les fromages qu'on propose ? Pa`ce qu'on n'aime pas beaucoup les secs et les forts en goût, alors que c'est vraiment l'truc typique j'crois

Réceptionniste : …

Est-ce qu'on peut faire ces dégustations l'soir?

Réceptionniste : …

Et ça coûte combien pour deux personnes?

Réceptionniste : …

C'est vrai qu'ça fait un peu beaucoup mais j'aime trop ! Pouvez-vous réserver à notr' place, s'il vous plaît ?

Réceptionniste : …

Demain serait parfait, après, si c'est pas possible, jeudi ou vendredi ça va aussi

Réceptionniste : …

Merci et bonne journée!

Réceptionniste : …

Figure 23. Scénario incomplet sur la dégustation de fromages (B)

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

Les étudiant.e.s du groupe C reçoivent un document avec toutes les répliques du.de la réceptionniste (Fig. 24) et se préparent à les dire en reproduisant les marques de l'oralité qu'elles contiennent. Ils.elles cherchent également à imaginer le contenu des répliques du.de la touriste étranger.e, et s'apprêtent à adapter le scénario en fonction des (ré)actions de l'interprète qui les aidera à communiquer.

ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DIPARTIMENTO
DI INTERPRETAZIONE
E TRADUZIONE

Jeu de rôle pour classes multilingues proposé par Natacha Niemants
Atelier école thématique ECODIC – 29 octobre 2025

C - Dégustations de fromages à Paris : dialogue à la réception d'un hôtel

Vous travaillez à la réception d'un hôtel. Préparez-vous à lire ces répliques en français, en essayant de reproduire les quelques phénomènes typiques de l'oralité qu'elles contiennent, et imaginez ce qui sera dit par un(e) touriste étrang(è)r(e) et traduit par un(e) interprète qui vous aidera à communiquer.

B'jour !

Touriste : …

Vous avez bien dormi?

Touriste : …

Alors oui, j'vous donne déjà cette brochure. C'est un atelier où il est possible de découvrir l'processus de fabrication des fromages et où on peut ensuite déguster une sélection d' fromages artisanaux.

Touriste : …

Ben, il est pas mal votre français, mais j'veux bien vous expliquer… En fait, l'atelier comprend des explications concernant la production de différents types de fromages frais, comme du vache ou du chèvre, et ensuite un menu dégustation.

Touriste : …

L' menu inclut une entrée et un plateau de 5 fromages très différents en goût : il y en a des secs et des frais, et on vous les prépare de plusieurs manières : grillés, gratinés, certains on va les faire fondre sur des tranches de pain fait maison… Vous aurez également droit à un café, alors qu' le vin n'est malheureusement pas inclus

Touriste : …

Alors, la partie d' l'explication initiale dure environ une heure et d'mie. Par contre, il n'y a pas d'limite de temps pour la dégustation, ça dépend. Et pour le prix, i' a pas de réductions et le tarif pour 2 personnes ce s'rait d'50€

Touriste : …

Figure 24. Scénario incomplet sur la dégustation de fromages (C)

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

Dans cette phase préparatoire, l'enseignant.e se limite à passer d'un groupe à l'autre pour clarifier le fonctionnement de l'activité, sans intervenir dans la discussion entre paires.

Dans la seconde phase du jeu de rôle (40 minutes), les étudiant.e.s sont divisé.e.s en triades (formées d'un.e étudiant.e A, d'un.e B et d'un.e C), dans un espace soit physique soit virtuel, mais séparé. Il faut veiller à ce que les étudiant.e.s A et B parlent une même langue étrangère (par exemple l'espagnol) et soient donc à même de jouer aussi bien le rôle du.de la bénéficiaire étranger.e d'un service (en l'occurrence un.e touriste espagnol.e dans un hôtel à Paris) que celui de l'interprète (qui en l'occurrence traduit entre l'espagnol et le français). Dans l'idéal, le participant qui joue le rôle du.de la prestataire en lisant la partie C ne devrait pas connaître la langue étrangère parlée par A et B (en l'occurrence l'espagnol), pour qu'il y ait une barrière linguistique et que l'activité de médiation orale entre les deux langues soit nécessaire à la compréhension mutuelle. Dans cette deuxième phase, l'enseignant.e se limite à passer d'un groupe à l'autre (dans la salle de classe ou dans les *break out rooms* d'un système de visioconférence) pour clarifier le fonctionnement de l'activité et prendre éventuellement note des sujets abordés en vue de la discussion en plénière, mais sans intervenir.

La troisième et dernière phase (30 minutes) consiste dans une réflexion finale, avec tou.te.s les étudiant.e.s dans une même salle (physique ou virtuelle), sur le déroulement de ce jeu de rôle multilingue, et sur les points de discussion qui se sont dégagés tant des groupes de travail préparatoire que des triades, qui amorcent toujours spontanément une discussion sur la simulation qui vient d'être co-construite. Dans le cadre des cours d'interprétation, les discussions des étudiant.e.s portent généralement sur leurs choix traductifs et leurs omissions ou généralisations par rapport à l'oral à interpréter (Niemants 2023). Dans les cours de langue, l'attention est plutôt portée sur la difficulté de reproduire les marques de l'oralité présentes dans le scénario et d'improviser des (ré)actions pertinentes là où les traductions orales des interprètes s'éloignent du scénario. Ces moments imprévus demandent en effet aux étudiant.e.s d'ajuster leurs dires à ceux des interlocuteur.rice.s, en mettant en pratique la co-construction, la temporalité et le caractère situé des interactions, c'est-à-dire les caractéristiques fondamentales des interactions orales (§ 2.2).

Ce type de jeu de rôle multilingue, qui s'inspire de Preziosi et Garwood (2017) et que Danhberg (2023) qualifierait de *non-professionnel* (car il est joué par trois étudiant.e.s), permet d'utiliser la langue française avec un objectif communicatif réel, exactement comme cela se produit dans les jeux de rôles bilingues décrits plus haut. C'est pourquoi nous estimons, avec Lambertini (2023a, 2003b), que les différents types de jeux de rôles utilisés dans la formation en interprétation peuvent être des outils pédagogiques prometteurs pour l'acquisition du français parlé en interaction et donc pour les enseignant.e.s de FLE, qui les exploitent très peu. Dans nos expérimentations, la valeur didactique de ces simulations relève surtout de leurs enjeux communicatifs – donner et obtenir des informations sur un tour gastronomique à Paris – qui confortent les étudiant.e.s. dans leurs capacités de médiation, même si leurs compétences linguistiques s'avèrent parfois défaillantes. De plus, il.elle.s y ont

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

l'opportunité de s'exercer à interagir avec d'autres locuteur.rice.s imparfait.e.s, qui utilisent le français comme langue véhiculaire et qui peuvent ouvrir, à travers leurs défaillances linguistiques et traductives, des séquences inattendues qui demandent de réelles aptitudes en interaction. Si l'on considère qu'une bonne partie des interactions auxquelles nos étudiant.e.s vont participer dans le futur ne seront pas avec des natif.ve.s, mais avec des locuteur.rice.s de français comme langue étrangère ou seconde, il est crucial de leur apprendre à les comprendre et à interagir avec eux.elles, avant même d'envisager la fonction de médiateur.trice.s entre une langue-culture et l'autre.

4. Perspectives

Ces différentes expérimentations ont montré que les ressources de Clapi-FLE s'adressent aux enseignant.e.s en identifiant et illustrant des mécanismes spécifiques à l'oral – comme les élisions et répétitions – des fonctions telles qu'elles sont réalisées en interaction – comme les questions et/ou requêtes – ou bien des contextes particuliers – comme la cuisine française. Nous avons choisi de présenter deux contextes d'enseignement universitaire bien différents afin de détailler l'exploitation qui a été faite de ces ressources étape par étape, selon les besoins propres à chacune de ces formations et en lien avec d'autres supports oraux (chanson et jeu de rôle) ou écrits (dictée et sondage).

D'autres ressources créées à partir de Clapi proposent des extraits contextualisés, transcrits et documentés avec des activités ciblées sur l'oral : CORAIL (http://clapi.icar.cnrs.fr/Corail/) est orientée vers l'apprenant.e. (Cortier *et al.* 2022), INTERFARE (https://icar.cnrs.fr/interfare/) est dédiée aux interactions en réunion de travail (Ravazzolo *et al.* 2023). Nous recommandons également FLEURON (https://fleuron.atilf.fr/), qui présente des situations que rencontrent les étudiant.e.s à leur arrivée en France (André 2019), et FLORALE (https://florale.unil.ch/), qui décrit les microphénomènes de la langue orale (Surcouf et Ausoni 2018).

Les enseignant.e.s disposent ainsi d'un panel de ressources orales réellement attestées et explicitées qu'il.elle.s pourront sélectionner et combiner pour faire évoluer leurs pratiques d'enseignement. Bien entendu, il est conseillé de les articuler avec d'autres supports, oraux mais également écrits, afin de répondre à la variété des besoins et des niveaux des apprenant.e.s et d'avancer en parallèle sur les deux modalités de la langue.

BIBLIOGRAPHIE

Abney, Steven (1996) « Statistical Methods and Linguistics », in J. Klavans, Ph. Resnik (eds.) *The Balancing Act*, Cambridge : The MIT Press, 1-26.

Alberdi, Carmen, Carole Etienne, Emilie Jouin-Chardon (2020) « Comprendre les spécificités du français oral par l'immersion virtuelle : un défi possible pour les

https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709

apprenants », in L. Meneses, C. Molina, L. Montes (eds.) *Analyser, écrire, traduire et enseigner les langues à l'ère du numérique*, Granada : Comares, 19-38.

André, Virginie (2019) « Pourquoi faire de la sociolinguistique des interactions verbales avec des enseignants et des apprenants de Français Langue Étrangère ? », *LINX* 79, DOI : 10.4000/linx.3694.

Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

--------(2021) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages.

Ballardini, Elio (1998) « La traduzione a vista nella formazione degli interpreti ». *inTRAlinea* 1, https://www.intralinea.org/index.php/print/article_specials/1611.

Cortier, Claude, Carole Etienne, Naima Ould Benali (2022) « De la didactique de l'oral à l'interaction : rétrospective, méthodes et mise en œuvre dans le contexte algérien », *Enseignement du français parlé aujourd'hui : Recherches et expériences de terrain, Mélanges CRAPEL* 43(1), https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_43_1_6_Cortier_et_al.pdf.

Cuq, Jean-Pierre, Isabelle Gruca (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Darmon, René-Yves (2011) « Les négociations commerciales : proposition d'une typologie », *Négociations* 15 : 33-46, https://shs.cairn.info/revue-negociations-2011-1-page-33?lang=fr&tab=texte-integral.

Dahnberg, Magnus (2023) « Role play as a means of training and testing public service interpreting », in L. Gavioli, C. Wadensjö (eds.) *The Routledge handbook of public service interpreting*, London/New York : Rouledge, 292-308.

Ellis, Rod, Yoshihiro Tanaka, Asako Yamazaki (1994) « Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings », *Language learning* 44(3) : 449-491, https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01114.x.

Etienne, Carole, Catherine David (2020) « L'enseignement du français avec les interactions : approche méthodologique et mise en œuvre en classe depuis le niveau débutant » *EDP Sciences*, CMLF 78, 07004, https://doi.org/10.1051/shsconf /20207807004.

Falbo, Caterina (2017) « Les oraux des interprètes : un terrain particulier d'observation », *Repères Do.Ri.F* 12, https://www.dorif.it/reperes/caterina-falbo-les-oraux-des-interpretes-un-terrain-particulier-dobservation/.

Fisher, Roger, William Ury (1982) *Comment réussir une négociation*, Paris : Seuil.

Galazzi, Enrica, Roberto Paternostro (2016) « Locuteurs de FLE en contact : un défi pour la didactique de la parole aujourd'hui ». *Le français dans le monde. Recherches & Applications* 60 : 27-34.

Habert, Benoit, Adeline Nazarenko, André Salem (1997) *Les linguistiques de corpus*, Paris : Armand Colin et Masson.

Holec, Henri (1990) « Des documents authentiques, pour quoi faire ? », *Mélanges 1990* : 65-74, https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-20-5-1.pdf.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2004) « Il fait vraiment chaud aujourd'hui ! Vous voulez boire quelque chose ? Le 'travail des faces' dans l'échange initié par une offre », in

A. Auchlin, M. Burger, L. Filliettaz, A Grobet, J. Moeschler, L. Perrin, C. Rossari, L. de Saussure (eds.) *Structures et discours*, Québec : Nota bene, 417-432.

--------(2012) « Négocier la notion de négociation », *Négociations* 17(1) : 87-99, https://shs.cairn.info/revue-negociations-2012-1-page-87?lang=fr.

Lambertini, Vincenzo (2023a) « Acquisition du français parlé par le biais de l'interprétation de dialogue », *Repères DoRiF*, numéro hors-série Oral en didactique du FLE et expérientiel : Questionnements et perspectives, https://www.dorif.it/reperes/vincenzo-lambertini-acquisition-du-francais-parle-par-le-biais-de-linterpretation-de-dialogue/.

--------(2023b) « L'interprétation de dialogue entre le français et l'italien enseignée à des apprenants italophones en voie d'apprentissage du FLE », *À tradire. Didactique de la traduction pragmatique et de la communication technique* 2, https://dx.doi.org/10.56078/atradire.296.

Mondada, Lorenza (2017) « Le défi de la multimodalité en interaction », *Revue française de linguistique appliquée* XXII : 71-87, https://shs.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2017-2-page-71?lang=fr&ref=doi.

Niemants, Natacha (2021) « Teoria e prassi dell'interpretazione dialogica », in M. Russo (eds.) *Interpretare da e verso l'italiano*, Bologna : BUP, 41-60.

Niemants, Natacha (2023) « L'émergence de la compétence d'interprétation **en** dialogue : l'entrée dans les services de santé comme cas emblématique d'un cours co-construit », *A Tradire* 2, https://dx.doi.org/10.56078/atradire.378.

Pekarek-Doehler, Simona (2006a) « Compétence et langage en action », *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 84 : 9-45, https://libra.unine.ch/server/api/core/bitstreams/071d6884-3718-4017-8a15-aff18e671fd7/content.

--------(2006b) « 'CA for SLA' : Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues », *Revue française de linguistique appliquée* XI(2) : 123-137.

Preziosi, Isabella, Christopher Garwood (2017) « Training legal Interpreters in an Imperfect world », in L. Cirillo, N. Niemants (eds.) *Teaching dialogue Interpreting*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 217-237.

Ravazzolo, Elisa, Carole Etienne, Virginie André (2023) « Comment enseigner l'oral en classe ? L'exemple d'un dispositif pour apprendre à interagir plus facilement en réunion de travail », *Repères Dorif* 28, https://www.dorif.it/reperes/elisa-ravazzolo-carole-etienne-virginie-andre-comment-enseigner-loral-en-classe-lexemple-dun-dispositif-pour-apprendre-a-interagir-plus-facilement-en-reunion-de-travail/.

--------Carole Etienne, Biagio Ursi (2021) « Apprendre les interactions en classe de français : enjeux et pratiques », *Recherches en didactique des langues et des cultures* 18(3), https://doi.org/10.4000/rdlc.8989.

Sacks, Harvey (1992) *Lectures on Conversation*, Oxford : Basil Blackwell.

Surcouf, Christian, Alain Ausoni (2018) « Création d'un corpus de français parlé à des fins pédagogiques en FLE : la genèse du projet FLORALE », *EDL (Études en didactique des langues)* : 71-91, https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04034793.

Traverso, Véronique (2016) *Le français parlé en interaction*, Paris : Éditions Ophrys.

Ursi, Biagio (2021) « Le texte programmateur à l'épreuve des pratiques : une étude interactionnelle de la mobilisation de recettes de cuisine en situation », *Langages* 221 (1) : 91-106, https://shs.hal.science/halshs-02988817.