

Apprentissage des prépositions *entre* et *parmi* en FLE : exploration guidée et non guidée de corpus

TAOUZ Houssein	Laboratoire STL UMR CNRS 8163	Université de Lille
CANUT Emmanuelle	Laboratoire STL UMR CNRS 8163	Université de Lille
TYNE Henry	Laboratoire CRESEM - UR UPVD 7397	Université de Perpignan Via Domitia

Pour citer cet article : Taouz H., Canut E., Tyne H. (2024). Apprentissage des prépositions *entre* et *parmi* en FLE : exploration guidée et non guidée de corpus. *Scolagram* 11. Novembre 2024. Enjeux des corpus en didactique de la grammaire pour la formation des enseignants. En ligne : https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/1350-apprentissage-des-prepositions-entre-et-parmi-en-fle-exploration-guidee-et-non-guidee-de-corpus

Résumé : L'article explore l'utilisation de corpus écrits dans l'enseignement des langues, en mettant en évidence leurs potentialités et leurs limites, dans le cadre de l'Apprentissage Sur Corpus. Proposant une démarche d'apprentissage basée sur corpus, pour enseigner l'emploi des prépositions *entre* et *parmi*, l'étude s'efforce de déterminer comment accompagner les apprenants à travers des activités d'observation et d'analyse de données issues de corpus authentiques, et comment les amener progressivement vers une autonomie d'apprentissage, avec pour objectif final de faciliter leur exposition directe aux corpus bruts. Il est proposé deux types d'activités pédagogiques : une version guidée, basée sur une approche déductive avec des consignes explicites, et une version non guidée, favorisant une approche inductive où les apprenants explorent directement les données à l'aide d'un concordancier. L'étude, menée auprès d'apprenants natifs et non natifs (de niveau B2 ou C1, selon le référencement du CECRL), révèle que, quel que soit leur niveau linguistique, les participants ont pu analyser et interpréter les données de manière cohérente. La VG est préférée pour la clarté et la structure qu'elle apporte, tandis que la VNG stimule la réflexion et la motivation. Les résultats mettent en évidence des préférences variées parmi les apprenants, certains soulignant la complémentarité des deux approches et la nécessité d'un accompagnement adapté à leurs besoins. Ainsi, ces résultats suggèrent une alternance pédagogique, où le guidage explicite et l'auto-apprentissage se succèdent ou se combinent. L'article conclut en formulant des recommandations pour la formation des enseignants, en particulier l'importance d'une analyse linguistique préalable pour la sélection des données, ainsi que la nécessité d'une posture d'accompagnement adaptée.

Mots clés : Linguistique de corpus ; Français Langue Étrangère (FLE) ; Data-Driven Learning ; Apprentissage Sur Corpus (ASC) ; enseignement ; prépositions ; guidage ; stratégie d'apprentissage ; autonomisation ; dispositif.

Introduction

L'intégration de la linguistique de corpus en didactique des langues représente un domaine de recherche dynamique et en constante évolution, offrant des opportunités innovantes pour l'enseignement et l'apprentissage. Ainsi, l'approche que l'on nomme en anglais *Data-Driven Learning* (Johns, 1990) et que Boulton & Tyne (2014) proposent de traduire par *Apprentissage Sur Corpus* (ASC) est devenue un nouvel objet de recherche, tant la place des corpus en didactique des langues s'est développée¹. En s'appuyant sur des données linguistiques authentiques, cette approche permet aux apprenants d'accéder directement à la langue cible, tout en contribuant à leur développement linguistique (et métalinguistique) et à leur autonomie dans l'apprentissage (cf. les « kibbitzers » de Tim Johns²).

Nous allons explorer deux aspects essentiels : d'abord, les fondements théoriques qui sous-tendent cette approche, puis les possibilités et limites de l'ASC dans le domaine de la didactique des langues étrangères (DLE). Après avoir posé ces bases, nous présenterons notre projet d'ASC visant à mettre en œuvre une démarche d'apprentissage basée sur corpus³ pour initier des apprenants de niveaux B2 et C1 en français, tels que définis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001), à l'apprentissage des prépositions *entre* et *parmi*, à partir de deux modalités : une version guidée et une non guidée. Nous montrerons comment l'ASC peut être utilisée pour analyser et enseigner des aspects spécifiques de la langue, en mettant en lumière des nuances et des usages qui peuvent échapper à une approche plus traditionnelle de l'enseignement du français langue étrangère (FLE).

1. Linguistique de corpus et apprentissage sur corpus

L'utilisation des corpus en didactique des langues a été associée à l'approche dite des « trois 'i' » : Illustration, Interaction et Induction. L'illustration implique la présentation de données réelles aux apprenants, l'interaction favorise les échanges entre les apprenants sur ces données, tandis que l'induction permet à l'apprenant de formuler ses propres règles sur les phénomènes étudiés (McEnery & Xiao, 2011). L'induction joue un rôle central car elle s'inscrit dans une approche dite « contextualiste »,

¹La définition du terme « corpus » peut varier en fonction du contexte et des perspectives des chercheurs (Mayaffre, 2005 ; Charaudeau, 2009 ; Tyne et al., 2013). Nous adoptons pour notre part la définition de Sinclair (1996, p.4) : « *a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language* ».

²<https://lexically.net/TimJohns/#gsc.tab=0>

³Nous avons utilisé le corpus de *l'Est Républicain* comme source de données.

favorisant une procédure inductive par observation, découverte et vérification : il s'agit d'observer la langue « à travers des usages contextualisés, et en notant que les manifestations de la langue sont observables plutôt que présupposables ou ontologiques » (Giuliani & Hannachi, 2010, p.149).

Considérant le langage comme des manifestations exprimées par des locuteurs, Johns (1991) propose une analyse empirique via l'observation de données linguistiques authentiques réunies sous forme de corpus, afin de pouvoir généraliser les résultats à partir d'extractions ou « concordances ». Les corpus et leur observation en contexte représentent ainsi un avantage indéniable pour des recherches linguistiques pertinentes et rigoureuses. De plus, en tant qu'*input*, les données authentiques jouent un rôle important dans la découverte de la langue par l'apprenant (Boulton & Tyne, 2014).

Le mariage entre linguistique de corpus et enseignement des langues a été largement influencé par les progrès des nouvelles technologies, donnant naissance, dans les années 1990, au paradigme « TaLC » (*teaching and language corpora*) (Stewart et al., 2004). Ce paradigme a ouvert de nouvelles perspectives en matière de méthodologie et de pédagogie, plaçant les apprenants au cœur du processus d'apprentissage. Que les apprenants soient considérés comme la source de données (travail sur les données en interlangue), comme les bénéficiaires de données (corpus en tant que support pédagogique) ou comme les utilisateurs de données (travail sur corpus par l'apprenant) (Stewart et al., 2004), la question des données, réunies sous forme de corpus, reste centrale.

De ce point de vue, l'ASC s'est imposée comme approche novatrice (Tyne, 2013) : elle invite les apprenants à observer, à découvrir et à cerner la langue de façon inductive, plutôt que de partir de règles grammaticales préétablies (Schaeffer-Lacroix, 2009). L'apprenant est en quelque sorte un « détective » : « *learning to recognise and draw conclusions from clues in the data* » (Johns 2002, p.108). L'enseignant devient alors un guide, un facilitateur et un collaborateur (Landure & Boulton, 2010 ; Landure, 2011).

1.1. Input et autonomie : deux piliers de l'ASC

L'ASC se base sur l'apprentissage par la découverte en utilisant notamment des extractions sous forme de concordances pour faciliter l'accès de l'apprenant à l'*input* linguistique (cf. Thomas & Boulton, 2012). L'apprenant est amené à traiter des données de façon approfondie, combinant la compréhension du sens et le repérage conscient des données langagières (Ciekanski, 2014). Au cœur de cette approche se trouve le concordancier, c'est-à-dire l'outil d'extraction des éléments recherchés dans le corpus. Si les concordanciers sont à l'heure actuelle beaucoup plus développés que les tout premiers modèles, le principe d'extraction et de tri des données reste le même, quelles que soient les possibilités d'analyse par la suite. C'est ainsi que Johns décrivait le concordancier à la fin des années 1980 : « *a concordancer is a computer program that is able to search rapidly through large quantities of text for a target item (morpheme, word or phrase) and print out all the examples it finds with the contexts in*

which they appear » (Johns, 1988, p.9). En affichant les résultats en colonne, centrés les uns sous les autres, avec un contexte défini à droite et à gauche, le concordancier offre une vue d'ensemble structurée des occurrences, mettant « *en évidence les éléments de langue en contextes authentiques et permettent ainsi de réunir le fond (communicatif) et la forme (linguistique)* » (Landure & Boulton, 2010, p.16). Tribble & Jones (1997) considèrent également que les concordances permettent aux apprenants de réorganiser les textes de telle sorte qu'il devient possible de voir des patterns qui ne seraient pas visibles autrement. Ainsi, l'apprenant, confronté à l'*input*, observe des concordances, interroge ses propres intuitions, cherche des réponses à ses questions et en tire des conclusions.

Cependant, pour optimiser cette stratégie d'apprentissage et faciliter le repérage de problèmes spécifiques liés à l'apprentissage d'une langue (Giuliani & Hannachi, 2010), l'*input* peut être présélectionné par un enseignant et structuré de façon à être retenu facilement, comme l'évoque Ellis : « *input that has been specially designed to include specific linguistic features* » (1999, p.65).

Reste que la qualité, la quantité et la nature de l'*input* ne doivent pas faire oublier certaines données fondamentales de la réussite d'un apprentissage (Schaeffer-Lacroix, 2009) : les facteurs propres, personnels ou internes à l'apprenant entrent en ligne de compte, comme sa motivation, ses compétences et son niveau de langue. Comme le souligne Randall : « *the solution would seem to be for the second language learner to progressively process larger and larger chunks of text, either written or oral. The focus of attention, the top-down element, will increase in scope as the level of the learner and size of the chunks processed increases* » (2007, p.98).

L'ASC consiste en outre à rendre les apprenants autonomes. L'autonomie est définie par Holec comme « *la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. Cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière naturelle, soit (c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi* » (1981, p.3). L'autonomie de l'apprenant ne constitue pas nécessairement un objectif facile à atteindre car elle requiert des méthodes appropriées pour lui permettre d'apprendre à apprendre. Dans cette perspective, Mompean et Eisenbeis (2009) soulignent que l'autonomie est indissociable de la notion d'autonomisation, qui est un processus continu de construction. Selon Demaizière (2005), bien que l'autonomie soit l'objectif final, la mise en place d'une ingénierie pédagogique adaptée, incluant des procédures de guidage ou des supports pédagogiques, peut représenter un premier objectif réaliste et souhaitable pour favoriser l'autonomisation des apprenants. L'autonomisation évoquée par ces auteurs met l'accent sur l'importance du guidage dans le processus d'apprentissage d'une langue, faisant de l'apprenant un acteur en coopération avec l'enseignant. Cette démarche en commun permet à chacun de trouver sa place dans l'organisation du travail, dans la définition concrète des activités, dans l'évaluation et la gestion de cet apprentissage. L'acquisition de l'autonomie nécessite donc un soutien continu et un retour d'information régulier (Gremmo, 1995).

Le passage vers un modèle d'apprentissage où l'apprenant est considéré comme un chercheur actif implique que celui-ci accepte et assume pleinement ce rôle de prise

en charge de son apprentissage. Cependant, l'apprenant peut être guidé pour réfléchir sur son propre processus d'apprentissage, identifier ce qui fonctionne pour lui et ajuster ses stratégies en conséquence. Dans son rôle de guide, l'enseignant crée un environnement d'apprentissage adéquat qui encourage la prise d'initiative et la responsabilité individuelle, tout en développant des compétences métacognitives. Il fournit les moyens nécessaires ou les outils d'autonomisation à l'apprenant pour lui permettre d'atteindre ses objectifs, de devenir autonome. Ainsi, il est crucial pour l'enseignant de planifier minutieusement le déroulement des exercices, qu'ils soient préconçus ou exploratoires, et d'anticiper les questions des apprenants. Sans une préparation adéquate, les apprenants risquent de se sentir perdus et de reprocher à l'enseignant de ne pas leur fournir la réponse attendue (Bouton & Tyne, 2014).

En ce sens, Ciekanski souligne que « *l'accès direct aux données n'est pas une mise en autonomie des apprenants. La pédagogisation d'un corpus dépend des activités proposées ou suggérées par lesquelles l'apprenant va explorer et utiliser les données* » (2014, p.9). Ainsi, pour que l'ASC soit efficace, il est utile de combiner l'accès aux données avec une médiation pédagogique adéquate et une réflexion métacognitive de la part de l'apprenant, qui doit, pour réussir son autonomie, être conscient de son propre apprentissage (Mompean & Eisenbeis, 2009).

Ce panorama illustre à la fois la redéfinition des rôles entre apprenant et enseignant ainsi que le changement profond dans les pratiques de l'enseignant, quel que soit le degré d'utilisation de l'ASC (il peut s'agir de quelques exercices seulement, tout comme il peut s'agir d'une utilisation plus généralisée). Ce changement de paradigme représente pour certains un défi considérable. En effet, cela implique non seulement l'intégration de nouvelles technologies, mais aussi la remise en question de certaines pratiques pédagogiques habituelles (Landure, 2011). Les corpus sont souvent élaborés par des linguistes pour des recherches académiques, ce qui peut les rendre complexes et difficiles à exploiter tant pour les apprenants que pour les enseignants. Ces derniers doivent donc être formés pour sélectionner, structurer et adapter les données du corpus afin de les rendre accessibles et utilisables par les apprenants. Cette tâche de « pédagogisation » du corpus nécessite une expertise à la fois linguistique et pédagogique, rendant indispensable une formation spécifique pour aider les enseignants à intégrer efficacement l'ASC dans leur enseignement.

1.2. L'ASC entre avantage, efficacité et difficulté

Plusieurs études montrent l'intérêt de l'ASC en classe de langue, à différents niveaux, âges, et contextes scolaires ou universitaires, qui mériteraient d'être poursuivies et affinées, en particulier celles mesurant les bénéfices et les avantages de l'ASC au regard du temps d'exploitation ou de contact avec un corpus (voir Boulton & Cobb, 2017, pour une méta-analyse). D'autres études ont également montré que les apprenants vont au-delà des questions linguistiques, par exemple en réutilisant les corpus pour leur mémoire, leur thèse ou leurs recherches (Boulton & Wilhelm, 2006).

Landure et Boulton soutiennent que « *ce type d'approche pourrait se révéler plus naturel que la simple transmission des savoirs dans la mesure où le cerveau humain*

a évolué pour détecter des régularités dans son environnement, tandis que l'apprentissage de règles représente une activité cognitive intellectuellement contraignante et artificielle » (2010, p.14). Les apprenants travaillant sur les corpus deviennent donc de « meilleurs apprenants » (Johns, 1990). Cela s'explique par le fait qu'ils développent non seulement une attitude réflexive, mais également une capacité à remarquer et à intégrer de manière proactive les éléments linguistiques observés dans leur système. Ainsi, cette méthode favorise le développement de compétences métacognitives, car les apprenants sont constamment amenés à réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage, à évaluer leurs observations et à ajuster leurs hypothèses en fonction des données.

L'utilisation des corpus linguistiques en DLE offre une alternative précieuse aux approches plus « classiques ». Prenons l'exemple des prépositions en français : Melis souligne que « *les prépositions sont [...] des unités linguistiques redoutables et craintes, en particulier des apprenants d'une langue étrangère. Ces derniers ne peuvent les éviter et les règles d'usage auxquelles elles sont soumises leur paraissent imprécises et difficiles à systématiser* » (2003, p.5). En effet, la représentation du français, comme pour d'autres langues, dans les dictionnaires, grammaires ou manuels de cours repose souvent sur une conception biaisée du langage courant. L'impression pour l'enseignant comme pour l'apprenant est alors de manier une langue hors sol, déconnectée des réalités et des besoins de l'apprenant (Xiao & McEnery, 2013). Selon Boulton et Tyne, « *l'ASC constitue [...] une alternative méthodologique aux explications des manuels (ou de l'enseignant) en ce sens qu'on évite (autant que faire se peut) que l'apprenant se perde dans ces fameuses 'règles' qui n'en sont pas* » (2014, p.122). Ces auteurs soulignent que l'utilisation de corpus linguistiques présente un avantage par rapport à l'exploitation de documents isolés. En effet, les corpus permettent d'avoir une vision quantifiée et quantifiable de la fréquence d'occurrence des éléments linguistiques ciblés (lexique, syntaxe, etc.).

Cependant, comme toute approche, l'ASC connaît également des contraintes. Il s'agit d'une méthode inductive qui requiert motivation et curiosité, au point que certains auteurs considèrent que l'ASC ne peut convenir qu'à des niveaux avancés. Boulton et Tyne (2014) confirment que l'ASC peut s'avérer très complexe, nécessitant un investissement important en termes de temps, d'énergie et d'équipements spécifiques. Toutefois, ils précisent que l'ASC n'est pas nécessairement une perte de temps ; il est en effet possible de concevoir des activités très brèves basées sur l'exploitation de corpus.

1.3. Vers une pédagogisation des corpus

L'introduction d'une approche ASC dans l'enseignement nécessite, autant que faire se peut, une mise en œuvre souple et respectueuse des cultures locales, plutôt qu'une application rigide et décontextualisée (Seidlhofer, 2002). Trop de données et une complexité en excès peuvent transformer un exercice en une aventure improbable, comme le souligne Ciekanski « *la grande quantité des données recueillies ne répond pas forcément aux besoins des apprenants : cet accès illimité aux données (plusieurs millions parfois) peut se transformer en excès et empêcher tout apprentissage* »

(2014, p.6). En revanche, des séquences bien agencées, un guidage de l'enseignant permettant de surmonter au fur et à mesure les obstacles, une familiarité avec les technologies et l'apprentissage autodirigé se transforment en pratique d'autoformation. Le corpus devient ainsi un outil de formation et l'enseignant un médiateur.

Ce changement de postures suppose que l'apprenant développe un savoir-faire dans la sélection des documents et des techniques qui seront utiles à son apprentissage (Landure, 2011). Cette activité de guidage invite l'enseignant à construire avec l'apprenant de nouvelles pratiques, de nouvelles attitudes et de nouveaux repères (Debaisieux, 2009 ; Schaeffer-Lacroix, 2009).

Ainsi, dans une démarche ASC, il est essentiel d'adopter une approche didactique permettant de guider les apprenants dans l'exploitation efficace des données, en leur fournissant les outils nécessaires pour organiser et mener leur propre apprentissage. Dans la section suivante, nous détaillerons les étapes essentielles de cette démarche dans l'enseignement du FLE, en explorant le traitement des prépositions *entre* et *parmi*.

2. Méthodologie : procédure didactique

Nous postulons que l'identification préalable des différents sens des prépositions à travers une analyse linguistique fine peut servir de fondement à une démarche ASC dans l'enseignement, via la pédagogisation des corpus, c'est-à-dire avec une sélection méthodique des concordances en fonction de critères linguistiques spécifiques identifiés au préalable. Pour ce faire, nous avons procédé à une synthèse des travaux linguistiques existants sur les prépositions visées, *entre* et *parmi*, en nous appuyant particulièrement sur les travaux de Franckel & Paillard (2007) et Hilgert (2010). Cette revue de la littérature a permis de constituer un répertoire des différentes catégories d'emplois des prépositions *entre* et *parmi*, et de mettre en évidence l'importance du cotexte dans leur interprétation. Cette analyse a conduit à l'élaboration d'une typologie détaillée, bien que non exhaustive, des usages distinguant les emplois spatiaux, temporels et fonctionnels (ou notionnels) des deux prépositions. Chacun de ces domaines d'emploi se divise en sous-domaines, pour lesquels la distribution suivante a été établie : (A) des contextes où seule l'une des prépositions est possible, (B) des contextes où les deux prépositions sont possibles mais elles prennent des valeurs nettement distinctes, (C) des contextes où les deux prépositions sont possibles avec une interprétation très proche (Ashino, 2007).

Compte tenu des potentialités et des limites des corpus linguistiques, des conditions et des critères d'utilisation, nous avons décidé de proposer une initiation progressive allant de l'ASC le plus « *soft* » (avec un maximum de guidage) vers une application plus « *hard* », non guidée (Gabrielatos, 2005), et ce afin de permettre aux apprenants de tester de nouvelles stratégies d'apprentissage pour les prépositions en français. Ainsi, nous proposons deux modalités de travail : une version guidée (désormais VG), dite « *soft* » et une version non guidée (désormais VNG), dite « *hard* ».

2.1. Version guidée

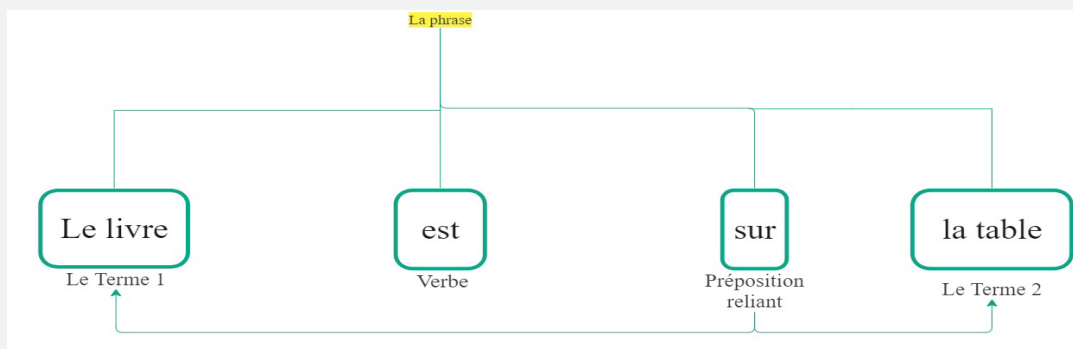
Favorisant une démarche déductive, la VG est conçue pour servir à la fois de support pédagogique et d'outil d'autonomisation, visant à initier et sensibiliser les apprenants à l'ASC, tout en les accompagnant dans le développement de comportements autonomes et d'une attitude métacognitive. Nous avons élaboré notre guide en nous inspirant des rôles que l'ASC attribue à l'enseignant et à l'apprenant. Bien que l'apprenant, dans le cadre de l'ASC, puisse se considérer comme un « chercheur », il est crucial de lui apporter l'aide et l'orientation nécessaires tout au long de cette démarche de « recherche ». Dans cette optique, le guide est structuré en trois parties principales : « *présentation, manuel d'indices, exercice* ».

Dans la présentation du guide, nous exposons de manière concise les objectifs de l'ASC et tentons de rassurer l'apprenant quant à cette nouvelle façon d'apprendre : l'enseignant a le rôle de guide, il trace le chemin, renseigne sur les difficultés du terrain et motive le reste de la cordée. L'apprenant, mis en confiance, peut s'aventurer dans la démarche et endosser le rôle de « chercheur ».

Le manuel d'indices, quant à lui, propose une structure progressive de l'apprentissage des prépositions en introduisant les concepts de base et les termes spécifiques de la linguistique. Il divise en étapes les indices nécessaires à la compréhension et à l'identification des concepts, facilitant ainsi la démarche cognitive de l'apprenant. Ces concepts sont expliqués à l'aide d'exemples simples et clairs, accompagnés d'illustrations ou de schémas pour renforcer la compréhension (figure 1). Dans une première étape, nous expliquons ce qu'est une préposition, comment elle fonctionne dans une phrase. Cela aide l'apprenant à comprendre comment les prépositions relient deux termes (T1 et T2) dans une phrase, à identifier leur rôle et leur position, et comment T1 peut ne pas être explicite mais implicite, ce qui nécessite de le déduire du contexte. Dans une deuxième étape, nous proposons une classification des prépositions en domaines d'emploi (spatial, temporel, notionnel) et en sous-domaines (avec les nuances de sens de la préposition) pour une compréhension plus approfondie de leur utilisation et pour sensibiliser l'apprenant à la polysémie et subtilité des prépositions. Par exemple, l'indice n°5 permet à l'apprenant de comprendre le rôle du contexte pour définir la catégorie d'emploi à laquelle renvoie la préposition.

1. Première étape : repérer T1 et T2 dans la phrase

(Indice n°1) : Définition de la préposition : c'est un mot qui relie deux termes. Dans l'exemple « Le livre est sur la table » : « Le livre » est le terme 1 (désormais T1) et « la table » est le terme 2 (désormais T2), reliés par la préposition *sur*. Le but est d'arriver à repérer ces deux termes (T1 et T2) dans la phrase (voir schéma ci-dessous).



2. Deuxième étape : identifier le sens des prépositions

En général, les prépositions françaises, dans leur ensemble (bien que certaines exceptions existent), sont classées en trois domaines d'emploi :

- a) Domaine **spatial** : les prépositions spatiales expriment des relations de position, de direction ou de mouvement dans l'espace. Par exemple :
 - 1) La boutique se trouve **vers** le centre-ville.
 - 2) Il marchait **vers** la montagne.
- b) Domaine **temporel** : les prépositions temporelles expriment des relations temporelles, indiquant des moments dans le temps, des durées ou des fréquences. Par exemple :
 - 3) Il partira **vers** 15h.
- c) Domaine **notionnel/abstrait** : les prépositions notionnelles expriment des relations abstraites ou conceptuelles entre les éléments d'une phrase. Par exemple :
 - 4) La discussion s'oriente **vers** un compromis.

(Indice n°5) : Pour identifier le **domaine d'emploi** d'une préposition, tu dois comprendre le sens du verbe et le sens de T2. Par exemple, la préposition *vers* peut exprimer les trois domaines ; spatial, temporel, notionnel. Nous pouvons dire que les exemples (1 et 2 ci-dessus) renvoient au « domaine spatial » parce que le terme 2 qui suit la préposition dans les deux phrases « *vers la montagne, vers le centre-ville* » évoque « le lieu ». De plus, les deux verbes « *marcher, se trouver* » qui sont utilisés avec la préposition renforcent cette idée de « lieu ».

Ensuite, pour affiner l'analyse et identifier **le sous-domaine**, tu dois comprendre la nuance de sens dans les deux exemples (1 et 2) : dans (1), la préposition exprime « l'approximation », tandis que dans (2), la préposition exprime « la direction ». Ces nuances correspondent aux « sous-domaines » de l'emploi spatial de la préposition *vers*.

(Indice n°6) :

Pour savoir si un verbe influence le choix et la signification d'une préposition, essayons de le remplacer par un autre verbe et de vérifier si cela modifie le sens de la phrase. Par exemple, « Marie hésite entre les deux solutions », si le verbe *hésiter* est remplacé par *diviser*, la phrase devient incohérente : « *Marie divise entre les deux solutions ». Nous pouvons dire que, dans ce contexte, le verbe *hésiter* commande la préposition « entre » et contribue ainsi à son sens, tandis que le verbe *diviser* commande la préposition *par*, ce qui le rend incompatible dans ce contexte précis. Ainsi, chaque verbe peut imposer une préposition spécifique en fonction de son sens et de son emploi syntaxique.

Figure 1 : Extrait du manuel d'indices dans la VG

Ainsi, grâce à une diversité de médiations pédagogiques sous forme d'indices, l'apprenant est amené à analyser la langue et à réfléchir sur la nature et le fonctionnement des prépositions. Ces indices, ajoutés à ceux portant sur les caractéristiques sémantiques des prépositions examinées, devront permettre à l'apprenant de décomposer la structure de la phrase et de déduire le sens des prépositions par lui-même. Par exemple, en examinant comment le remplacement d'un verbe (indice n°6) peut affecter le sens de la phrase, l'apprenant peut développer une compétence critique et métalinguistique relative au fonctionnement des prépositions. Ce processus lui permettra de mieux comprendre les relations entre les verbes et les prépositions et de transposer cette compétence dans la VNG.

Pour ce qui concerne la partie « exercice », elle permet aux apprenants de mettre en pratique les connaissances théoriques acquises à partir des indices. En proposant des contextes de phrases dans chacune des classes A, B, C, l'exercice assure une progression qui rend l'apprentissage graduel et adaptatif, amenant chaque apprenant à saisir les nuances subtiles entre les prépositions *entre* et *parmi* (figure 2). En confrontant l'apprenant à des phrases où le choix de préposition modifie subtilement le sens, l'exercice l'aide à saisir comment la polysémie se développe à partir de l'usage contextuel. Il apprend que la signification des prépositions dépend fortement des relations qu'elles expriment entre les éléments de la phrase, et que ces relations peuvent varier selon le contexte.

L'apprenant est ainsi invité à lire attentivement la présentation et le guide avant de faire l'exercice constitué d'une liste prédéfinie de phrases sélectionnées dans un corpus de référence et distribuées dans les trois classes A, B, C. Une grille d'analyse est à sa disposition pour lui permettre de repérer les éléments nécessaires à son analyse. L'apprenant peut se référer à ces grilles d'analyse rétrospectivement, pour déduire une ou des règle(s) en s'appuyant sur les indices fournis à cet effet.

Je vais te présenter un ensemble de phrases (**corpus**) où les prépositions **entre** et **parmi** ont été employées. Je vais te guider pas à pas pour que tu trouves la bonne réponse.

Je vais te proposer des phrases dans trois catégories de phrases :

- A.** Phrase où seule l'une des prépositions est possible. **(La classe A)**.
- B.** Phrase où les deux prépositions sont possibles mais elles prennent des valeurs nettement distinctes. **(La classe B)**.
- C.** Phrase où les deux prépositions sont possibles avec une interprétation très proche. **(La classe C)**.

À la fin de chaque partie, tu devras formuler une règle correspondant à la catégorie d'emploi de ces prépositions.

A. Corpus de la classe A

1. Anna a obtenu 66,5 % de la note maximale, obtenant ainsi une première prime et le privilège de figurer **PARDI** les deux seules concurrentes classées.

T1 ? (Voir indices n°1 et n°2)	
T2 ? (Voir indice n°3)	
Quel déterminant se trouve avant le T2 ? (Ex : le, la, les, l', un, des, plusieurs, ces, etc)	
Singulier à valeur collective ou pluriel ? (Voir indice n°4)	
Y-a-t-il un verbe ?	
Est-ce que le verbe joue un rôle dans la mise en relation de T1 et de T2 ? (Voir indice n°6)	

Figure 2 : Extrait de l'exercice dans la VG

Ainsi, la VG fournit aux apprenants des repères essentiels qui cherchent à assurer le développement de comportements autonomes, de compétences (méta)linguistiques et de stratégies d'apprentissage appropriées. Ces stratégies constituent une base sur laquelle les apprenants pourront ultérieurement s'appuyer pour manipuler de manière autonome des corpus bruts. Cette phase d'autonomisation est un préalable indispensable à la VNG pour « garantir » la réussite de l'approche ASC.

2.2. Version non guidée

La VNG invite les participants à utiliser un concordancier (AntConc⁴) pour consulter directement le corpus constitué d'extraits de texte non classés comportant la préposition *parmi* (figure 3). Nous avons, en effet, choisi de ne fournir qu'un seul fichier contenant les occurrences de la préposition *parmi*, afin d'alléger la tâche de l'apprenant. Toutefois, la

⁴Anthony, L. (2023). *AntConc* (Version 4.2.4) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <https://www.laurenceanthony.net/software>

préposition *entre* peut être envisagée comme substitut de *parmi* dans certaines concordances présentes dans ce même corpus.

File	Left Context	Hit	Right Context
1 Corpus de PAR...	Tout au long du week-end, quelque 400 personnes ont flâné	parmi	les stands joliment décorés des exposants offrant toute une
2 Corpus de PAR...	vente. Le conseil municipal d'enfants de la commune passera	parmi	les stands pour primer le mieux présenté. Vers 15 h,
3 Corpus de PAR...	que cet embrasement général a activé un mouvement de panique	parmi	les employés, que certains ont été intoxiqués par des
4 Corpus de PAR...	de la seconde guerre mondiale ont suscité beaucoup d'intérêt	parmi	les passants. Phrase (7) Un micro a circulé parmi le
5 Corpus de PAR...	Franco, Christelle et Bruno Chauvigny, J-P. Farez, Reine Court	parmi	les présents qui ont participé au marathon de Barcelone.
6 Corpus de PAR...	a obtenu un plébiscite samedi, en allant grappiller des voix	parmi	les représentants lorrains, ce qui laisse à penser que
7 Corpus de PAR...	on marche ! » disaient en chœur les participants. Faire un tour	parmi	les rues illuminées de la Cité des Images, en
8 Corpus de PAR...	c une mortalité importante chez les jeunes conducteurs et également	parmi	les utilisateurs de deux-roues. Dans ce département, comme
9 Corpus de PAR...	on du parcours santé confortait cette décision. Phrase (8) Il marchera	parmi	les vieilles voitures en agitant un rameau de buis.
10 Corpus de PAR...	Phrase (19) Mais en fin de parcours, l'itinéraire qui passait	parmi	les vignes des vins de Moselle, a été encore
11 Corpus de PAR...	d'intérêt parmi les passants. Phrase (7) Un micro a circulé	parmi	le public pour que chacun puisse s'exprimer, une
12 Corpus de PAR...	organisateurs de la soirée avaient tout prévu en faisant circuler	parmi	le public une boîte à idées où toutes les
13 Corpus de PAR...	grippe H1N1 et l'apparition de deux cas suspects	parmi	le personnel, premier cas connu de fermeture d'établissement
14 Corpus de PAR...	Phrase (11) Les courses de certains ont provoqué une certaine hilarité	parmi	le public. Phrase (12) Istres a décidé hier de fermer
15 Corpus de PAR...	encore parti, a passé un dernier moment dans la salle	parmi	la foule pour une petite séance photo avec les
16 Corpus de PAR...	course autour du monde. Le groupe de collégiens toulous étaient	parmi	la foule, le jour du départ. Les élèves ont
17 Corpus de PAR...	la prison de Besançon. Ce qui suscite une vive émotion	parmi	la population de la ville. Phrase (14) Mégane et Gokhan
18 Corpus de PAR...	ommage auquel a naturellement été associée Sabine Bister, présente	parmi	l'assemblée. Phrase (11) Les courses de certains ont provoqué
19 Corpus de PAR...	e l'exposition, Emmanuel Guigon a sélectionné 200 œuvres originales	parmi	les 900 dessins choisis un à un par le couple
20 Corpus de PAR...	du jury d'assises :12 personnes ont été tirées au sort	parmi	lesquelles seront choisis les 4 jurés d'assises. Phrase (6) Les
21 Corpus de PAR...	la passion des contacts et celle de transmettre son savoir.	Parmi	quelque 150 fournisseurs il a soigneusement choisi la qualité des
22 Corpus de PAR...	Vers 15 h, le lauréat sera récompensé. Phrase (22) Un employé passe	parmi	ses collègues pour faire la quête : « C'est pour

Figure 3 : Corpus de concordances de la préposition « parmi » sur le logiciel *AntConc*

Structuré autour de quatre questions favorisant un processus en entonnoir, l'exercice vise à promouvoir une approche inductive. Chaque question est conçue pour stimuler l'observation attentive des contextes d'utilisation, en commençant par la préposition *parmi*. L'apprenant doit non seulement identifier les éléments du co-texte dans les phrases tout en réfléchissant à la polyvalence sémantique de cette préposition et aux nuances en fonction du contexte, mais également comparer son utilisation avec celle de *entre*, et analyser les similitudes et les différences contextuelles (figure 4).

Une fois que tu as lancé la recherche via *AntConc*, tu vas découvrir plusieurs phrases où *parmi* est employé. Pour commencer, je t'invite à **observer attentivement** les différents contextes d'emploi de *parmi*. Ensuite, essaie de répondre à ces questions :

- 1) Quelles similitudes ou différences observes-tu dans son utilisation ? Pour ce faire, tu dois examiner à la fois la forme (les éléments phrastiques avant/après *parmi*) et le fond (le sens de *parmi* en fonction du contexte).
Peux-tu illustrer ces observations avec des exemples concrets que tu as trouvés dans *AntConc* ?

(Tu peux copier-coller des exemples à partir d'*AntConc*)

Exemples	
Explications	

2) Est-ce que le sens de *parmi* reste le même ou change-t-il selon les différents contextes d'emploi ? Peux-tu expliquer cela avec des exemples ?

Exemples	
Explications	

3) Y a-t-il des phrases où la préposition *parmi* pourrait être remplacée par la préposition *entre* ? Peux-tu donner des exemples de ces cas et expliquer pourquoi *parmi* et *entre* pourraient être interchangeables ou non ?

Exemples	
Explications	

4) Si tu devais expliquer, avec tes mots, les règles d'emploi de *parmi* ou d'*entre*, en te basant sur tes observations dans *AntConc*, que dirais-tu ? Peux-tu fournir des exemples pour illustrer tes explications ?

Exemples	
Explications	

Figure 4 : Questions de guidage pour les prépositions *entre* et *parmi* en VNG

La VNG cherche à aider l'apprenant à s'approprier la langue de façon efficace, à trouver des repères langagiers de façon autonome, à développer son savoir métalinguistique ainsi qu'une attitude métacognitive, plutôt que de se limiter à l'apprentissage de règles de grammaire dites « artificielles ».

2.3. Questionnaire d'évaluation

Afin d'obtenir une vision nuancée des expériences, les participants sont invités à répondre, après la passation des VG et VNG, à un questionnaire (cf. annexe) alternant des questions fermées et ouvertes axées sur l'autoréflexion métacognitive (Mompean & Eisenbeis, 2009), pour justifier leurs réponses avec un temps de recul réflexif. Ce questionnaire permet d'entrevoir les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la réalisation de la tâche, de savoir s'ils sont favorables à cette approche, et d'apprécier ainsi l'efficacité de cet outil didactique.

Il est important de noter que cette procédure ne permet pas de mesurer directement le processus d'acquisition que cette démarche favorise. Pour cela, il serait nécessaire d'adjoindre à cette recherche une réflexion sur des indicateurs spécifiques évaluant le degré d'acquisition.

3. Étude exploratoire

3.1. Déroulement

Dans le cadre de notre expérimentation, plusieurs participants ont répondu à notre appel et dix d'entre eux ont accepté d'y participer. Âgés entre 25 et 33 ans, les

participants présentent une diversité de nationalités et de langues premières. L'échantillon est majoritairement composé de femmes (tableau 1).

Cette étude exploratoire à petite échelle comporte un groupe contrôle avec trois locuteurs natifs français, ainsi que deux groupes expérimentaux avec des locuteurs non natifs : trois d'entre eux avaient un niveau B2, deux un niveau B2-C1, et deux un niveau C1. L'expérimentation s'est déployée en deux phases distinctes : dans la première phase, la moitié des participants (choisis de manière aléatoire) ont effectué la VG suivie de la VNG, tandis que l'autre moitié des participants ont fait l'inverse, ils ont commencé par la VNG, avant de passer à la VG. Entre les deux phases, une fiche de correction leur a été fournie.

Participants	Âge	Sexe	Nationalité	Langue première	Niveau d'étude obtenu	Niveau en français	Profession
Groupe expérimental 1	VG au temps 1 (T1) / VNG au temps 2 (T2)						
PA1	29	F	Colombienne	Espagnol	Bac + 5	B2	Professeure d'anglais et d'espagnol
PA2	25	F	Palestinienne	Arabe	Licence	B2	Étudiante
PA3	26	F	Marocaine	Berbère (rifain)	Bac+5	B2-C1	Doctorante
PA4	32	F	Ukrainienne	Ukrainien	Master	B2-C1	Doctorante
Groupe expérimental 2	VNG à T1 / VG à T2						
PA5	31	F	Chinoise	Chinois	Doctorat	C1	Maître de conférences
PA6	33	M	Chinoise	Chinois	Doctorat	B2	Chercheur
PA7	25	F	Allemande	Allemand	Master	C1	Psychologue
Groupe contrôle	VG à T1, VNG à T2						
PA8	25	F	Française	Français	Bac+5	Langue maternelle	Non renseigné
Groupe contrôle	VNG à T1, VG à T2						
PA9	28	F	Française	Français	Bac+5	Langue maternelle	Psychologue du travail
PA10	30	M	Française	Français	Bac+5	Langue maternelle	Doctorant

Tableau 1 : Caractéristiques des participants à l'expérimentation

Cette expérimentation s'est déroulée entre mai et juin 2024, et les participants ont choisi de réaliser le travail à distance, afin de mieux gérer leur emploi du temps. Par conséquent, nous n'avons pas pu les accompagner dans la VG, considérée comme

une phase d'autonomisation où notre présence est recommandée. Les participants ont donc effectué l'expérimentation de manière autonome, à l'exception de PA1, qui nous a contacté pour s'assurer qu'elle avait correctement rempli la première grille de l'exercice guidé.

Pour comprendre comment les participants ont abordé cette approche et évaluer l'efficacité de la démarche, nous avons cherché à déterminer qualitativement l'impact de la VG par rapport à la VNG, notamment en termes de réinvestissement de connaissances acquises lors de la VG dans la VNG.

3.2. Résultats

Les résultats (tableaux 2 et 3) révèlent une disparité entre les groupes expérimentaux et le groupe contrôle et entre la VG et la VNG, même s'il convient de rester prudent étant donné le faible nombre de participants. La durée consacrée à chaque activité constitue un premier élément de comparaison : la différence entre la VG et la VNG est de 26 minutes à 3 heures et 8 minutes. Cela s'explique de plusieurs façons : la complexité de l'activité perçue par certains participants, les divers styles d'apprentissage individuels, ainsi que le degré d'engagement dans le processus d'apprentissage. De plus, le niveau de maîtrise du français semble avoir un impact majeur sur le temps alloué, comme en témoigne la différence observée entre le groupe contrôle et les groupes expérimentaux. Il convient également de noter que ces derniers ont souvent eu recours à des outils tels que des dictionnaires, des traducteurs ou des brouillons. Par exemple, PA3 rapporte, dans la VG, avoir utilisé « *un brouillon pour faire un peu de 'brainstorming'* » et « *chercher davantage d'exemples pour discerner les subtilités notionnelles* », cela démontre une approche proactive et méticuleuse. En revanche, PA4 a passé une heure sur la même version, en utilisant un dictionnaire, une méthode qui semble plus rapide mais potentiellement moins approfondie.

VG à T1 / VNG à T2						
Groupe expérimental 1					Groupe contrôle	
	PA1	PA2	PA3	PA4	PA8	Total
Temps passé VG ⁵	2h	2h	2h15	1h	1h	1h39 moyenne
Temps passé VNG	3h08	1h15	45m	1h	45m	1h23 moyenne
Outils utilisés VG	Dictionnaire Traducteur	Dictionnaire	Brouillon	Dictionnaire	Aucun	4/5
Outils utilisés VNG	Dictionnaire Traducteur Brouillon	Dictionnaire	Non	Traduction	Aucun	4/5
Grilles d'analyse	28/32	30/32	29/32	29/32	30/32	146/160

⁵Étapes présentées dans l'ordre chronologique de passation.

VG						
Règles dégagées VG	3/3	3/3	3/3	2.5/3	3/3	14.5/15
Règles dégagées VNG	2/3 + ⁶	3/3 +	3/3 +	1/3 -	2/3 +	11/15
Évaluation personnelle VG	10	7	10	7	7	41/50
Évaluation personnelle VNG	10	7	10	8	7	42/50
Préférence entre versions	VG	VG	VNG	VG	VG	4 VG 1 VNG

Tableau 2 : Résultats pour l'exploration de la VG à la VNG

VNG à T1 / VG à T2						
Groupe expérimental 2				Groupe contrôle		Total
	PA5	PA6	PA7	PA9	PA10	
Temps passé VNG	1h	1h05	1h45	32m	26	57m moyenne
Temps passé VG	1h30	1h35	2h	35m	33m	1h14 moyenne
Outils utilisés VNG	Dictionnaire	Oui ⁷	Brouillon	Aucun	Aucun	3/5
Outils utilisés VG	Dictionnaire	Oui	Brouillon	Aucun	Aucun	3/5
Règles dégagées VNG	0/3	0/3	2/3	2/3	1/3	5/15
Grilles d'analyse VG	31/32	31/32	27/32	30/32	30/32	149/160
Règles dégagées VG	2/3	2/3	2/3	2/3	2.5/3	12.5/15
Évaluation personnelle VNG	8	8	10	8	8	42/50
Évaluation personnelle VG	10	9	10	10	5	44/50
Préférence entre versions	VG	VG	VNG	VNG	VNG	2 VG 3 VNG

Tableau 3 : Résultats pour l'exploration de la VNG à la VG

La structure de la VG a, semble-t-il, joué un rôle important dans la manière dont les participants du premier groupe expérimental ont abordé l'exercice et atteint les objectifs (tableau 2). Les grilles d'analyse proposées ont servi d'outils pour structurer la réflexion et l'examen des données. Ces grilles, conçues pour standardiser l'approche analytique, ont permis à chaque participant de suivre un processus similaire : identifier les éléments du cotexte et déduire des règles à partir des données analysées. Ainsi, les résultats de la VG ne se mesurent pas seulement par la qualité des grilles d'analyse complétées, qui se traduit par un score élevé (entre 28 et 30 sur 32 items), mais également par la pertinence des règles déduites (score de 2,5 à 3/3, total de 14,5/15) (exemple 1).

⁶Le (+) indique le réinvestissement des compétences acquises lors de la VG dans la VNG. Par exemple, l'emploi des termes tels que domaine spatial ou notionnel, T1/T2, etc. (figure 2).

⁷Cette participante a dit : « oui » sans préciser les supports utilisés.

Exemple 1

Exemple de règle énoncée par PA2 en VG :

L'utilisation de la préposition « Parmi » sert à donner à un élément la possibilité de faire partie de plusieurs éléments homogènes. En outre, il y a des verbes qui jouent un rôle dans la mise en relation de T1 et de T2 lors de l'utilisation de cette préposition comme le verbe « figurer ».

Après cette phase d'autonomisation, les mêmes participants ont été amenés à effectuer la VNG de manière autonome. Dans ce cadre, ils ont réussi à formuler des règles sur l'emploi de *entre* et *parmi*, de manière inductive, obtenant un score total de 11/15. Bien que ces résultats soient inférieurs à ceux obtenus lors de la VG, ils restent satisfaisants et montrent que la majorité des participants ont su réinvestir les compétences et le métalangage acquis dans un nouveau contexte, malgré l'absence de guidance explicite (exemple 2). Cependant, PA4 a rencontré certaines difficultés dans la formulation des règles et a peut-être formulé la règle de manière intuitive. Elle a également exprimé une préférence pour la VG, affirmant qu'« *il est souvent difficile de trouver une bonne stratégie pour apprendre quelque chose de nouveau* ». Cela rappelle l'importance de reconnaître les différences individuelles dans l'apprentissage et le fait que certaines personnes peuvent nécessiter davantage de soutien pour réussir.

Exemple 2

Exemple de règle énoncée par PA8 en VNG :

E3 : Tout au long du week-end, quelque 400 personnes ont flâné *parmi* les stands joliment décorés des exposants offrant toute une palette de couleurs et de senteurs. Créations artistiques, objets décoratifs ou encore produits du terroir se sont mêlés dans une ambiance festive pour satisfaire le public.

T1 : 400 personnes

T2 : les stands

Verbe : flâné qui joue un rôle dans la mise en relation T1 et T2

domaine d'action : spatial

En contraste, les participants du deuxième groupe expérimental (tableau 3), ayant débuté par la VNG, ont initialement obtenu un score total de 5/15 (un seul participant a réussi à dégager 2 règles sur 3), suivie d'une amélioration à 12.5/15 dans la VG. Cette divergence entre les deux groupes met en lumière l'importance du guidage initial. Ainsi, le deuxième groupe a eu plus de difficultés, lors de la VNG, à structurer sa réflexion et à induire des règles à partir des données fournies. En particulier, les participants non natifs de ce groupe se sont davantage concentrés sur la forme des éléments de la phrase plutôt que sur la compréhension du sens des prépositions. Contrairement au premier groupe qui s'est basé sur la VG pour induire des règles, certains participants semblent s'appuyer sur des connaissances acquises

antérieurement tel PA 5 affirmant que « *l'élément après "parmi" est toujours un objet pluriel qui comprend plus de deux éléments, tandis qu' "entre" est utilisé pour deux objets seulement* ». Cette description biaisée, souvent véhiculée dans les manuels de FLE, souligne l'importance de l'encadrement dans le processus d'apprentissage sur corpus, car, sans guidance, les apprenants ont tendance à emprunter le chemin le plus facile dans leur analyse, reproduisant des règles déjà acquises et qui peuvent être parfois incorrectes.

Les participants natifs de ce groupe, quant à eux, ont fait appel à leur « intuition » dans l'évaluation de l'usage de *parmi* et *entre* en fonction du sens spécifique du contexte, comme l'illustre la réponse de PA9 (exemple 3). Cependant, cette approche intuitive peut aussi mener à des difficultés ou à des confusions comme nous pouvons le constater dans la réponse de PA10 (exemple 4). Cela souligne que même les locuteurs natifs peuvent avoir besoin d'une structuration et d'un soutien explicites dans l'apprentissage en autonomie.

Exemple 3

Exemple de règle énoncée par PA9 en VNG :

Jean-Luc Dubois a obtenu un plébiscite samedi, en allant grappiller des voix parmi les représentants lorrains, ce qui laisse à penser que certains régionaux pourraient ne pas renouveler leur confiance à Alain Lux.

Il marchera parmi les vieilles voitures en agitant un rameau de buis.

Dans le premier exemple, il ne serait pas correct de remplacer « parmi » par « entre ». L'utilisation de « entre » dénaturerait le sens de la phrase.

Ici parmi peut se traduire par « dans le groupe des représentant lorrains ».

Dans le second exemple, « parmi » peut être remplacé par « entre » dans la mesure où le sens de la phrase serait préserver. Par ailleurs, il s'agit d'objet concret (ici « les vieilles voiture »), il est donc possible de marcher « entre » des voitures en agitant un rameau de buis.

Exemple 4

Exemple de règle énoncée par PA10 en VNG :

Saint Nicolas, pas encore parti, a passé un dernier moment dans la salle parmi la foule / Les véhicules de la seconde guerre mondiale ont suscité beaucoup d'intérêt parmi les passants.

Il semble que, peu importe le contexte, c'est toujours utilisé pour parler d'éléments (de personnes ou d'objets) qui appartiennent à un ensemble, dans un espace, mais qui « ressortent » de cet ensemble (c'est un élément qui se distingue de l'ensemble)

Il convient de souligner que PA9 a accordé une attention particulière à l'analyse des T2, comme en témoigne sa réponse à la première question de la VNG : « (...) *on constate deux formes différentes : parmi + singulier et parmi + pluriel. Cependant, le singulier renvoie tout de même à quelque chose de quantitativement important. Dans l'exemple choisi : "la population" fait référence à un ensemble composé de plusieurs individus* ». Cette analyse semble lui avoir permis de mieux appréhender la structure de la phrase et de dégager ainsi la signification de la préposition *parmi*. En revanche, PA10 a adopté une analyse plus globale de la phrase, sans s'attarder spécifiquement sur les T2, comme l'illustre sa réponse à la même question : « *L'utilisation de "parmi" semble se faire systématiquement pour parler d'un ou plusieurs éléments particuliers au sein d'un groupe plus grand* ». Ces approches divergentes chez PA9 et PA10 mettent en lumière l'importance de l'identification des T1 et T2 liés par la préposition dans l'interprétation de son sens.

Suite à cette phase d'apprentissage en autonomie, les participants du deuxième groupe ont effectué le test de la VG, mais cette fois avec une compréhension plus approfondie, atteignant un score final de 12.5/15. Ainsi, l'expérience de ce second groupe démontre non seulement la difficulté de l'apprentissage inductif sans support initial, mais aussi l'importance de méthodes pédagogiques adaptées qui offrent un cadre structuré, permettant aux apprenants d'éviter les pièges des interprétations intuitives ou incorrectes.

Les règles déduites ou induites par l'ensemble des participants témoignent de leur capacité à synthétiser et à interpréter les données de manière cohérente, indépendamment de leur statut (natifs ou non) et de leur niveau linguistique (avancé ou intermédiaire).

Ces résultats, s'ils peuvent se mesurer par des scores variés selon les règles dégagées, s'analysent également en termes de ressentis. En effet, les préférences des participants ont également fluctué en fonction des deux versions. La VG a été unanimement préférée pour sa clarté et les repères d'apprentissage qu'elle fournit. Toutefois, des suggestions d'amélioration ont été formulées pour rendre les instructions plus concises et adaptées. Par exemple, PA2 a suggéré d'utiliser des phrases plus courtes et d'inclure des modèles pour faciliter la compréhension. En revanche, la VNG a été appréciée pour sa capacité à stimuler la réflexion autonome (PA3, PA7), à renforcer les connaissances préexistantes (PA1), et à procurer un sentiment de satisfaction et de motivation (PA9, PA10). Certains participants ont noté la complémentarité des deux approches comme PA8 qui a mentionné que « *les deux versions sont intéressantes et se complètent* ». Ainsi, les évaluations de satisfaction, variant de 7 à 10 sur une échelle de 1 à 10, reflètent une satisfaction globale avec cette expérience d'apprentissage en autonomie.

Bien que les deux versions présentent des avantages distincts, le choix entre les deux dépend largement des préférences individuelles et des objectifs d'apprentissage de chacun. Parmi les participants, six ont préféré la VG pour une compréhension initiale claire et détaillée, tandis que quatre dont PA9 et PA10 (natifs), ainsi que PA3 et PA7 (non natifs), ont opté pour la VNG pour explorer et comprendre les prépositions de

manière plus indépendante. Ce choix peut être attribué à des facteurs internes et externes. PA9 a exprimé son désintérêt pour l'étude de la grammaire et a trouvé la VNG plus amusante et motivante. PA10, pour sa part, a mentionné avoir besoin de clarifications et de plus d'exemples pour s'immerger pleinement dans la VG. Ce témoignage met l'accent sur la nécessité de la présence physique d'un enseignant lors de la phase d'autonomisation. Quant à PA7, elle a trouvé la VNG intéressante et stimulante, affirmant qu'elle est certaine de ne pas oublier ce qu'elle a appris. Pour PA3, elle a exprimé sa préférence pour formuler des règles « *de façon complètement autonome et seulement à partir des exemples* », ce qui montre une confiance en ses capacités d'auto-apprentissage.

Cette analyse, effectuée à partir des résultats d'une dizaine de participants, met en avant l'importance d'adapter les méthodes pédagogiques aux besoins individuels des apprenants, à leurs différents stades d'apprentissage ainsi qu'à leurs niveaux en français, afin d'optimiser l'efficacité de l'apprentissage, qu'il soit guidé ou autonome.

3.3. Perspectives pour la formation des enseignants de langue à l'utilisation de corpus

Cette étude exploratoire, à compléter avec un groupe plus important, ouvre plusieurs pistes de réflexion sur la formation des enseignants de langue. Il est essentiel que ces derniers soient formés à la diversité des corpus disponibles (écrits, oraux, multimodaux, etc.) ainsi qu'aux principes sous-jacents à l'analyse des corpus, notamment l'importance d'une analyse linguistique préalable pour sélectionner, organiser et transformer les données brutes en supports pédagogiques adaptés. Dans cette étude, nous avons notamment sélectionné des concordances illustrant non seulement les usages typiques, mais aussi des contextes spécifiques où les prépositions analysées peuvent prêter à confusion.

Il est également nécessaire de sensibiliser les enseignants à adopter une approche pédagogique favorisant l'accompagnement des apprenants dans leur découverte des règles linguistiques, tout en les encourageant à développer leurs compétences analytiques. Dans leur nouveau rôle de facilitateurs ou de guides, ils doivent être en mesure d'ajuster leurs interventions en fonction des besoins spécifiques des apprenants et d'adapter leur démarche en conséquence. En effet, une guidance trop présente peut limiter la capacité des apprenants à développer leur autonomie, tandis qu'un accompagnement insuffisant risque de les laisser perdus face aux données. Il apparaît donc indispensable de former les enseignants non seulement à identifier les besoins et les styles d'apprentissage des apprenants, mais aussi à anticiper les obstacles potentiels tels que les prérequis qui pourraient inhiber leur capacité à formuler de nouvelles généralisations à partir des exemples fournis par le corpus.

Conclusion

Dans cette étude, nous avons discuté des potentialités et des limites ainsi que des conditions et des critères de l'utilisation des corpus de référence dans le domaine de

l'apprentissage. Nous avons également proposé des pistes permettant la pédagogisation des corpus afin de les rendre accessibles aux apprenants.

Nous avons discuté de l'accès direct aux corpus et souligné l'importance de la guidance et de l'autonomisation dans l'ASC. Les résultats de notre étude démontrent clairement que, bien que le guidage initial soit indispensable pour établir des bases solides, l'autonomie progressive permet aux apprenants de réinvestir et de renforcer leurs compétences analytiques.

Cette contribution permet de pointer l'importance d'une approche équilibrée combinant guidage initial et autonomisation progressive. La structure initiale fournie par la VG semble faciliter l'acquisition de compétences analytiques et (méta)linguistiques, tandis que la VNG permet de tester et d'appliquer ces compétences dans des contextes nouveaux et moins encadrés. Il en découle pour l'enseignant une adaptation ou l'adoption d'une nouvelle posture impliquant la mise en œuvre d'une compétence en linguistique de corpus.

Bibliographie

- Ashino, F. (2007). A propos de la préposition parmi : étude contrastive avec entre. *Cahiers d'études françaises*. Université Keio 12. 1-16.
- Boulton, A., & Wilhelm, S. (2006). Habeant Corpus—they should have the body. Tools learners have the right to use. *ASp* 49-50. 155-170.
- Boulton, A., & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus*. Paris : Didier.
- Boulton, A., & Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language learning* 67(2). 348-393.
- Charaudeau, P. (2009). Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique. *Corpus* 8. 37-66.
- Ciekanski, M. (2014). Les corpus : de nouvelles perspectives pour l'apprentissage des langues en autonomie ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 11(1). 1-19.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Debaisieux, J. M. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges Crapel* 31. 35-56.
- Demaizière, F. (2005). Autonomie, autoformation, formations ouvertes. http://didatic.net/article.php?id_article=63
- Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Franckel, J.-J., & Paillard, D. (2007). *Grammaire des prépositions* (Vol. 1). Paris : Éditions Ophrys.

- Gabrielatos, C. (2005). Corpora and Language Teaching: Just a Fling or Wedding Bells ?. *Test-Ej* 8(4). 1-34.
- Giuliani, D., & Hannachi, R. (2010). Linguistique de corpus et didactique du FLE. Une exploitation du corpus IntUne. *Cahiers de praxématique* 54-55. 145-160.
- Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner : Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL* 22. 33-61.
- Hilgert, E. (2010). *Partition et constructions prépositionnelles en français*. Genève-Paris : Librairie Droz S.A.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (Première publication 1979, Strasbourg : Conseil de l'Europe).
- Johns, T. (1988). Whence and whither classroom concordancing. In T. Bongaerts, P. de Haan, S. Lobbe & H. Wekker (Eds.): *Computer applications in language learning*. (pp. 9-27). Foris Publications. <https://doi.org/10.1515/9783110884876>
- Johns, T. (1990). From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. *Call Austria* 10. 14-34.
- Johns, T. (1991). Should You Be Persuaded Two Examples of Data-Driven Learning Materials. *English Language Research Journal* 4. 1-16.
- Johns, T. (2002). Data-driven learning: The perpetual challenge. In *Teaching and learning by doing corpus analysis*. Proceedings of the Fourth International Conference on Teaching and Language Corpora, (pp. 105-117). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004334236_010
- Landure, C. (2011). Data-driven learning: apprendre et enseigner à contre-courant. *Mélanges CRAPEL* 32. 163-178.
- Landure, C., & Boulton, A. (2010). Corpus et autocorrection pour l'apprentissage des langues. *ASp*. 57. 11-30.
- Mayaffre, D. (2005). Rôle et place du corpus en linguistique. Réflexions introductives. In *Actes du colloque JETOU'2005* (pp. 5-17). Université de Toulouse-Le Mirail.
- McEnery, T., & Xiao, R. (2011). What corpora can offer in language teaching and learning. In E. Hinkel (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 364-380). Routledge.
- Melis, L. (2003). *La préposition en français*. Paris : Editions Ophrys.
- Mompean, A. R., & Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? *Les cahiers de l'Acedle* 6 (1). 1-18.
- Randall, M. (2007). *Memory, Psychology, and Second Language Learning*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Schaeffer-Lacroix, E. (2009). *Corpus numériques et production écrite en langue étrangère. Une recherche avec des apprenants d'allemand*. Thèse de doctorat,

Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III. HAL.
<https://theses.hal.science/tel-00439095v1>

- Seidlhofer, B. (2002). Pedagogy and local learner corpora. In S. Granger, J. Hung & S. Petch-Tyson (Eds.) *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 213-234). John Benjamins Publishing Company.
- Sinclair, J. M. (1996). *Preliminary Recommendations on Corpus Typology*. EAGLES Document EAG-TCWG-CTYP/P.
- Stewart, D., Bernardini, S., & Aston, G. (2004). Introduction: ten years of TaLC. In D. Stewart, S. Bernardini & G. Aston (Eds.) *Corpora and language learners* (pp. 1-18). John Benjamins Publishing Company.
- Thomas, J & Boulton, A. (Eds.) (2012). *Input, Process and Product: Developments in Teaching and Language Corpora*. Brno: Masaryk university press.
- Tribble, C., & Jones, G. (1997). *Concordances in the classroom: A resource guide for teachers*. Houston: Athelstan.
- Tyne, H. (2013). Corpus et apprentissage-enseignant des langues. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 97. 7-15.
- Tyne, H., Andre, V., Boulton, A., & Canut, E. (2013). Corpus et apprentissages du français. *Linx* 68-69. 2-26.
- Xiao, R., & McEnery, T. (2013). Grammar and corpora. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-6). John Wiley & Sons DOI : [10.1002/9781405198431.wbeal1411](https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1411)

ANNEXE

Questionnaire d'évaluation

Âge :

Sexe :

Nationalité :

Langue première :

Niveau d'étude obtenu :

Niveau en français :

Profession :

Temps passé :	
Combien de temps as-tu consacré à cette activité ?	
Conditions de réalisation :	
As-tu utilisé un dictionnaire, un brouillon, ou d'autres outils pour t'aider dans cette activité ?	
Déroulement :	
Comment as-tu procédé pour faire cet exercice ?	
Bilan :	
Après avoir terminé l'activité, sens-tu une amélioration de ta compréhension des prépositions ?	
Apprentissage :	
Qu'as-tu appris en réalisant cette activité ?	
As-tu acquis des compétences ou des connaissances supplémentaires qui ne faisaient pas partie de ton objectif initial et qui pourraient te servir dans ton processus d'apprentissage ?	
Utilité du guide :	
Est-ce que la consigne était claire ?	
Les conseils fournis dans le guide t'ont-ils aidé dans ton analyse ?	
Besoin d'assistance :	
Durant cette expérience, as-tu ressenti le besoin de poser des questions à un enseignant ?	
Si oui, lesquelles ?	
Travail en autonomie :	
As-tu apprécié travailler de manière autonome ?	

Si oui, qu'est-ce qui t'a plu dans cette approche ?	
Si non, pourquoi ?	
Évaluation personnelle :	
Niveau de maîtrise : À quel point étais-tu familier avec l'utilisation des prépositions avant de commencer cette activité ?	
Application future : Penses-tu que tu pourrais utiliser ce que tu as appris sur l'utilisation des prépositions dans des contextes pratiques ? Si oui, donne un exemple.	
Évaluation : Sur une échelle de 1 à 10, à quel point te sens-tu satisfait de ton expérience avec cette activité d'apprentissage ? (1 étant très <i>insatisfait</i> , 10 étant très <i>satisfait</i>)	
Feedback sur l'activité :	
Y a-t-il des suggestions que tu pourrais formuler pour améliorer cette activité ou le guide fourni ?	
As-tu des questions/remarques ?	