

## De « *Pierre, combien de membres avez-vous ?* » à « *Nous nous appelons Marc et Christian* » : réflexions autour de l'authenticité dans les documents oraux des manuels de FLE pour débutants<sup>1</sup>

Anick Giroud & Christian Surcouf

École de Français Langue Etrangère, Faculté des Lettres, Université de Lausanne (Suisse)

[anick.giroud@unil.ch](mailto:anick.giroud@unil.ch) [christian.surcouf@unil.ch](mailto:christian.surcouf@unil.ch)

**Résumé.** Dans le cadre d'une recherche sur la place de l'oral spontané dans l'enseignement du FLE, nous avons analysé les enregistrements audiovisuels des trois premières unités de dix manuels pour débutants – soit 6 heures – (1982-2012), afin d'évaluer dans quelle mesure les concepteurs intégraient les avancées issues des recherches en linguistique de l'oral et en didactique. En nous concentrant sur cinq phénomènes langagiers caractéristiques de l'oral spontané, nous mettons quantitativement en évidence que l'oral proposé aux apprenants dans ces manuels s'avère peu représentatif du français parlé par les natifs. Ce constat nous a alors conduits à chercher l'explication de telles disparités dans les guides pédagogiques et les avant-propos des manuels du corpus. Cette seconde analyse de leur métadiscours montre paradoxalement que tous les auteurs, sans exception, revendiquent la notion d'authenticité, semblant ainsi contredire la manière dont est traité l'oral dans les enregistrements. Aussi, interrogerons-nous de nouveau la notion d'authenticité en regard des évolutions méthodologiques et des nombreux débats qui l'ont entourée.

**Abstract.** In order to assess to what extent textbooks of French as a foreign language incorporate the latest results from spoken French corpus linguistics, we analyzed the audiovisual recordings of the first three lessons of ten beginners' textbooks (from 1982 to 2012). Focusing on five specific features (mute “e”, clitic /ty/ reduction to /t/ before vowel, /l/ elision in clitic /il/ before consonant, simple pas instead of discontinued ne... pas negation, on for nous), and using a quantitative comparative approach, we show that wide discrepancies exist between the French spoken by native speakers—revealed by corpus linguistics—and the one presented to learners in the recordings. We then thoroughly analyzed the teacher's guides and textbooks' forewords to find out whether the authors justified such a choice. Paradoxically, all of them insist on the authenticity of content, a notion that has long been debated in foreign language learning and teaching, and that we re-consider.

## 1 Introduction

Dans le cadre d'une recherche sur la place de l'oral spontané dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), nous avons analysé les enregistrements audiovisuels des trois premières unités de dix manuels pour débutants, afin d'observer dans quelle mesure les concepteurs intégraient les avancées de la recherche dans ce domaine. En se focalisant sur plusieurs phénomènes langagiers caractéristiques de l'oral spontané, notre étude a consisté à évaluer leur fréquence et leur fonctionnement au sein des enregistrements de ces dix manuels. Sans surprise, nos résultats montrent que l'oral proposé aux apprenants s'avère peu représentatif du français parlé par les natifs. Ce constat nous a conduits à en chercher l'explication dans les guides pédagogiques et les avant-propos des dix manuels en question. S'est alors rapidement imposée la question du « document authentique » à travers celle de la représentativité des contenus oraux présentés par les manuels. En effet, tous les auteurs, sans exception, revendiquent la notion d'authenticité dans le métadiscours de leur manuel. Aussi, en viendrons-nous à interroger cette notion en regard des évolutions méthodologiques et des nombreux débats qui l'ont entourée. Mais avant d'en venir à la discussion autour du concept de « document authentique » et à l'analyse du métadiscours proposé par les concepteurs des manuels, présentons notre corpus, la méthodologie utilisée et les résultats obtenus.

## 2 Cadre de la recherche antérieure

Cet article prolonge une recherche antérieure (pour une description détaillée, voir Surcouf & Giroud, à paraître), dans laquelle nous nous interrogeons sur la manière dont plusieurs phénomènes caractéristiques de l'oral spontané étaient effectivement réalisés dans les enregistrements des manuels de FLE pour débutants.

### 2.1 Les cinq phénomènes retenus

**i. La chute du /ə/.** Dans l'énoncé /ʒəmapəlsɔfidylak/ 'je m'appelle Sophie Dulac' le /ə/ de /ʒə/ est maintenu, mais il ne l'est pas dans /ʒəmapəlsɔnja/ 'je m'appelle Sonia' (Berger & Spicacci, 2000 : 31/145 & 6/142)<sup>2</sup>

**ii. La réduction du /ty/ à /t/ devant voyelle :** /tagəne/ 't'as gagné' (Courtillon & Raillard, 1982a : 29/33)

**iii. La chute du /l/ dans /il/ et /ɛl/ devant consonne :** /isɔ̃fʁãse/ 'ils sont français ?' (Bérard *et al.*, 1996 : 21/208)

**iv. La négation simple :** /ɛləpadytutimid/ 'Elle est pas du tout timide !' (Labascoule *et al.*, 2004 : 17)

**v. L'usage de *on* pour *nous* :** /kɛskɔ̃fɛlɔ̃vaomyz/ 'Qu'est-ce qu'on fait ? On va au musée ?' (Lavenne & Bérard, 2001 : 28/112)

## 2.2 Le corpus utilisé

Les cinq phénomènes retenus ont été étudiés dans les enregistrements audiovisuels des trois premières « unités » des dix manuels de FLE suivants, couvrant une période de trente ans (1982-2012). La durée totale des enregistrements analysés est d'environ six heures. Les manuels choisis relèvent tous des approches communicative et actionnelle.

Titre	Auteurs et année	Leçons retenues	Durée
<i>Archipel 1</i>	(Courtillon & Raillard, 1982a)	unités 1-3	48'
<i>Cadences 1</i>	(Berger & Mérieux, 1994a)	séquences 0-3	24'
<i>Tempo 1</i>	(Bérard <i>et al.</i> , 1996)	unités 1-3	59'
<i>Accord 1</i>	(Berger & Spicacci, 2000)	unités 1-3	55'
<i>Studio 60 1</i>	(Lavenne & Bérard, 2001)	séquences 1-3	28'
<i>Connexions 1</i>	(Mérieux & Loiseau, 2004a)	unités 1-3	44'
<i>Rond-Point 1</i>	(Labascoule <i>et al.</i> , 2004)	unités 1-3	25'
<i>Ici 1</i>	(Abry <i>et al.</i> , 2008a)	unités 1-3	26'
<i>Alter Ego+ 1</i>	(Berthet <i>et al.</i> , 2012)	dossiers 0 et 1 leçons 1-3	46'
<i>Zénith 1</i>	(Mimran & Poisson-Quinton, 2012)	leçons 1-3	15'

Tableau 1 – Les dix manuels constituant le corpus

## 2.3 Méthodologie

Les enregistrements des leçons recensées dans le tableau ont été écoutés dans leur intégralité. Y apparaissent non seulement des dialogues, mais aussi des exercices de phonétique ou de répétition. Tous ces types d'exercice – à l'exclusion de la lecture des lettres de l'alphabet et des chansons – ont été pris en compte et transcrits phonétiquement et orthographiquement. Les cinq phénomènes langagiers retenus ont ensuite été comptabilisés, afin de dégager les tendances globales et de permettre la comparaison avec les résultats fournis par la linguistique de corpus du français oral (voir ci-dessous)<sup>3</sup>.

## 2.4 Résultats

### 2.4.1 La chute du /ə/

Alors que sur l'ensemble des dix manuels de notre corpus, le /ə/ est maintenu près de quatre fois sur cinq (79%), les données de Hansen (2000) – recueillies en 1989 auprès de « Parisiens cultivés » (huit adultes entre 40-55 ans, et seize jeunes entre 15-25 ans)<sup>4</sup> lors de conversations spontanées et d'entretiens – montrent le maintien du /ə/ dans moins d'un cas sur trois (28%).

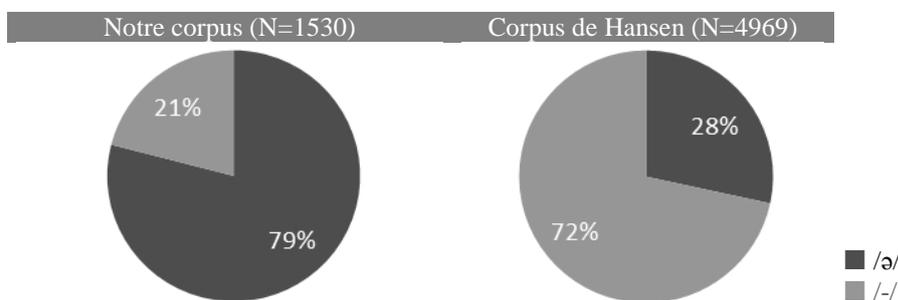


Figure 1 – Rétention du /ə/ : comparaison avec la synthèse calculée à partir de Hansen (2000 : tableau 1)<sup>5</sup>

Manifestement – et sans surprise pour le locuteur natif les ayant écoutés –, les enregistrements des trois premières leçons des manuels de notre corpus ne reflètent pas la réalité décrite par Hansen. C'est paradoxalement le manuel le plus ancien – *Archipel 1* (1982) – qui, avec 57% de rétention (soit, malgré tout, le double du corpus de Hansen), s'avère le plus proche du français oral. Les deux manuels les plus récents (*Alter Ego+ 1* et *Zénith 1*) sont quant à eux les plus éloignés de cette réalité (89% et 93%).

### 2.4.2 La réduction du /ty/ à /t/ devant voyelle

L'analyse (menée par nos soins) de 3h52' d'enregistrements du laboratoire Clapi (Clapi & Traverso, 1985-1986; Clapi & Otsuka, 2006; Clapi & Gatti, 2008; Clapi *et al.*, 2008; Clapi *et al.*, 2002)<sup>6</sup> fournit 209 occurrences de /ty/ devant initiale vocalique, dont 88% se réduisent à /t/ (par exemple : « tu peux pas imprimer un truc que /ta/ (tu as) pas fini que /ta/ (tu as) pas mis en page », Clapi & Otsuka, 2006). En ce qui concerne les manuels de notre corpus, la moitié n'utilisent jamais la variante /t/, et s'avèrent dès lors en porte-à-faux avec l'usage du français oral, révélé par l'analyse des corpus de Clapi. Remarquons cependant que les auteurs de *Tempo 1* (Bérard *et al.*, 1996 : 42/209) sensibilisent explicitement à l'existence d'une telle variante dans un exercice de compréhension orale.

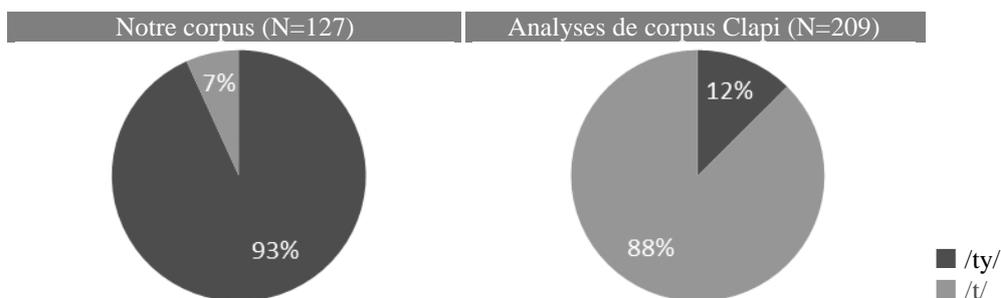


Figure 2 – Comparaison entre les données de notre corpus pour *tu* et celles de Clapi

### 2.4.3 La chute du // dans /il/ et /ɛl/ devant consonne

Dans notre corpus, sur les 80 occurrences de *elle(s)* devant consonne et semi-consonne, aucune réduction à /ɛ/ n'a été relevée, bien qu'elle soit signalée par Arrivé *et al.* (1986 : 499), comme dans « elle(s) démarre(nt) [ɛdemaʁ] ». En revanche, sur les 250 occurrences de *il(s)* devant consonne et semi-consonne, à quatorze reprises /il/ se voit réduit à /i/, soit dans trois manuels : deux dans *Archipel 1* (1982), six dans *Tempo 1* (1996) et six dans *Rond-Point 1* (2004), ce qui représente 6% du total. Un tel taux s'avère toutefois treize fois inférieur à ce que révèlent les données d'Ashby (1984), recueillies auprès de vingt-six locuteurs tourangeaux de classes sociales différentes et répartis en deux groupes générationnels de 14-21 et 51-64 ans<sup>7</sup>.

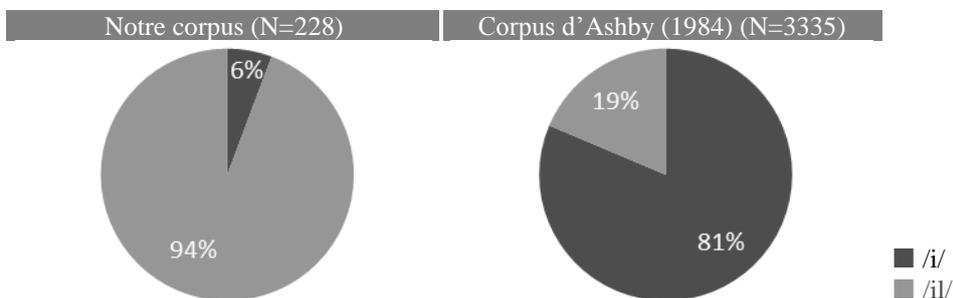


Figure 3 – Réduction de /il/ à /i/ dans les clitiques *il(s)*

### 2.4.4 La négation simple

Contrairement aux phénomènes précédents, la négation a fait l'objet de nombreuses études. Si d'un point de vue sociolinguistique, Gadet (2007 : 66) considère l'« absence de *ne*, tellement fréquente à l'oral qu'elle n'est plus sentie comme stigmatisante » (voir également Coveney, 1989 : 82), en didactique du FLE : « La grande question [...] est de savoir s'il faut enseigner dès le début la négation pleine du français dit standard, écrit, ou bien s'il faut commencer par la négation simple, plus fréquente en français parlé » (Andersen, 2004 : 206). Dans le traitement statistique des données sociolinguistiques, les résultats

fluctuent d'une étude à l'autre, selon les régions, les situations d'enregistrement, l'âge des informants, leur statut social, et la date de recueil des données. Toutefois, une tendance évidente et incontestable ressort. Sur la base des données du tableau récapitulatif fourni par Armstrong & Smith (2002 : 28) (voir également Fonseca-Greber, 2007 : 252), dont on a uniquement conservé les études portant sur la France métropolitaine, le calcul de la moyenne<sup>8</sup> établit à 20% la rétention du *ne*<sup>9</sup>.

Comme l'illustre clairement la synthèse de la figure 4, les enregistrements des manuels de notre corpus ne reflètent pas l'usage du français parlé, même dans sa version la plus conservatrice.

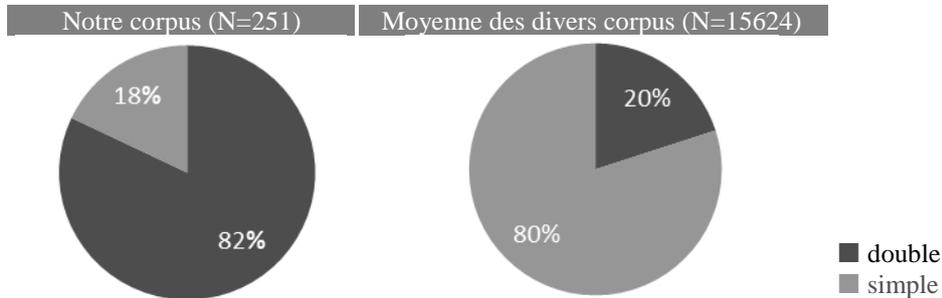


Figure 4 – Double et simple négations (données issues de divers corpus, d'après Armstrong & Smith, 2002 : 28)

#### 2.4.5 L'usage de *on* pour *nous*

Il suffit d'ouvrir un manuel de conjugaison de français pour avoir un aperçu du traitement que réserve la tradition grammaticale à *on* : il n'apparaît pas. Pourtant, déjà dans son analyse du lexique du *français fondamental*, Rivenc (1971 : 59) évoque « la très haute fréquence relative du *on* [...] dans la langue parlée [...] tend[ant] de plus en plus à se substituer au *nous* ». Blanche-Benveniste (2000 : 40) remarque que « tous les locuteurs emploient actuellement *on* pour *nous*, y compris les hommes politiques dans leurs discours publics ». Dans leur étude du français conversationnel spontané de France et de Suisse auprès de vingt-sept adultes cultivés de la classe moyenne, Fonseca-Greber & Waugh (2003 : 108) parviennent à une conclusion sans appel : « out of the 1348 times when speakers choose to express 1st plural meaning, in 1335 of these utterances, or 99% of the total 1st plural tokens, they do so with *on*, not *nous* ». La différence avec notre corpus est là encore évidente, puisque sur les 125 occurrences d'expression de la première personne du pluriel, 64 seulement s'effectuent à l'aide de *on*.

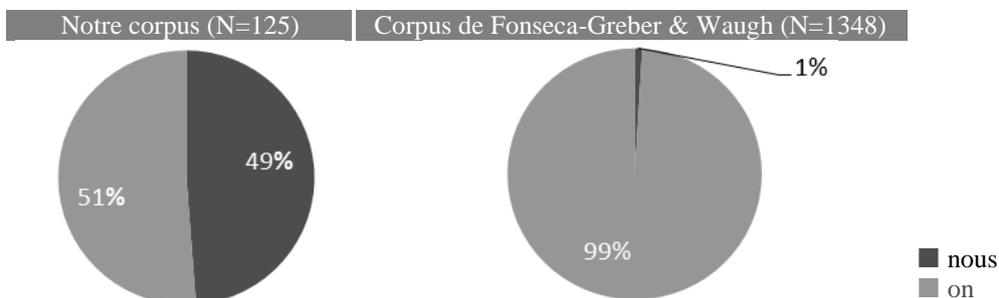


Figure 5 – *Nous* et *on* : comparaison avec les données de Fonseca-Greber & Waugh (2003 : 108)

Des disparités importantes existent entre les manuels. À titre d'illustration, alors que *Archipel 1* (Courtillon & Raillard, 1982a) utilise 26 *on* et seulement 1 *nous*, et *Studio 60-1* (Lavenne & Bérard, 2001) 13 *on* et 3 *nous*, *Accord 1* (Berger & Spicacci, 2000) et *Alter Ego+ 1* (Berthet *et al.*, 2012) n'offrent que des *nous* (respectivement 17 et 13).

Comme le révèlent les comparaisons entre les enregistrements des dix manuels et les résultats des corpus oraux, même les manuels les plus récents (*Alter Ego+ 1 & Zénith 1*) offrent dès leurs premières leçons une vision de la langue orale peu représentative du français tel qu'il est parlé. Comment s'expliqueraient de telles divergences ? Pourquoi les auteurs de manuels opteraient-ils pour une forme de français oral ne reflétant ni leur propre intuition de natifs ni les résultats mis en évidence par l'analyse des corpus oraux ? Quelles sont les raisons avancées par les auteurs pour justifier leur positionnement ? Sont-elles explicitées ?

### 3 Vous avez dit *authentique* ?

Pour répondre à ces interrogations, nous avons analysé le métadiscours des avant-propos et des guides pédagogiques de chacun des manuels. Aucune justification n'est fournie. En revanche contre toute attente, le terme « authentique » y apparaît. Ceci nous renvoie à la question délicate et largement débattue de l'intégration des documents dits « authentiques » dans les manuels de langue. Revenons donc quelque peu sur cette notion fluctuante.

À priori, le terme « authentique » devrait garantir à l'utilisateur de tout manuel que le français qui lui est proposé – sous sa forme écrite ou orale – reproduit fidèlement celui pratiqué par les francophones natifs dans leur vie réelle. Afin de voir si, compte tenu des résultats exposés en 2.4, ce terme pouvait paradoxalement faire l'objet de développements, nous en avons recherché les occurrences dans le métadiscours didactique des dix manuels de notre corpus. Tous prônent « l'authentique » (voir 4.1). Les avant-propos et les guides pédagogiques promettent également du « réel » (18 occurrences), du « proche de/comme dans/semblable à ... la vie » (6 occurrences), du « vrai » (4 occurrences dans *Tempo 1* et *Studio 60-1*), du « réaliste » (3 fois dans *Connexions 1*), de la « réalité » (4 dans *Cadences 1*, *Tempo 1* et *Rond-Point 1*), sans que soit jamais explicitement défini le terme « authentique ». Seul le *Guide pédagogique* de *Studio 60-1* fait exception en spécifiant ce qu'est la « communication authentique » :

Studio privilégie les activités qui peuvent déboucher sur une communication authentique au sein du groupe-classe, c'est-à-dire les moments où, quand un élève dit quelque chose, il le fait pour parler de lui, transmettre, échanger de l'information avec les autres apprenants en fonction de son vécu, de son expérience. (nous soulignons) (Lavenne *et al.*, 2001 : 25)

Pour les auteurs de ce manuel, ce qui caractérise l'*authentique* reposerait davantage sur l'intention et la signification des messages que sur leur forme. On retrouve ici, sous-jacente, une conception déjà ancienne de l'« authentique », directement issue de celle du « document authentique », dont la nature exacte, difficile à cerner, n'a abouti dans son acception courante qu'à une définition *par la négative* (voir 3.2), comme celle déjà proposée par Galisson & Coste (1976 : 59) dans leur *Dictionnaire de didactique des langues* : « tout document, sonore ou écrit, qui *n'a pas* été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication » (nous soulignons).

#### 3.1 La prescription d'authenticité

La période couverte par notre étude (1982-2012) correspond à l'arrivée des méthodes communicatives sur le marché, puis à leur emploi massif, jusqu'à l'évolution lente des dix dernières années vers une approche dite « actionnelle », sous l'influence du *Cadre Européen Commun de Référence* (2001). Depuis le début de cette période, l'idée sous-jacente que l'authenticité est une valeur positive pour l'apprentissage de la compétence de communication circule dans le métadiscours des auteurs des manuels, autant que dans l'esprit des enseignants.

La volonté de présenter une langue non-fabriquée pour la classe s'est plus ou moins popularisée en rejet ou en complément des méthodes structuralistes des années 60, réputées, à tort ou à raison, privilégier la forme sur la signification dans les dialogues et les activités proposés aux apprenants. Widdowson (1998 :

705) parle ainsi de « slogan » pour qualifier la prescription généralisée de « focus on meaning rather than on form ».

L'engouement pour l'authenticité transparait clairement dans le métadiscours de tous les manuels de notre corpus, à travers la revendication récurrente des adjectifs « authentique », « réel », « vrai », etc., qui véhiculent toujours des représentations positives, jusqu'à qualifier explicitement d'authentique ce qui manifestement ne l'est pas (voir 4.2).

### 3.2 La définition de l'« authentique »

Afin de mieux cerner la question, considérons l'origine du terme « authentique » en didactique, et ses premières acceptions. Du côté francophone, l'article d'Abe *et al.* (1979) est souvent cité comme référence consensuelle pour la définition du « document authentique ». Tout comme Galisson & Coste (1976 : 59) (voir plus haut), ces auteurs le caractérisent par la négative. Ils ajoutent cependant : « En termes positifs, c'est un énoncé produit dans une situation réelle de communication » (Abe *et al.*, 1979 : 2). Ainsi opposent-ils le « discours réel [qui] tente de communiquer un signifié grâce à un signifiant » à l'« énoncé à but didactique [qui] tente de transmettre un signifiant (une structure grammaticale, un mot de lexique, etc.) à travers un signifié » (Abe *et al.*, 1979 : 3). Un quart de siècle plus tard, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003 : 29) reprend la même définition tout en la précisant : « tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu pour l'enseignement ».

Dans le milieu anglophone, comme le relate Gilmore (2007 : 97), le renouveau de la question dans les années 70 est centré sur la nature de l'authenticité et sur son rôle dans l'apprentissage. Gilmore (2007 : 98) évoque les nombreuses significations d'un terme qui « remains ambiguous in most teachers' minds ». L'auteur recense ainsi les huit interprétations suivantes du terme « authenticité » (susceptibles de s'enchevêtrer) :

- 1) the language produced by native speakers for native speakers in a particular language community ;
- 2) the language produced by a real speaker/writer for a real audience, conveying a real message ;
- 3) the qualities bestowed on a text by the receiver ;
- 4) the interaction between students and teachers ;
- 5) the types of task chosen ;
- 6) the social situation of the classroom ;
- 7) assessment ;
- 8) culture, and the ability to behave or think like a target language group in order to be recognized and validated by them. (Gilmore, 2007 : 98)

Gilmore (2007 : 98) retient pour sa part la deuxième acception et opte pour la définition proposée par Morrow (1977 : 13) : « An *authentic text* is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort ». Bien que très large, cette définition présente l'avantage de ne pas être formulée négativement.

### 3.3 Les origines de l'authenticité

Les documents littéraires, relevant par nature de cette catégorie, étaient déjà présents dans les manuels traditionnels. Cependant, c'est l'intégration dans les méthodes Structuro-Globale-Audio-Visuelles d'autres types de documents, notamment oraux, qui fait apparaître la problématique en FLE (Dubois *et al.*, 2010 : 1). Le but était alors d'exposer l'apprenant à la langue *telle qu'elle se parle effectivement* et de le confronter, en compréhension uniquement, à un échantillonnage varié (Holec, 1990 : 69). En 1970, la question du texte authentique est intégrée dans la réflexion sur l'élaboration du niveau 2 des méthodes audiovisuelles (voir Debyser, 1979 : 80). Mais Coste ironise déjà sur le terme : « "Authentique" – comme

"libre" – entre dans la série de ces adjectifs valorisants, trop connotés pour être honnêtes, et paraît opposer la pureté native du texte à l'obscur perversion de tout ce qui n'est pas lui » (Coste, 1970 : 88).

Par la suite, l'apparition et le développement de l'approche communicative ont renforcé cette tendance. L'objectif de compétence de communication implique de préparer l'apprenant à interagir dans le milieu de la langue-cible dans des situations de communication « véritables ». On voit apparaître un « plaidoyer de plus en plus répandu pour l'"authentique" » (Boyer *et al.*, 1990 : 279), en réaction aux documents fabriqués utilisés à l'époque<sup>10</sup>. Toutefois, il faut remarquer que la question se pose de manière radicalement différente pour l'oral et pour l'écrit. En effet, dès la fin des années 1970, les documents écrits authentiques sont massivement intégrés aux premiers manuels de l'approche communicative (dans notre corpus, voir par exemple *Archipel 1*) et ce sans difficulté majeure, d'autant plus qu'ils l'étaient déjà dans les approches traditionnelles sous la forme d'extraits de textes littéraires et d'images.

Pour l'oral, la question est tout autre. Dans les années 60, la technologie permet désormais de réaliser des documents audio et vidéo de meilleure qualité<sup>11</sup> qui sont alors perçus comme des « slices of "real" target language » (Duda & Tyne, 2010 : 88). Les enregistrements audio deviennent plus accessibles grâce à l'avènement du magnétophone, entraînant un changement de perspective radical, comme le rapporte Rivenc :

L'emploi du magnétophone, devenu extrêmement familier, entraîne une révolution dans les rapports entre langue parlée et langue écrite. Depuis que la parole est susceptible d'être recueillie très facilement, et transformée en document, qu'on peut la faire entendre, réentendre, et la diffuser à l'infini, elle exerce une influence aussi décisive que celle qu'exerça la langue écrite grâce à l'imprimerie. (Rivenc, 1971 : 55)

De fait, cette possibilité de reproduire de l'oral et de le proposer en classe a permis au débat sur le document authentique de s'installer dans le paysage de la didactique du FLE<sup>12</sup>. La question de l'authenticité se pose en effet davantage pour l'oral que pour l'écrit. Dans sa forme littéraire, académique, scolaire, journalistique ou administrative, l'écrit émane d'une élite, supposée incarner la variante sociale la plus prestigieuse et élaborée du français (« le bon français<sup>13</sup> »), dont les manuels de FLE sont naturellement aussi des représentants. Par ailleurs, contrairement à l'oral, qui se déroule en temps réel pour le locuteur *et* l'interlocuteur, l'écrit n'est présenté au lecteur qu'une fois le texte jugé abouti par le scripteur. Cette possibilité autorise dès lors le scripteur à se conformer aux normes prescriptives qui caractérisent intrinsèquement l'écrit, en raison de l'apprentissage institutionnel dont il a fait l'objet durant toute la scolarisation. Acquis naturellement, l'oral échappe en grande partie à de telles contraintes, et sa capture spontanée sous forme d'enregistrements soulève davantage de problèmes. Gadet évoque cette disparité :

En pays de littératie et d'idéologie du standard, le pouvoir prêté à l'écrit minorise le statut de l'oral. Tout spécialement en français, l'écrit, lieu essentiel où a porté la standardisation, apparaît plus homogène que l'oral, où le foisonnement variationnel peut difficilement être jugulé, ce qui réaffirme l'opposition convenue entre écrit normé et oral instable. (Gadet, 2007 : 45)

Par leur caractère plus normé et homogène, les documents écrits sont alors plus faciles à intégrer dans les manuels et à transposer dans la classe ; les paramètres contextuels sont fixés une fois pour toutes et par conséquent aisément identifiables par les apprenants.

Si les documents authentiques écrits sont bien présents dès les débuts de l'approche communicative, les documents oraux authentiques, en revanche, y sont rares et proviennent de la radio ou de la télévision, où les interactions verbales sont la plupart du temps produites par des professionnels de la parole, habitués à une diction surveillée, s'éloignant en partie de l'oral spontané. Parpette (Duda *et al.*, 2009 : 278) rappelle ainsi qu'on doit distinguer deux catégories de discours oral : « celui qui a été fait pour une diffusion différée (la radio, la télévision...) » et celui de « l'ordre du spontané, du situé, du directement impliqué, c'est-à-dire la conversation quotidienne qui est totalement liée au vécu des interlocuteurs ». Le premier type est plus facile à intégrer dans les manuels et à utiliser en classe (il est limité dans le temps, et prévu pour des auditeurs anonymes, de bonne qualité acoustique, etc.). Le deuxième est rarement pris en compte

pour les raisons inverses. Les dialogues continuent ainsi d'être fabriqués en studio d'enregistrement. On retrouve cette tendance dans tous les manuels de notre corpus.

### 3.4 Pour ou contre le « document authentique » ?

Quelles représentations sur la langue et l'apprentissage le terme *authentique* véhicule-t-il ? Les documents *authentiques* seraient-ils préférables pour l'apprentissage ? Pourquoi le seraient-ils ? Comme le rappellent Boyer *et al.* (1990 : 31), en France, dans les années 1980, le débat est « abondant » et « polémique ». Rappelons les arguments en faveur de leur intégration.

#### 3.4.1 Les pour

Même à une époque ancienne, on souligne la richesse et la variété des documents. Ainsi Coste (1970 : 89) parle-t-il de la « complexité multiforme de l'authentique ». Duda & Tyne (2010 : 89) évoquent également « a rich source of target language input ». Pour Gilmore (2007 : 107), qui passe en revue les recherches sur le sujet, la justification la plus courante reste la suivante : « authentic materials are inherently more interesting than contrived ones because of their intent to communicate a message rather than highlight target language ». De plus, chercheurs et enseignants s'accordent pour dire que les documents authentiques favoriseraient la motivation de l'apprenant<sup>14</sup> : « Claims that authentic materials are a motivating force for learners are widespread through the literature » (Gilmore, 2007 : 106). En premier lieu, ils constitueraient un réconfort et un encouragement pour l'apprenant réalisant qu'il est en mesure de comprendre un véritable journal télévisé (Coste, 1970 : 89). Les documents authentiques représentent par ailleurs des échantillons du réel à un moment précis et dans une situation particulière, permettant à l'apprenant d'avoir un « contact direct avec l'utilisation réelle de la langue » (Abe *et al.*, 1979 : 4), ce qui est supposé augmenter sa motivation. Gilmore (2007 : 107) observe cependant que peu d'études empiriques démontrent l'existence d'un lien entre authenticité et motivation, ce qui n'empêche pas pour autant que le concept d'authenticité soit « frequently used as a selling point in the marketing strategies of publishers » (Gilmore, 2007 : 106). Un tel argument vaut probablement en partie pour les manuels de FLE que nous avons analysés.

Rappelons que notre analyse porte sur le niveau débutant pour lequel l'utilisation des documents authentiques s'avère souvent délicate en raison de la difficulté de les concilier avec la progression grammaticale et lexicale (Debyser, 1979 : 81; Carette dans Duda *et al.*, 2009 : 276). C'est sans doute une des raisons majeures de l'absence de tels documents dans les manuels de notre corpus. Pourtant, certaines expériences montrent qu'il est tout à fait possible d'exploiter des documents authentiques au niveau débutant : c'est l'option choisie par exemple par le CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues, Nancy), qui a produit du matériel destiné à ce public. Holec (1990) justifie la démarche en interrogeant le triple malentendu suivant : 1) comprendre signifie discriminer toutes les formes ; 2) on peut apprendre les formes complexes à partir des formes simples ; 3) un document authentique doit être exploité en entier. L'auteur explique que la difficulté ne réside pas dans le document lui-même mais dans les tâches définies par la consigne. Carette (Duda *et al.*, 2009 : 276) estime lui aussi qu'« un document authentique n'est ni facile ni difficile en lui-même », les facteurs de difficulté dépendent de bien d'autres dimensions, telles que la langue l de l'apprenant, ses connaissances préalables, les objectifs de compréhension, etc.

#### 3.4.2 Les contre

D'autres critiques sont venues enrichir le débat. L'équipe du CRAPEL le reconnaît elle-même, le document authentique n'est pas la réalité, il est « comme un cliché [...] il n'est pas le réel, mais une attestation du réel avec son cadre, ses limites et son caractère relatif et instantané » (Abe *et al.*, 1979 : 4). L'évènement de communication enregistré, dans le cas de l'oral, est constitué de tous les paramètres du contexte – identités des interlocuteurs, but des échanges, connaissances partagées, etc. –, bien définis par

Hymes (1980), qui a contribué à placer le contexte au premier plan. En décodage, les documents authentiques changent de contexte et perdent donc leur authenticité. C'est Widdowson (1998) qui a apporté la critique la plus sérieuse sur l'exploitation des documents authentiques en classe de langue. Pour lui, l'authenticité dépend du contexte, de la situation à l'intérieur d'une « communauté discursive particulière » (1998 : 711) ; on dirait aujourd'hui que les interactions sont « situées ». Ce qui fait la réalité du discours, c'est qu'il a été produit de manière appropriée à un certain contexte. Mais puisque ces conditions ne sont pas reproduites en classe, la réalité disparaît : « Reality does not travel with the text » (Widdowson, 1998 : 711), la langue est décontextualisée. Par ailleurs, les documents authentiques utilisés en classe sont détournés de leur usage initial. Pour un document oral, le fait de le segmenter pour l'écoute, de le réécouter, l'éloigne des conditions naturelles de réception (Pardette, 2008 : 222).

### 3.4.3 Quelle représentativité ?

En règle générale, on a tendance à remettre en cause la notion même d'authenticité en se demandant où elle réside. Boulton & Tyne (2014 : 24) recommandent la prudence en ce qui concerne la représentativité des documents dits « authentiques » dans les manuels. Ils expliquent que, souvent, les actes travaillés en didactique des langues ne sont pas attestés dans les interactions spontanées entre natifs : « existe-t-il chez les locuteurs natifs des échanges du type "Bonjour, je m'appelle... J'habite à ... et je suis ... Et toi ?" que l'on trouve dans tous les manuels de FLE ? » (Boulton & Tyne, 2014 : 24). Notre corpus comporte effectivement des énoncés dont la valeur pragmatique semble également incertaine. Ainsi, outre le maintien du schwa /nunuzapəlō/ (voir 2.4.1), et l'usage du *nous* (voir 2.4.5), un énoncé tel que « nous nous appelons Marc et Christian. Notre train pour Lyon est à deux heures » (Berger & Spicacci, 2000 : 6/142) est-il représentatif d'un fonctionnement *authentique* du français ? En dépit des bruits de fond ajoutés à l'enregistrement et évoquant une ambiance de gare, sa vraisemblance pragmatique paraît assez faible, et correspondrait difficilement à la définition du document authentique proposée par Cuq (2003 : 29) : « produits par des francophones pour des francophones ».

Se pose cependant la question de savoir s'il n'est pas légitime d'intégrer dans l'authenticité des interactions orales de francophones natifs adressées à des allophones. En effet, les recherches en ethnométhodologie sur les interactions exolingues ont montré qu'elles se caractérisent justement par un fort recours au métalangage parce que les locuteurs doivent en permanence régler des problèmes d'intercompréhension (voir les travaux de l'équipe de Bielefeld, par exemple Bange, 1987; Dausendschön-Gay, 2003; Krafft & Dausendschön-Gay, 1994). Dès lors, contre les préconisations de l'approche communicative qui entend privilégier le sens sur la forme, focaliser l'attention sur la forme ferait en définitive partie intégrante de la dynamique des interactions auxquelles l'apprenant devra participer. Py (1990 : 87) rappelle effectivement que les interactions exolingues se déroulent « en fonction d'un axe communicatif (il s'agit de formuler, transmettre et interpréter des messages) et d'un axe métalinguistique (la résolution des problèmes communicatifs suppose une thématization de certains fragments de la langue cible) ». On trouve par exemple l'enregistrement d'une interaction exolingue dans *Archipel 1* (Courtillon & Raillard, 1982a : 17/32) dès la première unité, entre une française et un touriste grec dans un avion. Mais de tels cas sont rares dans l'ensemble du corpus.

## 4 La question de l'« authentique » dans notre corpus

On voit que la question est vaste et que les arguments ont été largement débattus parmi les didacticiens. Comment cette problématique transparait-elle dans les différents manuels que nous avons analysés ? L'observation du métadiscours dans les avant-propos et les guides pédagogiques nous a permis de dégager certaines tendances.

### 4.1 Qu'est-ce qui est qualifié d'« authentique » ?

Le glissement terminologique que nous observons dans les avant-propos et les guides pédagogiques des dix manuels analysés reflète bien les évolutions méthodologiques : les entités qualifiées d'authentiques

varient ; « document », « langue », « dialogue », « situation », « échange », et « communication » se partagent l'adjectif et se combinent entre eux.

	<i>Archipel I</i>	<i>Cadences I</i>	<i>Tempo I</i>	<i>Accord I</i>	<i>Studio 60 I</i>	<i>Connexions I</i>	<i>Rond-Point I</i>	<i>Ici ! I</i>	<i>Alter Ego+ I</i>	<i>Zénith I</i>	<b>Total</b>
<i>document</i>	4	1	1	3	1	1		1	1	1	14
<i>langue/dialogue</i>						2	1				3
<i>situation</i>		1				1			1	2	5
<i>échange</i>		1							1		2
<i>communication</i>					4		4		2		8

Tableau 2 – L'usage de l'adjectif « authentique » dans le métadiscours des dix manuels du corpus

Comme le notait déjà Chambers (2009 : 17), les manuels mettent l'accent soit sur le *document* « authentique », dans lequel la *langue* est « authentique » (Denyer, 2004 : 3) dans des *situations* « authentiques » (Mérieux & Loiseau, 2004b : 16), soit sur l'activité de l'apprenant, qui pratique une *communication* « authentique » (Lavenne & Bérard, 2001 : 4) dans le cadre d'*échanges* « authentiques » (Berger & Mérieux, 1994b : 4).

Il est intéressant de noter la même tendance à mettre en avant l'aspect « communication » dans le manuel pionnier de l'approche communicative (Courtyllon & Raillard, 1982a) et dans deux manuels se réclamant de l'approche actionnelle (Berthet *et al.*, 2012) et (Labascoule *et al.*, 2004). De 1982 à 2004, la volonté affichée reste la même :

[...] on devrait tendre de plus en plus à faire de la classe un lieu d'échanges à caractère social (c'est-à-dire se rapprochant de ceux de la vie réelle) et non plus d'échanges à caractère didactique. (Courtyllon & Raillard, 1982b : 18)

La communication qui s'établit au cours de l'exécution des tâches est enfin authentique et la classe [...] devient un lieu où chacun vit des expériences de communication aussi riches et authentiques que celles que les apprenants vivent en dehors de la classe. (Labascoule *et al.*, 2004 : 2)

Néanmoins, de manière générale, les manuels vantent l'authenticité des documents mais recourent systématiquement à des enregistrements fabriqués et simplifiés. Ces manuels utilisent alors une variation terminologique notable : « semi-authentique<sup>15</sup> », « quasi-authentique » ou « proche de l'authentique ».

	<i>Archipel I</i>	<i>Cadences I</i>	<i>Tempo I</i>	<i>Accord I</i>	<i>Studio 60-I</i>	<i>Connexions I</i>	<i>Rond-Point I</i>	<i>Ici ! I</i>	<i>Alter Ego+ I</i>	<i>Zénith I</i>	<b>Total</b>
« authentique »	4	3	1	3	5	4	5	1	5	3	34
« quasi-authentique »						1				1	2
« semi-authentique »		1		2							3
« proche de l'authentique »					1				1		2

Tableau 3 – Variation terminologique autour du terme « authentique » dans notre corpus

Ce flottement semble renvoyer à une conception floue de la notion de « document authentique », que Carton propose de décrire sur un continuum « entre les documents totalement fabriqués sur l'intuition du

rédacteur du dialogue, et puis le dialogue spontané capté sur le vif à l'autre extrême » (Duda *et al.*, 2009 : 276). Comme nous l'avons vu, tous les manuels que nous avons analysés ont adopté des documents oraux fabriqués, à l'exception rare de chansons ou d'annonces préenregistrées (gares, aéroports, etc.), qui relèvent plus ou moins de ce qu'on appelle communément de l'écrit oralisé : /lətʁɛ̃pʁuʁnɑ̃tɛtanõsekevɛ̃tsɛ̃k/ 'Le train pour Nantes est annoncé au quai 25 !' (Berger & Spicacci, 2000 : 9/142).

#### 4.2 L'« authentique », une notion usée

Ainsi, alors que tous les manuels de notre corpus mettent en avant l'adjectif « authentique », nous constatons que les enregistrements semblent tous avoir été conçus en studio sur la base de documents fabriqués en amont. Les tableaux ci-dessus suggèrent un terme passepartout, ni questionné, ni défini, comme allant de soi, renvoyant à un concept lisse à force d'usage. Comme le signalaient déjà Galisson & Coste (1976 : 59) dans leur *Dictionnaire de didactique des langues*, le mot est « galvaudé ». Par exemple, le guide pédagogique de *Connexions 1* évoque dans la leçon 1 une « première sensibilisation à l'écoute de dialogues courts et simples *mais authentiques* » (nous soulignons), à l'instar du suivant :

M. Leroy : Bonjour, madame.

La secrétaire : Bonjour, monsieur.

M. Leroy : Julien Leroy. Monsieur Fonteneau, s'il vous plaît.

La secrétaire : Thomas... (Mérieux & Loiseau, 2004a : 8)

Or, en raison des caractéristiques phonologiques et du registre choisi, il semble que tout locuteur natif identifierait immédiatement comme fabriqués les six dialogues pourtant présentés comme « authentiques ». Le terme aurait-il perdu sa signification première ?

### 5 Conclusion

Nous avons vu que dans l'ensemble de notre corpus, même les manuels les plus récents (*Zénith 1*, *Alter Ego+ 1*) offrent dans leurs premières leçons une langue « non-naturelle » et simplifiée<sup>16</sup>, ne donnant que peu accès à certaines caractéristiques de l'oral spontané. Pourtant Gilmore (2007 : 110), dans sa revue des arguments contre la simplification de l'oral, remarque d'une part qu'un matériel simplifié s'avère plus difficile à comprendre car le texte est ralenti et manque d'indices, et d'autre part qu'il ne permet pas à l'apprenant d'exercer ses propres stratégies de compréhension. Ce dernier point rappelle une dimension psycholinguistique importante mise en avant par les partisans du document authentique. Ainsi pour Holec (1990 : 71-72) comprendre, « c'est faire des prévisions sur le contenu du texte et vérifier ces prévisions en puisant des indices dans le texte ». Le travail sur le document authentique tel que le conçoit le CRAPEL reproduit ce processus. L'apprentissage se fait par des « structurations successives que l'apprenant accomplit individuellement à la suite d'observations, d'hypothèses et de vérification » (Abe *et al.*, 1979 : 5). Les documents « bruts » pourraient donc être intégrés et exploités même en classe de débutants, mais comme le montre notre analyse des enregistrements de notre corpus, ils ne le sont pas.

Pourquoi constatons-nous un tel hiatus entre les intentions affichées dans le métadiscours des manuels et la réalité des enregistrements proposés ? Nos résultats permettent d'interroger le commentaire du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* de 2003 :

L'entrée dans la classe de langue des documents authentiques, appelés également documents bruts ou sociaux, date des années 1970 avec la réflexion engendrée pour définir le niveau 2 de la méthodologie SGAV. Elle répond au besoin de mettre l'apprenant au contact direct de la langue et de concilier l'apprentissage de la langue à celui de la civilisation ; depuis, l'exploitation pédagogique des documents authentiques *s'est généralisée pour couvrir l'ensemble des niveaux* et concourir à l'acquisition d'une compétence communicative. (nous soulignons) (Cuq, 2003 : 29)

Il conviendrait de nuancer cette dernière affirmation, invalidée par nos résultats. En effet, pour les enregistrements audiovisuels proposés dans les manuels du niveau débutant, les concepteurs tendent manifestement à privilégier les documents fabriqués, plus ou moins éloignés des caractéristiques du français parlé spontané. Cependant cette tendance n'est assumée par aucun des concepteurs de manuels, chacun semblant au contraire promouvoir l'intérêt que présente l'authenticité de leur matériel. À priori, aussi paradoxal soit-il, un tel discours existe depuis plusieurs décennies. Pourquoi les réticences perdurent-elles ?

Gilmore (2007 : 112) évoque plusieurs causes possibles. Ainsi, en raison des nombreux changements des dernières décennies, les enseignants éprouveraient une certaine réticence face à toute nouvelle vogue didactique (« yet another fashionable trend »). L'auteur signale également le manque de communication entre chercheurs et enseignants dans le domaine de la didactique. Il explique par ailleurs que les éditeurs préfèrent probablement le statu quo aux risques économiques qu'ils sont susceptibles d'encourir en publiant des manuels innovants. Gilmore rappelle enfin que pour l'enseignant, toute entreprise de conception de nouvelles activités, de recherche de matériel, de droits d'auteur, etc. demande un investissement en temps considérable et nécessite de surcroît une certaine familiarité avec les recherches en didactique et les domaines connexes.

Toutefois, il semble que la tension entre la progression pédagogique et les contenus aléatoires du matériel authentique constitue une des raisons essentielles de l'absence d'authenticité du matériel oral dans les manuels analysés. Au niveau débutant surtout, la langue est prioritairement présentée en fonction de l'intention pédagogique : que veut-on enseigner ? Quel lexique ? Quelles formes grammaticales ? etc. C'était déjà le cas dans les méthodes traditionnelles, comme l'illustre cet exemple extrait du *Cours de Langue et de Civilisation Françaises* (Mauger, 1953 : 20), où l'apprentissage conjoint des parties du corps et du verbe *avoir* donnait lieu au texte suivant :

20	LEÇON 8
Le verbe <b>avoir</b>	<i>Le corps</i>
 <p>Il a des <b>doigts</b> [6] minces, un long <b>cou</b> [7], des <b>coudes</b> [8] pointus, mais des <b>genoux</b> [9] (<i>un genou</i>) ronds, des <b>épaules</b> [10] carrées, un <b>dos</b> [11] et une <b>poitrine</b> [12] larges.</p>	<p>Voici un garçon. C'est Pierre Vincent [pjɛːr vɛsɑ̃]. Il <b>a</b> une <b>tête</b> ronde*. Voici la <b>tête</b> [1] de Pierre Vincent. Il est <b>fort</b> : il <b>a</b> quatre <b>membres</b> (m.) <b>robustes</b>. Voici le <b>bras gauche</b> [2] et voici la <b>jambe droite</b> [3] de Pierre. Il <b>a</b> deux <b> mains</b> et deux <b> pieds solides</b>. Voici la <b>main gauche</b> [4] et le <b> pied droit</b> [5] de Pierre.</p>

Extrait 1 – *Cours de langue et de civilisation française* (Mauger, 1953 : 20)

Soixante ans plus tard, on retrouve une stratégie pédagogique analogue dans cet exemple de *Ici I !* « C'est une université. Il y a des étudiants, des professeurs, des salles de cours, des bureaux, une cafétéria » (Abry *et al.*, 2008a : 27). L'énoncé oral proposé entend ici sensibiliser à l'usage des « outils linguistiques » *c'est/il y a*. Dans leur guide pédagogique, Abry *et al.* (2008b : 26) précisent ainsi que « la mise en regard des deux formes dans un tableau permet de montrer les fonctions respectives des deux expressions : *c'est* désignant un ensemble, *il y a* ciblant un élément à l'intérieur de l'ensemble ».

S'il s'agit probablement dans cet exemple d'une stratégie délibérée de la part des auteurs (entendant donc focaliser sur une structure grammaticale au détriment de la vraisemblance pragmatique de l'énoncé), d'une manière générale, il semble que les concepteurs de manuels (ou plus globalement, les acteurs du processus éditorial) ne tiennent guère compte des avancées de la linguistique de corpus sur le français parlé. Quelles pourraient être les raisons de tels « choix »<sup>17</sup> ? Résulteraient-ils d'impératifs éditoriaux (à l'instar de ceux mentionnés par Gilmore, 2007 : 112) ? Seraient-ils issus des représentations normées inspirées par l'écrit ? Ou constitueraient-ils une stratégie didactique optimale pour l'apprenant ? Mais dans ce cas, elle reste à justifier. Valdman (2000) indique que, pour les apprenants, il s'avère plus rentable d'acquérir la variété valorisée de la langue-cible. Il faudrait alors chercher l'explication du côté de la prégnance des représentations sur les langues. Ainsi Cuet (2009 : 349), conceptrice d'une méthode de FLE en Chine, explique que « les Chinois<sup>18</sup> n'ont pas voulu transiger, considérant qu'il faut connaître le français "standard" en priorité », et que les apprenants apprendront les variations une fois dans le pays cible. Elle justifie ainsi le maintien de la particule « ne » de la négation dans les dialogues oraux et écrits.

Penchons-nous justement sur la question de la négation. Doit-elle à l'oral être présentée dans sa variante double ou simple ? Notre analyse a mis en évidence des rapports inversés (voir 2.4.4) : là où les corpus oraux indiquent sans équivoque l'utilisation de la négation double dans seulement un cas sur cinq, son taux d'utilisation est quatre fois plus élevé dans les enregistrements des manuels. Pourtant, comme l'observe avec bon sens Andersen (2004 : 206) « la forme simple est forcément plus simple à acquérir par rapport à la forme discontinue dont les deux parties sont placées à deux positions différentes par rapport au verbe ». Signalons par ailleurs que la négation simple permet de sensibiliser plus rapidement les apprenants à la différence fondamentale entre pluriel et singulier en français. Avec la négation double, l'énoncé [1] est ambigu :

[1] /ilnempalaplqi/ s'interprète soit 'Il n'aime pas la pluie' soit 'Ils n'aiment pas la pluie'

L'ambiguïté disparaît dans la version avec négation simple en [2] et [3] :

[2] /ilempalaplqi/ s'interprète 'Il aime pas la pluie'

[3] /i(1)zempalaplqi/ s'interprète 'Ils aiment pas la pluie'

Une telle remarque est loin d'être anecdotique puisque sur les 6500 verbes du *Petit Robert*, elle concerne tous ceux à un radical au Présent et à initiale vocalique, soit plus d'un millier d'entre eux (verbes du premier groupe et quelques autres comme *ouvrir*, *offrir*, etc.). Ce fonctionnement, qui fait naturellement écho à celui de la forme affirmative (/ilemlaplqi/ vs /i(1)zemplaplqi/), est de surcroît valable pour quatre temps grammaticaux : le Présent de l'indicatif, du subjonctif et du conditionnel, ainsi que l'Imparfait.

Toujours dans la problématique d'une simplification de l'apprentissage, signalons que l'usage de *on* ouvre des possibilités sémantiques considérables à l'apprenant tout en lui facilitant la manipulation, parfois délicate, de la conjugaison. Ainsi, dans le cas du Présent, à l'exception d'*être*, *avoir*, *aller*, la conjugaison avec *on* est toujours la même que celle avec *je*, *tu*, (et *il*, *elle*) indispensables à l'apprenant. Par ailleurs, il semble difficile de concevoir en français oral contemporain un énoncé tel que [4] par rapport à [5] :

[4] Nous, nous nous promènerons !

[5] Nous, on se promènera !

S'il n'est pas sûr que tous les phénomènes typiques de l'oral puissent effectivement concourir à faciliter l'apprentissage, il n'en reste pas moins que le meilleur moyen d'habituer l'apprenant à comprendre les francophones natifs reste encore de lui fournir ce type de matériau sonore le plus tôt possible. Même si la poursuite à tout prix de l'authenticité s'avère problématique au niveau débutant, les documents oraux fabriqués peuvent néanmoins incorporer certaines des caractéristiques fondamentales de l'oral spontané pour mieux préparer les apprenants à la réalité de la langue telle qu'elle est pratiquée par des dizaines de millions de francophones au quotidien.

Parmi les avancées récentes autorisées par la technologie, on peut souhaiter que l'apprentissage sur corpus (data-driven learning) – dont témoigne par exemple l'ouvrage récent de Boulton & Tyne (2014) –

permettra d'améliorer la situation pour enfin donner à l'oral tel qu'il est pratiqué par les natifs la place qu'il devrait avoir dans les enregistrements des manuels. L'accès illimité à des sources audiovisuelles implique aujourd'hui de repenser la question de leur didactisation. Le développement des corpus oraux en ligne offre de nombreuses perspectives aux didacticiens et auteurs de manuels. Les représentations sur la langue et son apprentissage doivent cependant évoluer, aussi bien du côté des auteurs de manuels que de leurs destinataires.

### Références bibliographiques

- Abe, D.; Carton, F.; Cembalo, S. M. & Regent, O. (1979). Didactique et authentique : du document à la pédagogie. *Mélanges Crapel* 9, 1-14.
- Abry, D.; Fert, C.; Parpette, C. & Stauber, J. (2008a). *Ici 1. Méthode de français*. Paris : CLE International.
- Abry, D.; Fert, C.; Parpette, C. & Stauber, J. (2008b). *Ici 1. Guide pédagogique*. Paris : CLE International.
- Andersen, H. L. (2004). Comment utiliser les connaissances sur le français parlé dans l'enseignement du français langue étrangère? Dans H. L. Andersen & Thomsen, C. (Édit.), *Sept approches à un corpus : analyses du français parlé* (p. 187-214). Berne : Peter Lang.
- Armstrong, N. & Smith, A. (2002). The influence of linguistic and social factors on the recent decline of French *ne*. *Journal of French Language Studies* 12-1, 23-41.
- Arrivé, M.; Gadet, F. & Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.
- Ashby, W. J. (1984). The Elision of /l/ in French Clitic Pronouns and Articles. *Romanitas. Studies in Romance Linguistics* 4, 1-16.
- Bange, P. (1987) : *La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue. Contribution à la Table ronde du Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues. La Baume les Aix*,
- Bérard, É.; Canier, Y. & Lavenne, C. (1996). *Tempo 1. Méthode de français*. Paris : Didier/Hatier.
- Berger, D. & Mérieux, R. (1994a). *Cadences 1*. Paris : Hatier/Didier.
- Berger, D. & Mérieux, R. (1994b). *Cadences 1. Guide pédagogique*. Paris : Hatier/Didier.
- Berger, D. & Spicacci, N. (2000). *Accord 1. Méthode de français*. Paris : Didier.
- Berthet, A.; Hugot, C.; Kizirian, V. M. & Waendendries, M. (2012). *Alter ego+ 1*. Paris : Hachette.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Gap/Paris : Ophrys.
- Boulton, A. & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- Boyer, H.; Butzbach, M. & Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en français langue étrangère : authenticité et pédagogie. *Mélanges Crapel* 31, 15-33.
- Clapi, C. d. g. & Traverso, V. (1985-1986), *Conversations familiales – visites 1, 2 & 3*, Lyon : Clapi, <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/>, 2015.07.10.
- Clapi, C. d. g. & Otsuka, Y. (2006), *Repas – conversation entre étudiants*, Lyon : Clapi, <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/>, 2015.07.10.
- Clapi, C. d. g. & Gatti, A. (2008), *Repas en famille – épinards*, Lyon : Clapi, <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/>, 2015.07.10.
- Clapi, C. d. g.; Thévenon, E. & Tommasini, I. (2008), *Repas entre ami(e)s – Kiwi*, Lyon : Clapi, <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/>, 2015.07.10.

- Clapi, C. d. g.; Bruxelles, S.; Traverso, V.; Mondada, L.; Lund, K.; Detienne, F.; Baker, M.; Darse, F.; Sejourne, A. & Visser, W. (2002), Réunion de conception en architecture – mosaic, Lyon : Clapi, <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/>, 2015.07.10.
- Clarke, C. C. (1918). The Phonograph in Modern Language Teaching. *The Modern Language Journal* 3-3, 116-122.
- Coste, D. (1970). Textes et documents authentiques au niveau 2. *Le français dans le monde* 73, 88-95.
- Courtillon, J. & Raillard, S. (1982a). *Archipel I*. Paris : Didier.
- Courtillon, J. & Raillard, S. (1982b). *Archipel. Livre I. Livre du professeur*. Paris : Didier.
- Coveney, A. (1989) : *Variability in Interrogation and Negation in Spoken French, Department of French Studies*374.
- Cuet, C. (2009). Élaboration d'un manuel de FLE pour l'enseignement en Chine : le poids de la norme linguistique. Dans O. Bertrand & Schaffner, I. (Édit.), *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'apprentissage/enseignement* (p. 345-360). Paris : Editions de l'Ecole Polytechnique.
- Cuq, J.-P. (Édit.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dausendschön-Gay, U. (2003). Communication exolingue et Interlangue. *Linx* 49, 41-50.
- Debaisieux, J.-M. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges Crapel* 31, 35-56.
- Debyser, F. (1979). La découverte du parlé grâce au document sonore. *Le français dans le monde* 145, 80-81.
- Denyer, M. (2004). *Rond-Point I. Guide pédagogique*. Barcelone/Saint-Martin-d'Hères : Difusión/Presses Universitaires de Grenoble.
- Dubois, M.; Kamber, A. & Dekens Skupien, C. (2010). L'exploitation didactique des documents authentiques audio et vidéo dans l'enseignement des langues étrangères. *Bulletin Vals-Asla* 92, 1-7.
- Duda, R. & Tyne, H. (2010). Authenticity and autonomy in language learning. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 92, 86-106.
- Duda, R.; Carette, E.; Parpette, C.; Mangiante, J.-M. & Carton, F. (2009). Table ronde : Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage? *Mélanges Crapel* 31, 273-285.
- Fonseca-Greber, B. (2007). The Emergence of Emphatic 'ne' in Conversational Swiss French. *Journal of French Language Studies* 17-03, 249-275.
- Fonseca-Greber, B. & Waugh, L. R. (2003). The subject clitics of Conversational European French. Dans R. Núñez-Cedeño, *et al.* (Édit.), *A Romance Perspective on Language Knowledge and Use. Selected papers from the 31<sup>st</sup> Linguistic Symposium on Romance Languages (LRS), Chicago, 19–22 April 2001* (p. 99-117). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Fougeron, C.; Goldman, J.-P. & Frauenfelder, U. H. (2001) : *Liaison and schwa deletion in French : an effect of lexical frequency and competition?*, *Proceedings of Eurospeech-2001*639–642.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris : Hachette.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching* 40-2, 97-118.
- Hansen, A. B. (2000). Le E caduc interconsonantique en tant que variable sociolinguistique. Une étude en région parisienne. *Linx* 42, 45-58.
- Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire. *Mélanges Crapel* 20, 65-74.
- Hymes, D. H. (1980). Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale. *Études de Linguistique Appliquée* 37, 125-153.

- Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin Vals-Asla* 59, 127-158.
- Labascoule, J.; Lause, C. & Royer, C. (2004). *Rond-point 1*. Barcelone/Saint-Martin-d'Hères : Difusión/Presses Universitaires de Grenoble.
- Lavenne, C. & Bérard, É. (2001). *Studio 60-1. Méthode de français*. Paris : Didier.
- Lavenne, C.; Bérard, É. & Breton, G. (2001). *Studio 60-1. Guide pédagogique*. Paris : Didier.
- Mauger, G. (1953). *Cours de langue et de civilisation française*. Paris : Hachette.
- Mérieux, R. & Loiseau, Y. (2004a). *Connexions 1*. Paris : Didier.
- Mérieux, R. & Loiseau, Y. (2004b). *Connexions 1. Guide pédagogique*. Paris : Didier.
- Mimran, R. & Poisson-Quinton, S. (2012). *Zénith 1*. Paris : CLE International.
- Morrow, K. (1977). Authentic texts in ESP. Dans S. Holden (Édit.), *English for Specific Purposes* (p. 13-15). London : Modern English Publications.
- Parpette, C. (2008). De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger. *Les Cahiers de l'ACEDLE* 5-1, 219-232.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal* 51-2, 144-156.
- Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. Dans D. Gaonac'h (Édit.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive* (p. 81-88). Paris : Hachette.
- Rivenc, P. (1971). Lexique et langue parlée. Dans A. Rigault (Édit.), *La grammaire du français parlé* (p. 51-69). Paris : Hachette.
- Surcouf, C. (2016). Vous répondez quoi, Christian Surcouf, à vos étudiant-e-s qui expriment le désir d'apprendre le "bon français"? Dans S. Pahud (Édit.), *Lanormalité* (p. 131-155). Lausanne : L'Âge d'Homme.
- Surcouf, C. & Giroud, A. (à paraître). À quelle langue accède l'apprenant ? Examen critique du traitement de l'oral dans les premières leçons de manuels de français langue étrangère pour débutants. *Linguistik Online* xx, xx-xx.
- Valdman, A. (2000). Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. *French Review* 73-4, 648-666.
- Widdowson, H. G. (1998). Context, Community, and Authentic Language. *TESOL Quarterly* 32-4, 705-716.

---

<sup>1</sup> Un demi-siècle sépare ces deux énoncés, apparaissant respectivement dans la rubrique libellée « dialogue » de Mauger (1953 : 27) et dans un enregistrement audio de *Accord 1* (Berger & Spicacci, 2000 : 6/142).

<sup>2</sup> La première mention de page renvoie à celle où l'enregistrement est utilisé, et, le cas échéant, la seconde – après / (si la page est différente) – celle où est fournie la transcription orthographique.

<sup>3</sup> Les études (socio-)linguistiques auxquelles nous comparons nos résultats s'échelonnent sur une période d'environ quatre décennies (1967-2008). Il semble cependant raisonnable de postuler une certaine stabilité des phénomènes retenus, autorisant dès lors de telles comparaisons.

<sup>4</sup> Une étude plus récente, mais de moindre envergure (N=543), menée par Fougeron *et al.* (2001 : 640) sur dix locuteurs suisses (20-30 ans) établit à 36% la rétention de /ə/.

<sup>5</sup> Les données « monosyllabe », « syllabe initiale » et « syllabe médiane », ainsi que des « conversations spontanées » et des « entretiens » ont été fusionnées.

<sup>6</sup> Les enregistrements s'étendent de 1985 à 2008 et émanent de locuteurs de 22 à 65 ans issus de la classe moyenne, dans des conversations entre amis, en famille, ou pendant une réunion de travail entre collègues.

<sup>7</sup> Signalons que les données d'Ashby (1984 : 7) fusionnent toutes les réductions de *il(s)*, aussi bien devant consonne et semi-consonne, que devant voyelle (phénomène beaucoup plus rare).

<sup>8</sup> Cette moyenne, qui fusionne des données hétérogènes, n'a d'autre prétention que de donner un ordre d'idée des tendances du phénomène analysé.

<sup>9</sup> Dans leur étude sur le français conversationnel de Suisse romande chez des adultes, Fonseca-Greber & Waugh (2003 : 105) relèvent seulement une rétention de 2,5% (N=1982).

<sup>10</sup> Cuq & Gruca (2002 : 389) reprennent le même terme : « un plaidoyer de plus en plus répandu à la fin des années 1960 pour une adaptation plus grande à la diversité des situations de communication et pour une évolution forte des documents pédagogiques vers le vraisemblable et l'authentique ».

<sup>11</sup> De surcroît moins chers à réaliser et plus maniables.

<sup>12</sup> Les premières tentatives de recours aux enregistrements sonores remontent à plus d'un siècle (voir le témoignage de Clarke, 1918 : 116).

<sup>13</sup> Voir les réflexions autour du « bon français » (Surcouf, 2016).

<sup>14</sup> Coste (1970 : 89) le reconnaît : « nous avons à tirer le meilleur parti possible de sa valeur de motivation ». Pour une revue de la question, voir Peacock (1997 : 144), et Gilmore (2007 : 106-108).

<sup>15</sup> On en trouve une définition chez Debaisieux (2009 : 37) : « Le terme *semi-authentique* ou *réaliste* recouvre deux types de documents oraux. Ce peut être des interactions réelles enregistrées en situation qui sont réenregistrées en laboratoire par nos soins, pour des raisons techniques touchant à la qualité sonore de l'enregistrement ou pour des raisons éthiques de droit des personnes enregistrées ».

<sup>16</sup> Entendu dans le sens où, lexicalement et morphosyntaxiquement (et socioculturellement), les énoncés proposés s'avèrent moins complexes que ce à quoi aboutiraient naturellement la plupart des échanges spontanés entre francophones.

<sup>17</sup> S'il s'agissait de « choix », on devrait alors en trouver les justifications dans le métadiscours des manuels. Or, comme nous l'avons vu, ni les avant-propos, ni les guides pédagogiques n'apportent d'explications satisfaisantes à cet égard.

<sup>18</sup> Sans préciser s'il s'agit des éditeurs, des apprenants, ou des enseignants.