



HAL
open science

L'oral dans le CECRL et dans les manuels de FLE : une application stricte ?

Margaret Bento, Estelle Riquois

► To cite this version:

Margaret Bento, Estelle Riquois. L'oral dans le CECRL et dans les manuels de FLE : une application stricte ?. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2016, L'oral et le CECRL, 60. hal-01337338

HAL Id: hal-01337338

<https://hal.science/hal-01337338v1>

Submitted on 23 May 2024

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

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

L'oral dans le CECRL et dans les manuels de FLE : une application stricte ?

Margaret BENTO, Estelle RIQUOIS
Université Paris Descartes, Sorbonne Paris cité
Laboratoire EDA EA4071

Résumé

Les auteurs de manuels de français langue étrangère (dorénavant FLE) ont dû adapter les contenus proposés par le CECRL. Cet article visera à montrer quelle circulation méthodologique des compétences de l'oral existe entre le CECRL et les manuels, et jusqu'à quel point les démarches concernant ces compétences et présentées dans les manuels de FLE sont en adéquation ou non avec ce qui est indiqué dans le CECRL.

Resumen

Los autores de manuales de francés como lengua extranjera debieron adaptar los contenidos propuestos en el MCER. En este artículo se tratará de mostrar el movimiento metodológico de las habilidades orales entre el MCER y los manuales y en qué medida los procedimientos relativos a estas habilidades presentes en los manuales de francés como lengua extranjera son coherentes, o no, con lo que se indica en el MCER.

Introduction

Depuis 2000, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (dorénavant CECRL) a été largement adopté en Europe et dans de nombreux pays dans le monde où il est utilisé comme outil pour une démarche commune de l'évaluation et de l'enseignement-apprentissage des langues. Les auteurs de manuels de français langue étrangère (dorénavant FLE) ont dû adapter les contenus pour proposer des outils conformes à ces recommandations et en adéquation avec les besoins et les compétences des enseignants.

Le manuel occupe en effet une position charnière où il est à la fois matérialisation du CECRL et du discours théorique, et outil de travail quotidien de nombreux enseignants de langues. Il se présente comme un objet où les discours qu'il génère renseignent sur les disciplines et leurs didactiques. Le manuel, devenant un outil de vulgarisation et de mise à disposition des savoirs savants, constitue un espace intermédiaire entre le CECRL et les enseignants. Son utilisation massive dans les classes invite à observer la transposition didactique opérée par les auteurs de manuels, et notamment l'adaptation des contenus concernant les compétences orales et la phonétique.

Cet article visera ainsi à montrer quelle est la circulation méthodologique des compétences de l'oral qui existe entre le CECRL et les manuels. Pour cela, nous présenterons les activités

langagières orales et la correction phonétique telles qu'elles sont définies dans l'ouvrage, puis nous observerons jusqu'à quel point les démarches concernant ces compétences et présentées dans les manuels de FLE sont en adéquation avec ce qui est indiqué dans le CECRL.

1. L'oral et la compétence phonologique, une préoccupation forte du CECRL

La lecture du CECRL révèle une préoccupation forte pour la description des actions d'apprentissage des apprenants, ces actions étant dénommées « activités de communication langagières ». En relation avec les stratégies, elles permettent à l'apprenant de communiquer et de réaliser des tâches (Goullier, 2006 : 19).

Mais comme le réaffirme Bourguignon (2010 : 91), dans le cadre de ces actions « les élèves doivent être actifs en classe, d'où la priorité donnée à l'oral ». L'apprenant doit pouvoir s'exprimer, défendre son point de vue et participer activement à la réalisation collective en intervenant verbalement.

Au service de cette compétence orale, la correction phonétique apparaît comme un outil dont il faut se servir pendant l'apprentissage, mais pas nécessairement dans la communication. L'oral et la phonétique ne semblent pas être complémentaires ou indissociables dans le CECRL mais bien au service l'un de l'autre.

1.1. Les activités de communication langagière au centre de la tâche communicative

L'approche communicative a largement diffusé les quatre compétences (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) comme une norme pédagogique dans les classes de FLE, que les enseignants utilisent encore très souvent et que l'on retrouve dans de nombreux manuels.

Pourtant, le CECRL a fait évoluer cette dénomination, ainsi que la conception de ce qu'elle désigne. Les fiches pédagogiques de séquences communicatives ou les manuels des années 2000-2005 mentionnent fréquemment dans les objectifs : « compréhension orale ». Or, l'approche actionnelle vise l'action et ce que réalise l'apprenant est au service de cette action et de l'apprentissage. Il n'est donc plus possible de dénommer ce que réalise l'apprenant en conservant cette terminologie.

Bien que le CECRL ne définit jamais l'activité, Robert et Rosen (2010 : 4) indiquent que « l'activité désigne de manière très générale ce que fait l'élève au cours de son apprentissage ». Il s'agit de désigner le moyen qui permet d'atteindre le but fixé pour la tâche, ce moyen étant langagier dans le cadre d'une tâche communicative. Mais ce que les auteurs ne précisent pas, c'est le lien fort entre ce concept d'« activité » et celui d'« action » qui est au cœur de l'approche préconisée par le CECRL. L'activité n'existe que dans le cadre d'une action finalisée au sein d'une tâche et ne semble pas avoir de sens – et donc d'intérêt pédagogique – si elle n'y est pas intégrée.

On perçoit alors l'intérêt de distinguer ces activités langagières et de ne plus utiliser les « compétences ». La compréhension orale ne peut plus être conçue comme une activité autonome mais doit être pensée au service de la tâche, comme un élément appartenant à un ensemble plus vaste. C'est ce que le CECRL exprime clairement : « les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche » (2001 : 15).

La compétence à communiquer langagièrement est ensuite « mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation, chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit » (2001 : 18). Cette désignation

plus fine de ce que réalise l'apprenant permet de concevoir ces activités dans leurs modalités de réalisation et de pouvoir former l'apprenant de façon plus adaptée.

Un autre élément apparaît alors qui occupe une grande place dans le CECRL, celui des « stratégies ». Comme le dit Bourguignon « c'est en entrant dans l'apprentissage par la stratégie que l'on bascule d'une approche communicative à une logique actionnelle » (2010 : 20). Les stratégies permettent à l'apprenant de « faire des choix, et des choix pertinents par rapport à la tâche à accomplir » (*Ibid*). Il s'agit de réaliser des activités qui fonctionnent sur le mode "choix pertinent-proposition" » (2010 : 21). L'apprenant doit construire ces stratégies, les développer dans la confrontation à des situations favorables pour cette construction. Ces stratégies sont alors indissociables des activités langagières et des tâches qui proposent un cadre stimulant et reproduisant les spécificités d'une situation de communication authentique où les contraintes ne peuvent pas être entièrement maîtrisées par l'apprenant-locuteur.

Ces stratégies correspondent aussi à l'application de principes métacognitifs qui participent de cette évolution entre les approches communicatives et actionnelles. Le CECRL encourage le développement d'une compétence métacognitive chez l'apprenant qui doit être à même de lui permettre de penser son apprentissage et, plus tard, son usage de la langue cible. Clé de l'autonomie, cette réflexion va donner les moyens de devenir un réel acteur social qui peut s'adapter à de nombreuses situations, notamment grâce aux savoir-apprendre.

Les activités langagières sont enfin liées aux domaines dans lesquels elles prennent place. Tentative pour balayer l'ensemble des situations où les apprenants pourront avoir à agir et interagir, ces domaines parfois poreux entre eux suivent la progression et les besoins supposés d'une personne qui apprend une langue étrangère. À l'enseignant ensuite d'adapter son enseignement aux objectifs professionnels et personnels de l'apprenant.

Enfin, le CECRL propose une répartition de ces activités communicatives. La compétence de l'apprenant doit idéalement être équilibrée et toutes les activités concernent tous les niveaux, mais au cours de l'apprentissage, l'oral prime d'abord sur l'écrit, et la réception doit intervenir avant la production. L'idée est de proposer aux apprenants une difficulté graduée, la réception étant plus simple que la production en continu, elle-même plus simple que l'interaction, également plus simple que la médiation. La réception et la production sont considérées comme intervenant avant l'interaction dans toute situation de communication, y compris au sein de l'interaction elle-même. Elles sont cependant pensées en autonomie, ne faisant pas appel à des stratégies identiques.

Cette hiérarchie possible n'est cependant pas obligatoire et doit toujours tenir compte des besoins de l'apprenant. Il est alors possible d'imaginer un apprenant qui se concentrera uniquement sur la réception orale ou sur l'interaction.

Les activités langagières sont donc pensées dans le CECRL comme le mode de réalisation de la tâche communicative, où la réussite de la communication est essentielle pour atteindre le but fixé. Elles sont indissociables des stratégies, et d'une réflexion de l'apprenant tenant compte de son interlocuteur et de la situation dans laquelle il se trouve. L'oral est prioritaire et nécessite des stratégies particulières, mais doit occuper une place en équilibre avec l'écrit dans la compétence de l'apprenant.

1.2. La phonétique dans le CECRL

La phonétique est mentionnée 35 fois dans le CECRL. Elle est d'abord citée comme une composante de la compétence linguistique en tant que « dimension du système d'une langue » (2001 : 17). Elle est à la fois pensée comme un outil à la disposition de l'apprenant pour la production orale, et un ensemble de connaissances participant à la réception orale. Elle est au

service de la réalisation de la tâche et recouvre la conscience et les aptitudes phonétiques d'une part, et les compétences phonologiques et orthoépiques d'autre part.

Il est intéressant de remarquer le peu de distinction que le CECRL fait entre phonologie et phonétique. Par exemple, le point 5.2.1.4 sur la compétence phonologique parle effectivement de compétence phonologique alors que partout ailleurs seule la phonétique est envisagée. La table p. 92 porte comme titre « Maîtrise du système phonologique », mais les items portent uniquement sur des aptitudes concernant la prononciation.

Il appartient ensuite aux utilisateurs de définir « si l'exactitude phonétique constitue un objectif d'apprentissage immédiat ou à plus long terme » (2001 : 92), liberté relative qui se manifeste aussi par l'absence de descripteur portant sur la phonétique dans les différentes grilles d'évaluation portant sur l'oral. La langue parlée s'évalue en fonction de l'aisance, de la cohérence, de la correction, mais pas en fonction de la prononciation, ce qui correspond à la conception déjà adoptée par l'approche communicative. Le message est premier et s'il atteint son but, sa forme est secondaire.

La phonétique apparaît ainsi comme un outil de formation indispensable mais non déterminant dans la réussite d'une tâche communicative. Elle appartient aux compétences de l'apprenant sans nécessiter une maîtrise parfaite, les apprenants devant juste « avoir un bon contrôle de leur appareil phonatoire et articulatoire » (2001 : 75). Jamais mentionnée lorsqu'il est question des niveaux de compétence, il est tout de même précisé qu'il sera plus difficile de corriger la prononciation « si l'apprenant s'est approprié une forme approximative par rapport à la norme » (2001 : 105).

Les recommandations du CECRL en termes d'activités sont également notables. Les outils descriptifs de l'appareil phonatoire et de la prononciation sont cités comme des références, mais dans sa volonté de ne pas imposer, les utilisateurs sont libres d'utiliser les démarches pédagogiques qu'ils souhaitent, tout en repoussant certaines d'entre elles comme ici : « les activités les plus mécaniques de conservation du sens (la répétition, la dictée, la lecture à haute voix, la transcription phonétique) sont actuellement décriées » (2001 : 80), puis plus loin en listant une série d'activités possibles tout en les transformant en sujet de questionnement (2001 : 117).

La phonétique est donc indispensable pour le CECRL, mais selon ses prescriptions, l'enseignant devra juger de la pertinence des activités qu'il propose aux apprenants et ne devra pas en tenir compte lors de l'évaluation des prises de parole orales.

2. Corpus et méthodologie

En tant qu'outil théorique pour les enseignants, nous venons de le voir, le CECRL donne des directions et des pistes de réflexion qui nécessitent d'être pensées et appliquées ensuite dans la classe. Il n'est pas utilisable tel quel mais se manifeste dans les pratiques d'enseignement et dans les manuels. L'usage intensif de ces manuels dans les classes de langue nous conduit à examiner de manière privilégiée ce support d'apprentissage car il initie et reflète les pratiques de classe. Il est donc une illustration du processus de transposition didactique opérée par les auteurs de manuels, ces mêmes manuels devenant des intermédiaires entre les programmes prescrits, les savoirs savants et les pratiques professionnelles (Bruillard, 2005 : 22). Vecteur d'enseignement/apprentissage, ils deviennent des objets intéressants à analyser en tant que filtre entre l'enseignant et la méthodologie.

C'est pourquoi notre analyse porte sur un corpus de 8 manuels de français langue étrangère publiés entre 2007 et 2013 : 4 manuels de niveau A1 et 4 manuels de niveau B1. Il s'agit d'ouvrages récents en usage au moment de la constitution du corpus et publiés chez 4 éditeurs diffuseurs du FLE : Didier pour *Alors ?* A1 et B1 ; Hachette pour *Alter Ego+* A1 et B1 ; Clé international pour *Écho* A1 et B1 et Maison des langues pour *Version Originale* A1 et B1. Notre choix s'est porté sur ces manuels parce qu'ils représentent quatre maisons d'édition

différentes et donc des politiques éditoriales qui peuvent varier. Il s'agit de manuels destinés à de grands adolescents ou adultes, de type universaliste. Les deux niveaux envisagés relativement éloignés ont permis d'évaluer la progression de la pratique de l'oral tout en maintenant un corpus relativement homogène indispensable pour une analyse cohérente.

Sur le plan méthodologique, il s'est agi de décrire, pour chaque manuel, les démarches de l'enseignement de l'oral par les auteurs. Ainsi, pour chaque manuel, nous avons identifié les activités langagières orales de réception, les activités langagières orales de production, les activités d'interaction, les activités de médiation et tout ce qui avait trait à la compétence phonétique spécifique à l'oral. Pour chacune de ces entrées, nous avons relevé la quantité d'éléments présents dans les manuels mais aussi le type d'activité qui était proposé.

Nous souhaitons répondre aux questions suivantes : quelle place occupe l'oral dans les manuels selon ces différents aspects ? Quels documents et activités sont privilégiés par les auteurs ? Pour y répondre, nous avons étudié l'organisation générale des manuels pour l'oral, les documents proposés et le choix des activités. Nous nous sommes ensuite demandé ce que les résultats de cette analyse révèlent des choix faits par les auteurs de manuels quant à la compétence orale : quelle interprétation font les auteurs du CECRL ? Les démarches et les activités proposées sont-elles en adéquation avec les différentes propositions du CECRL ?

3. Manuels communicatifs ou manuels actionnels

Les auteurs de manuels indiquent que les savoirs mis en jeu dans les manuels sont issus du CECRL et s'inscrivent dans une perspective actionnelle.

L'analyse du corpus montre le changement de paradigme dans lequel la compréhension orale est placée. En effet, on remarque dans les manuels que les documents oraux font partie d'un ensemble plus large : la documentation (Puren 2014) qui est mise au service de la tâche. Ainsi, dans les manuels du corpus, les documents oraux côtoient des documents iconographiques et écrits. Pour chaque document, des activités de compréhension et d'expression sont proposées avant d'arriver à la réalisation d'une tâche finale ou d'un projet. Cette logique « documentation » permet aux apprenants de réaliser des tâches grâce à l'analyse et l'exploitation d'un ensemble de documents en vue de réaliser une action.

4. Les activités langagières et la compétence phonétique/phonologique dans les manuels

Les différentes activités langagières définies dans le Cadre (réception, production, interaction, médiation) (2001 : 18) ainsi que la compétence phonétique/phonologique sont repérables dans le corpus mais de manière déséquilibrée.

4.1. La réception orale

La réception orale est présente dans tous les manuels et tout particulièrement dans les manuels de niveau A1. Les activités sont diverses et reprennent les différentes propositions du CECRL (2001 : 41) : écoute d'une conversation, d'une annonce publique... Il s'agit dans tous les cas de comprendre une information globale et/ou particulière et/ou détaillée à travers des activités d'écoute et de repérage.

Une confrontation des activités relevées dans l'ensemble des manuels de niveau A1 avec les propositions du CECRL (2001 : 25) montrent qu'elles visent à faire comprendre des mots familiers et des expressions courantes en lien avec l'environnement immédiat de l'apprenant ou à satisfaire des besoins immédiats comme par exemple, savoir se présenter et présenter quelqu'un.

En ce qui concerne la nature des documents proposés pour la réception orale, le CECRL préfère donner la priorité aux documents désignés comme étant « authentiques non trafiqués »

(2001 : 112). Dans les manuels de niveau A1, les auteurs ne présentent pas de document oral authentique mais tendent au maximum à présenter des textes ressemblant à ces documents, on peut parler de « documents réalistes » ou « semi-authentiques » (Abe et al., 1978 : 5).

Au niveau B1, l'écrit est privilégié par rapport à l'oral. Si les ressources écrites sont pour beaucoup authentiques, les ressources orales, elles, le sont rarement. Ainsi, dans *Version Originale*, il n'y a pas de document authentique oral ; dans *Écho*, on trouve, pour les deux dernières leçons, deux enregistrements issues de la radio ; dans le manuel *Alter Ego+*, on ne relève qu'une seule occurrence ; enfin, dans *Alors ?*, l'ensemble des documents sont fabriqués sauf dans les parties « écouter et regarder » qui émaillent le manuel. On peut noter que le peu de documents authentiques relevés sont le plus souvent des écrits oralisés. Ainsi, même si pour l'oral l'utilisation de documents authentiques permet de dépasser une conception de « la langue parlée comme lieu de "déviance" » (Debaisieux, 2009 : 43) et une sensibilisation aux variations comme aux spécificités de l'oral (Debaisieux, 2009) et qu'elle favorise l'engagement des apprenants dans le processus d'apprentissage (Arévalo Benito, 2003 : 615), l'utilisation des documents authentiques oraux reste complexe (Debaisieux, 2009 : 225) : débit trop rapide, manque d'articulation des locuteurs, vocabulaire trop étendu, syntaxe trop compliquée...

4.2. La production orale

Dans le CECRL pour « les activités de production orale (parler) l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs » (2001 : 48). Il est proposé ensuite une liste de possibilités qui se retrouvent aussi dans les manuels avec une préférence pour les exposés, les échanges d'opinions ou encore les jeux de rôle.

Si on regarde plus précisément l'échelle proposée pour illustrer la production orale générale, on constate que les auteurs de manuel suivent les directives indiquées. Ainsi, pour le niveau A1, les apprenants apprennent à « produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses » (CECRL, 2001 : 49) comme par exemple dans *Version Originale* : saluer, se présenter... Au niveau B1, les apprenants sont amenés à faire une description sur des sujets variés « en la présentant comme une succession linéaire de points » (CECRL, 2001 : 49), ce qu'on retrouve également dans les manuels comme dans *Alter Ego+* (p. 13) qui propose comme activité, par exemple, la description des vêtements en fonction de situations différentes.

Au niveau des sous-échelles indiquées dans le CECRL pour les monologues suivis, les annonces publiques et s'adresser à un auditoire, on retrouve chez tous les auteurs des manuels une volonté de travailler ces différentes possibilités avec une prise en compte du niveau impliqué comme par exemple, au niveau A1, la capacité à se décrire et à décrire son habitat (CECRL, 2001 : 49) ou bien, au niveau B2, raconter une histoire (CECRL, 2001 : 49). D'ailleurs, pour le niveau B1, donner son opinion et faire un exposé sont largement privilégiés dans les tâches à accomplir.

4.3. L'interaction orale

Pour le CECRL, dans les activités interactives, « l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (2001 : 60). Le *Cadre* propose comme activités les échanges courants, la conversation, les discussions formelles et informelles, le débat, l'interview, la négociation, la planification conjointe, la coopération en vue d'un objectif. L'apprenant doit s'impliquer dans des tâches communicatives et interactives (2001, p. 48). Ainsi, le travail de groupe et l'interaction sont fortement encouragés (Conseil de l'Europe, 2001, p. 99).

Pour les didacticiens, la communication interactive est placée au centre des apprentissages. Certains introduisent à la suite de Puren (2002) l'idée de *co-action* plutôt que d'*interaction*. Il s'agit de passer de *parler avec les autres* à *agir avec les autres* ou *communiquer pour agir*. Le concept de co-action s'associe à la notion de réciprocité et de coopération. Ainsi, la tâche dans une perspective actionnelle est vue comme une action à la fois individuelle et collective. L'idée de coopération est dominante chez les didacticiens et constitue un point fort dans la perspective actionnelle. Elle est largement associée au modèle socioconstructiviste et à ses concepts : la zone proximale de développement, le processus d'étayage, la métacognition, le conflit sociocognitif. Les trois premiers concepts impliquent plutôt des interactions de type dissymétrique (apprenant/expert) alors que le conflit sociocognitif se manifeste lors des interactions dissymétriques et symétriques (entre pairs). C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, activité très présente dans l'approche communicative pour créer en classe des situations d'interaction langagière entre apprenants. Les auteurs des manuels proposent beaucoup d'activités interactives. Elles sont à la fois de l'ordre de la co-action et de la simulation. En effet, si on trouve de nombreux jeux de rôle, des simulations, on relève aussi des échanges où les apprenants doivent donner leur avis personnel et ce, surtout au niveau B1.

Au niveau A1, les apprenants doivent pouvoir interagir simplement pour poser et répondre à des questions simples, réagir à des affirmations simples dans le domaine des besoins immédiats et sur des sujets familiers (CECRL, 2001 : 61) et c'est ce que proposent les auteurs des manuels avec essentiellement des activités de simulation comme jouer une scène à partir d'un canevas donné (*Alter Ego+* : 49).

Au niveau B1, le *Cadre* indique que les apprenants doivent être plus assurés et peuvent interagir et donner leur opinion personnelle sur des sujets familiers ou en relation avec le domaine professionnel ou encore culturel (2001 : 61). Dans les manuels, les auteurs proposent des activités co-actionnelles où les apprenants, à travers des tâches, peuvent coopérer et échanger et tout particulièrement dans le manuel *Alter Ego+* où les échanges d'opinion sont fortement sollicités ou lors de la préparation des projets. Quoi qu'il en soit, que ce soit à un stade débutant ou plus avancé, la coopération proposée se fait toujours entre apprenants.

4.4. La médiation

Les auteurs du CECRL entendent par médiation « la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct » (2001: 18). Il s'agit d'une activité absente des manuels analysés. En effet, il n'y a pas de demandes de traduction ou d'interprétariat dans les manuels. Quant au résumé et au compte-rendu, ils consistent en un contrôle de la compréhension.

4.5. La compétence phonétique/phonologique

Dans le CECRL, les apprenants doivent non seulement être attentifs à la partie segmentale de la langue mais également prosodique sans négliger la morphophonologie (2001 : 85-90). Les compétences orthoépiques sont également à prendre en compte (2001 : 92).

Les activités phonétiques apparaissent dans tous les manuels A1 et B1 (sauf dans *Alors ?* B1). La quantité d'activités dans un même niveau varie d'un manuel à l'autre. Par exemple, si elle est très présente dans *Écho* A1, elle l'est moins dans *Version Originale* A1. Au niveau A1, il y a bien une prise en compte du segmental, du prosodique et de la morphophonologie dans tous les manuels mais la progression phonétique ne suit pas un ordre établi : on voit alterner des activités de discrimination de sons, de schémas intonatifs, de rythme, de liaisons ou encore de morphophonologie. Au niveau B1, le choix des auteurs varie également. Ainsi, le prosodique est privilégié dans *Version Originale*, alors que c'est le segmental qui prime dans le manuel

Écho. Quant à *Alter Ego+*, il y a dans chaque dossier à la fois un travail sur l'intonation et des associations phonies-graphies.

Cette grande diversité entre les manuels au niveau de la prise en compte de la phonétique peut être mise sur le compte de l'absence de descripteur portant sur la phonétique dans les différentes grilles d'évaluation dans le CECRL. Comme indiquées dans le Cadre, les activités phonétiques sont conçues comme des outils mis à la disposition de l'apprenant.

Conclusion

Cette étude a montré que les auteurs de manuels proposent une approche de l'oral qui reprend globalement les attendus du CECRL au niveau des activités langagières et de la phonétique. Les différences résident pour l'essentiel dans l'organisation mais aussi dans le dosage de ces activités dans ces manuels en lien avec le niveau attendu : certains privilégient la réception (manuels de niveau A1) à la production (manuels de niveau B1) tandis que d'autres proposent plus d'activités d'interactions que de productions suivies (manuels de niveau B1). Les activités liées à la phonétique, présentes dans quasiment tous les manuels, varient du segmental au supragmental en passant par l'orthoépique sans qu'une logique puisse être définie dans leur organisation. En revanche, on voit une logique de documentation se mettre en place dans les manuels. Le document oral n'est plus à considérer en tant que tel mais comme faisant partie d'un ensemble plus large au service de la tâche. Pour Puren (2014), cette logique correspond à ce qui est attendu pour l'approche actionnelle puisqu'elle permet à l'apprenant de choisir, chercher, analyser une information et de prendre ainsi une posture d'acteur social. Quant au document authentique oral, il semble être l'élément délaissé dans les manuels. Cette quasi-absence est sans aucun doute à mettre sur le compte de sa complexité et de la difficulté que représente l'accès à l'oral authentique pour des apprenants.

Les manuels de FLE étudiés dans cette étude remplissent donc leur rôle de filtre entre les recommandations théoriques du CECRL et les enseignants dans leur pratique quotidienne. Il semble néanmoins qu'une part du travail soit implicitement laissée à l'enseignant qui va compléter, s'il le souhaite, les documents fournis par le manuel en proposant des documents authentiques issus de ses choix personnels. Ces documents seront d'ailleurs probablement plus efficaces pour l'enseignement/apprentissage, tant il est difficile de conserver l'authenticité d'un document dans un manuel.

Une enquête auprès d'enseignants utilisateurs de ces manuels, ou plus largement de manuels revendiquant l'application du CECRL, pourrait venir compléter cette analyse et montrer l'application finale de la transposition didactique observée dans cette étude. La pratique quotidienne de l'enseignant est néanmoins marquée par de nombreux facteurs qui ne permettraient pas de généraliser les résultats mais donnerait des indications ponctuelles, ce qui offrirait sans doute des pistes de réflexion pour, notamment, optimiser le processus de transposition didactique.

Bibliographie

AREVALO BENITO M. J., (2003), La lecture et le document authentique en classe de FLE. In *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos* (Vol. 2, pp. 607–616). España: Universidad de La Rioja.

BEAUNE A., BENTO M., RIQUOIS E., (à paraître), Authentic documents in foreign language teaching: variable geometry materials, *IARTEM e journal*.

BOURGUIGNON C. (2010), *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Paris, Delagrave.

BRUILLARD E., (2005), « Les manuels scolaires questionnés par la recherche » dans BRUILLARD E., *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, p. 13-36.

CONSEIL de l'EUROPE, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Paris : Didier.

DEBAISIEUX J.-M., (2009), Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges CRAPEL*, 31, p. 36–56.

GOULLIER F., (2006), *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris, Didier.

PUREN C., (2002), Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle, *Les langues modernes*, n°3/2002, p. 55-71.

PUREN C., (2014), L'exploitation didactique des documents authentiques en didactique des langues-cultures : trois grandes « logiques » différentes, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014c/>

ROBERT J.-P., ROSEN E., (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris, Ophrys.