Le dialogue dans les manuels d'enseignement de français langue étrangère et la notion d'authenticité

Irem Onursal
Université Hacettepe - Ankara

Synergies *Turquie* n° 1 - 2008 pp. 65-75

Résumé : *Le dialogue est, depuis longtemps, un matériel indispensable pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Durant l'évolution des méthodologies, le contenu, la structure, la fonction et la forme d'exploitation des dialogues utilisés en classe de langue, ont beaucoup changé. Aujourd'hui, en tant que modèles visant l'enseignement/apprentissage de la compétence de communication orale, les dialogues sont utilisés de diverses manières. Cependant, ils sont encore très souvent fabriqués et assez éloignés des interactions verbales réelles.*
L'objectif de cette étude est d'observer les dialogues des manuels récents de FLE, afin de faire une évaluation générale par rapport au principe d'authenticité, qui est l'une des notions majeures des approches communicatives.

Mots clés : *enseignement/apprentissage du FLE, approche communicative, dialogue, interaction verbale, authenticité.*

Abstract : *The dialogue is one of the essential materials which is used for teaching foreign languages. During the evolution of methodologies, the contents, the structure, the function and the form of exploitation of the dialogues used in the classroom changed. Currently, majority of these dialogues aren't like real interactions. Our objective is to define the functions and the structures of new teaching handbooks' dialogues (for french as foreign language) in order to make a general evaluation compared to the concept of authenticity, which is one of the most important concepts of Communicative Approach.*

Key words : *French as foreign language, Communicative Approach, dialogue, verbal interaction, authenticity.*

Özet : *Diyaloglar, yabancı dil öğretimi/öğrenimi alanında öğretim malzemesi olarak uzun zamandan beri kullanılmaktadır. Bu alanda bugüne kadar uygulanan yöntem ve yaklaşımların gelişimine koşut olarak, diyalogların içerikleri, yapıları, işlevleri ve işleniş biçimleri de değişmiştir. Günümüzde de yabancı öğrenenlerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli biçimlerde kullanılan bu malzemeler, gerçek sözlü iletişim ürünlerinden çeşitli yönleriyle ayrılmaktadır.*
Bu çalışmamızın amacı, son yıllarda yayınlanmış yabancı dil olarak Fransızca ders

kitaplarında bulunan diyalogları İletişimsel Yaklaşımın en önemli ilkelerinden biri olan 'özgünlük' kavramına göre değerlendirmektir.

Anahtar Sözcükler : *Yabancı dil olarak Fransızca, İletişimsel Yaklaşım, diyalog, sözlü iletişim, özgünlük.*

1. Introduction

En tant qu'êtres sociaux, nous vivons dans un monde de « *dialogues* », où les individus se trouvent constamment en situation de communication et surtout d'*interactions verbales*. Celles-ci revêtent de nombreuses formes : dialogues en face à face, où les partenaires partagent une même situation spatio-temporelle ; dialogues téléphoniques, où il ne s'agit que d'une même situation temporelle partagée (à moins qu'il n'y ait un décalage horaire) ; dialogues en différé, lorsque deux politiciens, par exemple, répliquent à travers les médias ; dialogues virtuels, à mi-chemin entre l'oral et l'écrit, où la notion d'*espace* – dans tous les sens du terme – gagne une nouvelle dimension. Ces interactions peuvent se présenter sous divers genres, allant du *récit oral* jusqu'au *débat* en passant par toutes sortes d'interactions quotidiennes, telles que la *conversation familière*, la *consultation médicale*, le *reportage*, l'*interaction dans les commerces*, l'*interaction de service*, l'*interaction pédagogique*, etc. Comme le rappelle Kerbrat-Orecchioni (1996), la variété de ces types est liée à des critères tels que la nature du site, c'est-à-dire le cadre spatio-temporel, le nombre et la nature des participants, le but de l'interaction et le style adopté lors de l'échange. Les points communs de leur organisation mis à part, chacun de ces types d'interactions a ses propres caractéristiques. Ils traduisent, d'une part, les caractéristiques universelles d'organisation (macrostructure) des interactions verbales, et d'autre part, les particularités propres aux communautés (culturelles, sociales, microsociales…). S'ajoutent enfin, celles qui sont propres aux individus (psychologiques, idéologiques…) impliqués dans les interactions.
Phénomène complexe et pluridimensionnel de production et de réception, l'interaction verbale, avec toute sa diversité, offre un riche domaine exploitable sous divers angles et dans divers buts, qui est, de plus, directement en relation avec la vie quotidienne de tout individu. Les modèles qui traduisent ces diverses formes de communication orale, ont aussi une place indéniable dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (LÉ). Dans cette étude, nous nous pencherons sur la situation actuelle du dialogue (prototype de l'interaction verbale) en tant que matériel et support pédagogique incontournables de l'enseignement des LE. Notre objectif sera de définir la place, les fonctions et les contenus des dialogues, dans les manuels récents de FLE, afin de faire une évaluation générale par rapport à la notion d'*authenticité*.

2. L'acquisition d'une compétence interactionnelle en LE

Toute interaction verbale est le résultat de l'activation mutuelle des connaissances langagière et discursive de deux ou plusieurs interactants, qui utilisent leurs diverses compétences en suivant des procédés et mécanismes

précis dans le but d'échanger et d'interagir. L'interaction se réalise suivant un processus complexe qui s'organise sur trois dimensions génériques : linguistique, textuelle et situationnelle (Roulet, 1999). Ce processus pluridimensionnel de coproduction nécessite l'usage, de la part des actants, de plusieurs compétences : *linguistique, textuelle, discursive, sociolinguistique, pragmatique, stratégique* et *interactionnelle* (ou *conversationnelle*). C'est cette dernière qui différencie les interactions verbales des autres productions langagières. Elle est liée à la connaissance et à l'exploitation des principes et des règles qui régissent les échanges verbaux. Parmi ces règles se trouvent les maximes conversationnelles, les lois de prise et de distribution de la parole, les principes d'alternance, le ménagement des faces, les négociations, etc. (Kerbrat-Orecchioni 1996, 2005), sans parler de l'utilisation des éléments non verbaux (gestes, mimiques, postures…) et paraverbaux (intonations, débits, pauses…).

Ces compétences et procédés ne peuvent pas être appris et/ou acquis ni utilisés de manière à s'ajouter l'une à l'autre, mais doivent être intériorisés et fonctionner en synchronie. Comme le précise Hymes (1991 : 190), la communication « *ne consiste pas en une simple mise en oeuvre de compétences ou de structures connues séparément et a priori, mais plutôt en une intégration de ces compétences et de ces structures dans l'action* ».

En langue maternelle, tous ces procédés se réalisent et se combinent, la plupart du temps inconsciemment ou plus ou moins spontanément, grâce à l'*intuition du sujet parlant,* qui résulte de sa *compétence* (au sens chomskyen). Cependant, dialoguer en une LE que l'on apprend, nécessite un tout autre effort. Bien sûr, l'apprenant peut utiliser ses connaissances acquises dans sa langue maternelle et employer ses stratégies cognitives. En conséquence, la plupart du temps, il « *n'a pas besoin de réapprendre les principes généraux de la communication langagière. Ce qui lui manque, c'est la façon dont les principes se réalisent dans la culture de l'autre* », (Arditty, Vasseur, 1999 : 11). Par exemple, il est au moins capable de distinguer les genres d'interaction, de faire la différence entre un débat et un reportage, ou entre une conversation familière et une interaction professionnelle, car il connaît, en général, les macrostructures qui différencient et caractérisent les divers genres. Mais, la question est de savoir comment transférer ces savoirs dans une autre langue, où les aspects linguistiques et socio-culturels sont différents.

En outre, l'interaction verbale, qui est souvent spontanée, ne donne pas lieu à un processus de réflexion et de réajustement comme à l'écrit. C'est une coproduction qui ne peut être totalement planifiée et/ou contrôlée, et qui progresse d'une façon improvisée. Elle « *ne peut plus être envisagée comme simple transmission d'un message préagencé mais comme une négociation permanente du sens [ ] comme effort, de la part des protagonistes d'adaptation de leur discours et de leurs interprétations à l'autre, à la situation et aux effets recherchés dans le cadre précis* » (Arditty, Vasseur, 1999 : 5).

Le processus est complexe, car « *l'apprentissage d'une compétence interactionnelle suppose une perception et une acquisition des différentes situations d'interaction dans lesquelles l'agent se situe et qu'il catégorise* » (Lehuen, 1997). Pour atteindre ce but, l'apprenant a besoin d'être mis en contact avec des modèles d'interactions aussi variés que possible. Autrement dit, pour pouvoir associer les éléments linguistiques et les structures discursives aux situations et aux cadres socio-linguistiques et pour communiquer à son

tour de manière cohérente, l'apprenant a tout d'abord besoin d'écouter, de comprendre des dialogues, de percevoir et d'intérioriser ces éléments linguistiques et leurs structures.

3. Le dialogue dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Le dialogue a été introduit dans le domaine de la didactique des LÉ dans les années 1960 avec la conception de la méthode directe (MD). Comme le précise Parpette (1997 : 1), « *il existe un parallélisme certain entre l'émergence de l'oral comme objet d'étude dans le champ de l'analyse du discours et le tournant qu'a représenté dans la didactique des langues l'introduction de méthodologies donnant priorité à l'enseignement/apprentissage de l'oral* ». Depuis, le dialogue n'a plus quitté le terrain et c'est un matériel qui est de plus en plus exploité en classe de langue. Il « *a connu un énorme succès avec les méthodes structuro-globales qui l'ont élevé au rang de panacée puisque, dans cette méthodologie, il est omniprésent dans tous les moments de l'unité didactique* » (Robert, 2002 : 50).
Les dialogues utilisés dans les méthodes audio orales (MAO) et audiovisuelles (Sgav) ne manifestent pas de différence notable au niveau de leur contenu et organisation linguistique. Nous y observons en général des « *dialogues représentant la langue orale simplifiée, appauvrie, [des] situations de communication stéréotypées, [des] personnages ayant peu d'épaisseur psychologique, s'insérant mal dans une réalité socioculturelle* » (Bérard 1991 : 49, 50). Ces dialogues totalement fabriqués manifestent une structure assez artificielle et éloignée de celles des interactions réelles.

Ex.1 M. Roche Qu'est-ce que vous cherchez Isabelle ?
Isabelle Je cherche mon sac, Monsieur Roche.
M. Roche De quelle couleur est-il ?
Isabelle C'est un sac bleu.
M. Roche Il est grand ?
Isabelle Non il n'est pas grand (…)
(*Le Français et la Vie I*, p. 53 - MAO)

Ex. 2 Colette Qu'est ce que c'est ?
Jean C'est une boîte.
Colette Qu'est-ce qu'il y a dedans ?
Jean Je ne sais pas.
Colette Regardez !
Jean Il y a un chapeau. C'est votre chapeau ?
Colette Oh non, ce n'est pas mon chapeau (…)
(*Voix et Images de France I*, p.61- SGAV)

Dans la MAO, les dialogues étaient utilisés pour faire acquérir à l'apprenant un certain *automatisme* langagier – concept hérité de la psychologie béhavioriste. Dans la méthodologie Sgav, le but n'est plus de faire gagner directement des automatismes, mais de faire réutiliser à l'apprenant les structures linguistiques apprises dans des situations différentes, en faisant des opérations de transposition à partir des fameux *exercices structuraux*. L'essentiel est d'y

enseigner la grammaire à partir des structures employées dans les dialogues. Il s'agit ici, comme dans la MAO, de dialogues purement fabriqués, assez éloignés, par leur structure, des interactions authentiques qui peuvent être produites dans la vie réelle. D'ailleurs, ils « *ne peuvent avoir que de lointaines ressemblances avec la réalité dans la mesure où l'objectif est didactiquement défini : il s'agit de faire apprendre du lexique et des structures grammaticales dans une situation* » (Bérard, 1991 : 50). Ils sont rédigés à partir des éléments lexicaux et grammaticaux à enseigner, ce qui est la plus grande cause de leur caractère artificiel.

3.1. Les dialogues de l'approche communicative

Depuis le tournant de 1970 dans le domaine des sciences du langage, la langue est vue avant tout comme un « *instrument de communication ou mieux comme un instrument d'interaction sociale* » (Germain, 1993 : 202). Cette conception, qui a trouvé écho dans le domaine de la didactique des Lé a fait naître, au début des années 1980, l'approche communicative (AC), dont l'objectif principal est d'apprendre à communiquer – et prioritairement à l'oral – en LÉ. Désormais, les dialogues ne sont plus au service de l'enseignement de la grammaire explicite, mais ce sont des *actes de langage* à accomplir dans un but de communication précis. Il n'y a plus de répétition constante des répliques, donc pas d'automatisme à acquérir et pas de transposition de structures grammaticales à faire. Le *sens* l'emporte sur la *forme*. Ce qui compte « *dans l'interaction, c'est moins la grammaire que la façon de se conduire dans la communauté, ce que l'on peut faire et ne pas faire, et comment interpréter tout cela* » (Arditty, Vasseur, 1999 : 14). C'est pour cette raison que les dialogues de l'AC sont organisés à partir de *projets de communication* et d'actes de langage servant à réaliser le projet défini ; c'est l'aspect pragmatique du langage et la conformité de la production au contexte socioculturel qui y sont prioritaires. L'enseignement/apprentissage est donc orienté vers l'objectif de rendre l'apprenant capable de « *mettre en relation des éléments linguistiques, des objets de discours et des situations d'échanges pour accomplir des tâches discursives précises* » (Arditty, Vasseur, 1999 : 13).

Le dialogue, support indispensable de l'enseignement/apprentissage des LÉ, est aujourd'hui exploité de diverses façons. Dans la plupart des manuels de FLE, nous trouvons deux genres de dialogue. Les premiers sont les dialogues placés au début de chaque unité didactique des manuels ; ils servent d'initiation au sujet traité dans l'unité et donnent un exemple d'interaction en situation, que les apprenants devront varier avec les exercices et les tâches réalisés dans les étapes suivantes de l'unité. Ces dialogues sont généralement écoutés en classe, et parfois répétés, selon le besoin. Cependant, ils ne sont utilisés que pour une compréhension globale. Ils servent de « *fil conducteur à la découverte des contenus linguistiques notionnels et culturels de l'unité. Ces contenus sont travaillés dans les exercices de compréhension et de production* […] *qui reproduisent suivant des situations de communication orales et écrites plus ou moins similaires à celles du dialogue initial* » (Robert, 2002 : 24).
Le deuxième genre inclut les dialogues, qui servent de support complémentaire et sont exploités à différents moments de la leçon. La majorité des manuels

récents sont conçus avec des cassettes audio ou CD (ou encore VCD, DVD) contenant ces exemples d'interactions verbales. Ces « *documents oraux insérés dans les méthodes restent* […] *souvent fabriqués, réalisés avec des intentions pédagogiques, mais tentent de restituer l'authenticité du fonctionnement de l'oral hors contexte d'apprentissage* » (Cuq, Gruca, 2005 : 435). Les principes orientés vers la communication orale de l'AC ont entraîné la diversification des situations et des personnages impliqués dans les exemples de dialogue. Aujourd'hui, les manuels qui se poursuivent dans la lignée de l'AC contiennent des dialogues et des situations de plus en plus proches des modèles d'interactions naturelles et authentiques auxquels les apprenants peuvent être confrontés s'ils se rendent chez les natifs. Mais ils sont en grande majorité toujours fabriqués. Par ailleurs, les *personnages* ont maintenant plus de ressemblances avec des *personnes* auxquelles les apprenants peuvent s'identifier, ce qui les aide à admettre qu'ils pourront un jour être eux-mêmes dans une situation similaire. L'exemple 3 qui est une interaction sous forme de questions-réponses, tout comme les exemples 1 et 2, montre clairement qu'il y a désormais plus de naturel dans la gestion et le déroulement du dialogue. Nous y observons, entre autres, des emplois elliptiques, le présent à valeur de futur et le registre familier.

Ex. 3 Éric : *Je dîne* avec mon amie. *Tu viens* avec moi ?
Thomas : *Ton ami-i ou ton ami-ie ?*
Eric : Mon ami-ie. *Tu viens ?* Elle est *sympa*.
Thomas : Oui, pourquoi pas ? Elle habite seule ?
Eric : Non, elle habite avec sa sœur Rosa.
Thomas : Elle est comment ?
Eric : Qui ? Ma copine ou sa sœur ?
Thomas : Ta copine, bien sûr ! *Brune ? Blonde ?* […]
(*Festival I*, p. 62)

Les situations routinières dans lesquels prévaut l'utilisation des rituels sont les domaines d'interaction les plus faciles à gérer pour un apprenant de FLE (par exemple les scènes de salutation ou de présentation, une interaction au restaurant…). Ce genre de dialogue est toujours utilisé dans les manuels, surtout dans les premiers niveaux. Dans ces cas-là, l'apprentissage et l'intériorisation de certaines expressions ou syntagmes figés facilitent la gestion de la conversation prévisible pour les apprenants. Cependant, certaines interactions sont loin d'être aussi *sécurisées*. La conversation est « *la forme de l'interaction la moins contrainte et la plus souple, celle où règne la plus grande liberté au niveau des thèmes, des rôles et de l'organisation des échanges* » (Traverso, 2005 : 86). Cette liberté est source de difficulté de gestion au niveau discursif. Par exemple, dans les longues conversations familières ou les interactions professionnelles, il est souvent question de négociations complexes, de changements de thème, et il peut se passer à chaque moment une chose imprévue, une réaction inattendue, ce qui rend l'interaction plus difficile à gérer pour ceux qui ne maîtrisent pas totalement la langue utilisée.

3.2. Dialogues fabriqués *vs* dialogues authentiques

Parpette (1997 : 7) disait que « *l'analyse des discours oraux peut faire évoluer de manière intéressante l'enseignement/apprentissage du FLE par la prise en compte de certains traits fondamentaux d'oralité* ».
Les règles et les principes d'organisation des productions orales sont aujourd'hui en grande partie établies par les analystes de l'interaction, et lorsque nous comparons les dialogues fabriqués des manuels (même ceux qui sont très proches des productions réelles) avec ceux-ci, nous observons que, dans leur très grande majorité, ces dialogues sont toujours assez différents des interactions authentiques. Ils sont comme calqués sur le schéma de la communication *idéale* de Jakobson (1994) – conception de base, mais qui est largement dépassée aujourd'hui. Si bien que les *locuteurs idéaux* des manuels ne se coupent jamais la parole, ne parlent pas en même temps et se comprennent toujours très bien. Il n'y a rien d'implicite et aucune ambiguïté dans ces modèles où tout est 'clair comme de l'eau'. Alors qu'en vérité, « *il est difficile de savoir ce qu'une personne veut dire exactement lorsqu'elle communique* […]. *L'intercompréhension n'étant que partielle, les acteurs d'une interaction n'interprèteront pas de manière identique les messages qu'ils s'échangent* » (Vion, 2000 : 22). L'exemple ci-dessous (transcription d'une conversation authentique entre amis) nous montre les différences qui résident entre les productions fabriquées et authentiques : au niveau de la structure, il y a des chevauchements de paroles (indiqué par : [ ), et les réponses ne suivent pas forcément les questions.

Ex. 4 :
Y : Tu prends toujours des cours d'tennis ?
A : Ouais.
Y : C'est bien (.) moi j'hésite justement là parce que j'ai une proposition (.) là…
A : C'est très cher hein [à moins que t'aies des trucs…
Y : [Mais justement…
A : Ben alors vas-y.
Y : À un prix défiant toute concurrence.
A : Ben alors vas-y (.) et c'est pas ouvert à l'extérieur ?
Y : Non.
A : J'pourrai pas y aller avec toi ?
Y : Non, non (.) c'est un truc de huit heures […].
(Traverso, 2005 : 30)

L'interaction naturelle a de nombreux traits spécifiques qui ne figurent souvent pas dans les dialogues fabriqués. Les observations que nous avons faites sur les dialogues de six manuels de FLE, nous ont montré que :

- les genres utilisés se diversifient de plus en plus et les situations s'adaptent aux besoins actuels des apprenants (conversations familières entre amis et en famille, interactions professionnelles, programme radiophonique, interview, interrogatoire policier, polylogues…) ;
- les registres de langue se diversifient aussi (langage familier, chute du *ne* de négation, argot…) (cf. ex. 6, 7) ;

• contrairement à la réalité (voir ex. 4), les règles d'alternance des tours de parole sont strictement respectées (pas d'interruption et de chevauchement de la parole) ;
• les *ratés*, les *bafouillements*, les *bégayements* et les *lapsus*, inévitables et fréquents dans les productions réelles, n'y sont pas représentés ;
• les *phrases inachevées*, les *constructions elliptiques* (ex. 5, 6, 8), les *répétitions* (ex. 9), les *reformulations*, les *rectifications* (ex. 7), les *onomatopées* (ex. 9) y sont parfois représentés ;
• la chute du '*e*' est quelques fois transcrite (ex. 7).

Ex. 5 :
Arnaud : […] Le matin, j'ai regardé la présentation de Technimage.
La directrice : *Intéressante ?*
Arnaud : *Très.* Ils ont fait trois nouveaux logiciels.
La directrice : Vous avez écouté la conférence de Lefort ?
Arnaud : Oui. *Excellente !... Au fait,* j'ai rencontré Desnoyer. […]
(*Campus 1*, p. 62)

Ex. 6 :
Louis : *Hyper top la voiture !* C'est la tienne ?
Noémie : Oui**,** *cadeau* de mes parents pour ma réussite au Deug.
Louis : *C'est pas* les miens qui feraient ça, même pour mon doctorat !
Noémie : Les miens ont du *fric,* les tiens sont *sympas,* ça équilibre… *Alors* où est-ce qu'on fait la fête ? […]
(*Campus 2*, p. 90)

Ex. 7 :
— Vous êtes donc intéressé par le poste de mécanicien que nous proposons.
— *Ouais C'est-à-dire que* j'ai vu votre annonce dans le journal de lundi et je me suis dit, *ben que peut-être que* je pourrais faire l'affaire.
— Quelles sont vos qualifications ?
— J'ai mon C.A.P. de *mécano, jel'ai* eu il y a *5 ans non 4 ans oui non c'est ça, y'a 5 ans*[…].
(*Studio 100-1*, p. 156)

Ex. 8 :
Bernard : *Hum*… Ça n'a pas seulement l'air délicieux, c'est vraiment délicieux ! Vous me donnerez la recette ?
Lucie : C'est une recette que ma grand-mère a inventée. C'est un secret de famille, *mais enfin Alors, voilà.* Pour bien réussir les petits farcis… *Allez venez*… […]
(*Reflets 2*, p. 109)

Ex. 9 :
Fernand : (à Pascal) Non mais, regardez-moi ça. Du poisson, de la viande, du fromage ! Quel gâchis ! Mais tu veux ma ruine, ma parole ! (au cuisinier) Et toi, tu le laisses faire ! Tu changes les plats sans rien dire !
Le cuisinier : Ce n'est pas de ma faute : il n'arrête pas de dire : « Le client est roi ! le client est roi ! »
Fernand : Le client est roi ! Le client est roi ! Et moi, qu'est-ce que je suis ? Un pigeon ? Ou le roi des pigeons ?
(*Reflets 1*, p. 111)

Tous ces exemples montrent aussi que les 'petits mots' appelés *particules* et qui font partie de la grammaire de l'oral sont de plus en plus représentés, mais il faut noter que les exemples ci-dessus ont été sélectionnés et qu'ils ne représentent pas tous les dialogues ; en fait, par rapport à la réalité, les éléments ci-dessous figurent très peu dans les manuels :

- les *marques d'hésitation* (euh, hein, hmm, les trois points) ;
- les *marqueurs phatiques* et les *régulateurs* (tu sais, tu vois, hein, hum, n'est-ce pas, bon, bien, d'accord, ben, alors, voilà…) ;
- les *ouvreurs* (tiens, à propos, alors, voilà…) ;
- les *conclusifs* (enfin, de toute façon, bon ben…) ;
- les *ponctuants* (bon, quoi, voilà, quoi…) ;
- les autres *marqueurs* ou *mots-tics* (attends, voyons, regarde, écoute, là, donc, puis, alors, et puis, non mais, ouais, au fait, dis donc…). (Traverso, 2005, Kerbrat-Orecchioni, 2005).

« *Ces divers phénomènes sont en effet représentés massivement dans les conversations naturelles, ce qui tient en partie au fait que, s'exprimant à l'oral dans l'urgence et l'improvisation, les locuteurs ne parviennent pas toujours à maîtriser au mieux l'ensemble des opérations cognitives qu'exige la production d'un discours cohérent* » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 24). Ce sont des éléments qui peuvent affecter la compréhension et brouiller les pistes d'un interlocuteur qui n'est pas habitué à leur utilisation. Par exemple, l'emploi de « *attends* » dans un dialogue comme suit (ex. 10), peut dérouter un apprenant qui ne connaît cette forme que comme « *l'impératif présent du verbe attendre* », et qui n'a jamais entendu son emploi en contexte conversationnel.

Ex.10 :
— Elles sont fraîches les coquilles ?
— Non mais *attends*, tu plaisantes !
(Kerbrat-Orecchioni, p. 54)

4. Conclusion

Bien que les traits de l'oralité soient de plus en plus représentés dans les manuels de FLE, « *l'uniformité* [qui y réside encore] *ne permet pas vraiment de préparer les apprenants à la diversité des discours oraux rencontrés en situation réelle* » (Parpette 1997 : 4). Étant donné que le but en AC est d'apprendre à communiquer en LÉ avec les natifs et dans toutes les situations dans lesquelles l'apprenant est susceptible de se trouver, il est essentiel que ce processus puisse le familiariser avec toutes les facettes des interactions naturelles. Il s'avère donc nécessaire d'employer plus souvent les traits de l'oralité qui n'ont pas encore la place qu'ils méritent dans les dialogues des manuels.
Il est certain qu'il est difficile d'utiliser des documents oraux bruts, souvent trop complexes pour être introduits directement en classe, mais il est aussi difficile d''imaginer' de véritables dialogues interactifs. Ce paradoxe est surmontable par l'utilisation des dialogues *semi-authentiques* (ou *pédagogisés*), qui consiste à « *partir de véritables dialogues enregistrés et à leur apporter les aménagements nécessaires pour les rendre utilisables dans un contexte d'enseignement*

linguistique » (Parpette 1997 : 9). D'autre part, il est possible d'opter pour l'exploitation de dialogues *semi-rédigés* où les acteurs jouent des dialogues avec leurs propres mots à partir des consignes qui leur sont données, car « *ces produits ont l'avantage de présenter une certaine spontanéité et comportent vraisemblablement certaines caractéristiques du discours authentique* » (Fener, Newby, 2002 : 20).

Pour notre part, nous pensons qu'à partir du niveau intermédiaire, il est tout à fait possible d'utiliser des documents oraux authentiques bruts en choisissant ceux qui ne posent pas trop de problèmes au niveau de leur structure. D'ailleurs, au *niveau avancé* on pourrait aussi exploiter des documents oraux bruts, au même titre que les documents écrits auxquels sont réservés la plupart des 3es niveaux des manuels. Une fois que certaines compétences de bases (linguistiques, discursives…) sont acquises, les apprenants seront aptes à travailler sur ce type de support. Même si les manuels ne proposent pas ce genre de solution, l'enseignant peut toujours combler ces besoins en préparant lui-même ses outils : Internet nous offre aujourd'hui une source inépuisable en matière de documents de toutes sortes.

Sans toutefois nier les efforts manifestés de plus en plus dans le domaine, nous dirons pour conclure qu'il importe réellement de se pencher encore plus sur la notion d'authenticité en ce qui concerne les modèles de dialogue proposés aux apprenants de LÉ. Le matériel authentique sert à « *enrichir les processus linguistiques, cognitifs et sociaux employés par l'apprenant. Si nous ne tenons pas compte de l'authenticité, nous risquons de les isoler les uns des autres.* » (Fener, Newby, 2002 : 26).

Les dialogues fabriqués, aussi bien préparés qu'ils soient, font généralement ressentir un certain manque de naturel qui empêche la représentation du *langage en acte*, tel qu'il se manifeste réellement. De plus, n'oublions pas que ce « *manque de naturel que les élèves peuvent inconsciemment ressentir ( ) peut conduire à une désaffection pour la langue* » (Fener, Newby, 2002 : 72), et affecter ainsi leur *motivation* sans laquelle l'apprentissage d'une LÉ ne peut pas aboutir au succès.

Bibliographie

Arditty J., Vasseur M. . 1999. « Interaction et langue étrangère : présentation », *Langages* n° 134. pp. 3-19.

Bérard É. 1991. *L'Approche communicative - Théories et pratiques*. Paris. Clé International, Didactique des langues étrangères.

Cuq J.-P., I. Gruca. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble. PUG.

Fener A.-B., D. Newby. 2002. *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe : la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*. Strasbourg. Conseil de l'Europe.

Germain C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, Paris. Clé International, Didactique.

Hymes D. H. 1991 (éd. originale : 1972). *Vers la compétence de communication*. Paris. Hatier/ Didier, LAL.

Jakobson R. 1994 (1re éd. : 1963). *Essais de linguistique générale*. Paris. Les Éditions de Minuit.

Kerbrat-Orecchioni C. 1996. *La Conversation*. Paris. Seuil, Mémo.

Kerbrat-Orecchioni C. 1998. « La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan ». *Langue française* nº 117, pp. 51-67.

Kerbrat-Orecchioni C. 2005. *Le Discours en interaction*. Paris. Armand Colin. U.

Lehuen J. 1997. *Un modèle de dialogue dynamique et générique intégrant l'acquisition de sa compétence linguistique : le système Coala*. Thèse en ligne, <www-lium.univ-lemans.fr/~lehuen/recherche/these> (01.02.2008).

Parpette C. 1997. « Le discours oral : des représentations à la réalité ». *Actes du colloque : les linguistiques appliquées et les sciences du langage*. <http://lesla.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-192.pdf> (23.01.2008).

Robert J.-P. 2002. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris. Ophrys.

Roulet E. 1999. *La Description de l'organisation du discours*. Paris. Didier, LAL.

Traverso V. 2005 (1re éd. : 1999). *L'Analyse des conversations*. Paris. Armand Colin. 128.

Vion R. 2000 (1re éd. : 1992). *La Communication verbale. Analyse des interactions*. Paris. Hachette supérieur.

Les manuels du corpus

Capelle G., N. Gidon. 1999. *Reflets 1*. Paris. Hachette

Capelle G., N. Gidon. 2000. *Reflets 2*. Paris. Hachette.

Girardet J., J. Pécheur. 2002. *Campus 1*. Paris. Clé International.

Girardet J., J. Pécheur. 2002. *Campus 2*. Paris. Clé International.

Lavenne Ch. et alii. 2001. *Studio 100-1*. Paris. Didier.

Mauger G., M. Bruézière. 1968. *Le Français et la Vie I*. Paris. Hachette.

Poisson-Quinton S. et alii. 2005. *Festival I*. Paris. Clé International.

Rivenc P. et alii. 1971. *Voix et Images de France I*. Paris. Didier/Hachette International.