



L'oralité dans les manuels de français langue étrangère : état de la question et perspectives

Beata Galan

Université de Silésie, Pologne

beata.galan@us.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-9244-448X>

Reçu le 30-09-2024 / Évalué le 05-10-2024 / Accepté le 25-11-2024

Résumé

Cet article aborde la question de l'intégration de l'oralité dans l'enseignement des langues étrangères, notamment dans le cadre du français langue étrangère (FLE). Il commence par une présentation des principales théories de l'oralité en didactique des langues, en mettant en lumière ses caractéristiques et les défis pédagogiques qu'elle soulève. Cette problématique est approfondie dans la partie centrale de l'article qui se concentre sur l'analyse de manuels récents de FLE de niveau intermédiaire A2. À travers cette analyse, l'article évalue dans quelle mesure ces ressources pédagogiques prennent en compte les spécificités de l'oralité et permettent aux apprenants de développer une compétence orale authentique, intégrant les dimensions linguistiques, interactionnelles et socioculturelles de la communication.

Mots-clés : oralité, communication orale, interaction, approche actionnelle, méthodes de FLE

Yabancı dil Fransızca ders kitaplarında sözlü dilin güncel durumu ve bakış açıları

Özet

Bu makale, sözlü iletişimin yabancı dil öğretiminde, özellikle de Fransızcanın yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında nasıl entegre edilebileceğini ele almaktadır. Çalışmada, öncelikle dil öğretiminde kullanılan sözlü iletişime dair temel teorilerden bahsedilmektedir. Sözlü iletişimin özellikleri ile bu özelliklerin pedagojik açıdan yarattığı zorluklar vurgulanmaktadır. Ardından sözlü iletişim konusu daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır ve orta düzey (A2) İngilizce ders kitapları analiz edilmektedir. Bu analiz sayesinde, ders kitaplarında sözlü iletişimin belirli özelliklerinin ne ölçüde dikkate alındığı değerlendirilmektedir. Ayrıca öğrencilerin dilsel, etkileşimsel ve sosyo-kültürel boyutları bütünleştirerek otantik sözlü becerileri geliştirmelerinde söz konusu boyutların nasıl katkı sağladığı da değerlendirilmektedir.

Anahtar sözcükler: sözlü dil, sözlü iletişim, etkileşim, eylem odaklı yaklaşım, Fransızca ders kitapları

Orality in FFL coursebooks: State of the art and perspectives

Abstract

This article addresses the issue of integrating orality into foreign language teaching, particularly in the context of French as a Foreign Language (FFL). It begins with an overview of the main theories of orality in language didactics, highlighting its key characteristics and the pedagogical challenges it presents. This issue is further explored in the central part of the article, which focuses on the analysis of recent FFL coursebooks at the intermediate A2 level. Through this analysis, the article assesses the extent to which these pedagogical resources take into account the specificities of orality and help learners develop an authentic oral competence, incorporating the linguistic, interactional, and sociocultural dimensions of oral communication.

Keywords: orality, oral communication, interaction, action-oriented approach, FFL coursebooks

Introduction

Dans le contexte socio-économique actuel, la capacité à communiquer dans une langue étrangère est une compétence essentielle pour réussir son intégration professionnelle et sociale. Conscientes de cette exigence, les approches didactiques actuelles accordent une attention particulière à l'enseignement de l'oral, qu'elles considèrent non seulement comme un objet d'apprentissage, mais aussi comme un outil central dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Cependant, l'oral englobe des dimensions complexes – sociales, cognitives, linguistiques et interactionnelles – qui le rendent difficile à aborder sur le plan pédagogique. Cette complexité peut être éclairée par la notion d'oralité (Lhote, 2001 ; Weber, 2013 ; 2022) perçue comme un phénomène multidimensionnel dépassant la simple maîtrise des structures linguistiques. Cette approche met en évidence l'importance des facteurs contextuels et culturels qui influencent l'usage de la langue parlée et qui devraient être prise en compte dans l'enseignement des langues étrangères.

Dans cette perspective, le présent article examine l'intégration de l'oralité dans l'enseignement des langues étrangères, avec une attention particulière portée au français langue étrangère (FLE). À travers une analyse de manuels récents de FLE, il explore dans quelle mesure ces outils pédagogiques tiennent compte – ou non – des spécificités de l'oralité. La première partie de l'article est consacrée aux théories de l'oralité en didactique des langues, en mettant en lumière ses caractéristiques et les

défis qu'elle pose pour l'enseignement. La seconde partie se concentre sur l'analyse de manuels de FLE contemporains afin de déterminer dans quelle mesure ces supports contribuent à développer une compétence orale véritable chez les apprenants, intégrant à la fois les dimensions linguistiques et interactionnelles de la communication orale.

1. La notion d'oralité : une approche multidimensionnelle de la communication

Bien que la notion d'oralité n'ait pas encore acquis une reconnaissance généralisée dans le domaine de la didactique des langues étrangères, elle révèle des dimensions variées de la communication orale, dont la prise en compte est essentielle dans le processus d'enseignement des langues. L'oralité, telle que définie par des chercheurs comme Lhote (2001) et Weber (2013), englobe non seulement la production et la réception des sons, mais aussi l'ensemble des comportements verbaux et non verbaux qui accompagnent l'interaction. Cette approche intègre des éléments tels que la prosodie, l'intonation, le rythme et la gestuelle, des composantes fondamentales de la communication orale souvent négligées dans les pratiques pédagogiques. Selon Lhote (2001), l'oralité est un processus dynamique mobilisant des mécanismes psychologiques, sociaux, linguistiques et physiologiques. Elle ne se limite pas à la compétence linguistique, c'est-à-dire la capacité à produire des énoncés grammaticalement corrects, mais inclut également des compétences interactionnelles et pragmatiques. Weber (2013) souligne que la communication orale implique « la voix et le corps, ainsi que les nombreux paramètres paraverbaux reliés aux éléments linguistiques, prosodiques et énonciatifs » (2013 : 8). En conséquence, l'enseignement de l'oralité ne peut se limiter à l'apprentissage des structures linguistiques formelles, mais doit aussi intégrer les facteurs sociaux et culturels influençant la communication.

2. L'oral versus l'oralité : une distinction fondamentale

La distinction entre « oral » et « oralité » est cruciale pour saisir les enjeux contemporains de l'enseignement des langues étrangères. Le terme

« oral » est fréquemment utilisé de manière générique pour désigner des compétences telles que la compréhension et la production orales. Ces dernières incluent des tâches pédagogiques spécifiques, telles que la compréhension orale, la production orale et l'interaction orale, que l'on retrouve souvent dans les manuels de langue (Chiriac, 2013). Cependant, l'oralité dépasse ces pratiques langagières traditionnelles. Weber (2013, 2022) précise que l'oralité englobe la gestion des interactions verbales dans un contexte spécifique, ainsi que les comportements paraverbaux (gestes, postures) et les variations discursives propres à la spontanéité et à la nature sociale des échanges oraux. Dans cette optique, l'enseignement de l'oralité exige de sensibiliser les apprenants non seulement aux structures linguistiques, mais aussi aux éléments implicites de la communication orale, tels que l'intonation, les pauses et les sous-entendus sociaux. Cette distinction souligne la nécessité d'intégrer des pratiques pédagogiques plus complexes. Lhote (2001) affirme que l'oralité requiert des activités de classe permettant de recréer des situations authentiques, où les apprenants pratiquent simultanément les compétences linguistiques et interactionnelles. L'oralité doit ainsi être envisagée comme une compétence globale, combinant des aspects linguistiques, socioculturels et émotionnels.

3. L'oralité et l'approche actionnelle

L'approche actionnelle met l'oralité au centre du processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères, en intégrant les apprenants en tant qu'acteurs sociaux, amenés à utiliser la langue dans des situations de communication authentiques. Dans cette perspective, la langue est avant tout perçue comme un outil de communication, et l'accent est mis sur la capacité des apprenants à accomplir des tâches concrètes. L'oralité se développe ainsi à travers ces tâches, permettant aux apprenants d'utiliser la langue de manière fonctionnelle pour atteindre divers objectifs, tels qu'échanger des informations, coopérer ou négocier. Ce cadre nécessite un ensemble de compétences, telles que la compétence linguistique et la compétence sociolinguistique, c'est-à-dire la capacité à adapter l'utilisation des éléments linguistiques à des contextes sociaux et culturels variés

(Conseil de l'Europe, 2001 : 15). De plus, cette approche valorise la co-construction du sens au sein des interactions sociales tout en intégrant la variabilité des registres et des contextes communicationnels. L'oralité est donc perçue comme un processus dynamique, mobilisant des compétences liées à la gestion des échanges verbaux et non verbaux, ainsi que l'adaptation culturelle et situationnelle.

4. Les enjeux de l'enseignement de l'oralité

Sur le plan pratique, l'enseignement de l'oralité en classe de langue présente plusieurs défis. Il s'agit d'amener les apprenants à maîtriser non seulement les structures linguistiques, mais également les compétences interactionnelles et pragmatiques, indispensables à la gestion des situations de communication authentiques. Cela inclut la gestion des interactions verbales ainsi que l'adaptation à des contextes culturels variés. Cuq et Gruca (2017) soulignent que l'appropriation des conduites langagières orales « est un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et ne se limite pas à la maîtrise des principales structures de la langue, ni d'une bonne prononciation, ni des principaux actes de langage » (Cuq, Gruca, 2017 : 56). L'association entre verbal et gestuel, les traits émotionnels et les formes implicites d'interaction ajoutent une dimension supplémentaire, créant ainsi des obstacles pour les apprenants de langue étrangère. La complexité de la communication orale, avec ses multiples dimensions, rend son intégration dans les pratiques pédagogiques particulièrement exigeante pour les enseignants.

Par ailleurs, la prise en compte des spécificités de l'oralité est essentielle pour comprendre sa nature multidimensionnelle. Sujecka-Zajac (2013) et Weber (2019) mettent en avant l'importance d'une « grammaire de l'oral » distincte de celle de l'écrit, adaptée aux particularités des échanges oraux. Contrairement à l'écrit, la communication orale est dynamique et fluctue selon des paramètres prosodiques. Cette grammaire doit donc être flexible et contextuelle, s'ajustant à la spontanéité et à l'imprévisibilité des interactions orales. De plus, la variation linguistique, influencée par des facteurs géographiques, sociaux et situationnels, se manifeste notamment

dans la prononciation (Weber, 2016 ; Paternostro, 2020), ce qui en fait un élément clé dans l'enseignement de l'oralité.

Enfin, l'oralité met l'accent sur l'échange entre le locuteur et l'auditeur. Lhote (2001) souligne que cette relation bilatérale est cruciale, car la communication orale est intrinsèquement liée à l'interaction sociale. La sensibilisation des apprenants aux différentes unités discursives leur permet de mieux s'intégrer dans l'interaction et de comprendre que la communication ne se résume pas à la production de phrases grammaticalement correctes, mais consiste avant tout à construire du sens dans un échange global. De plus, l'oralité mobilise des compétences primaires profondément ancrées dans l'acquisition du langage, engageant ainsi toute la personnalité de l'apprenant dans l'acte de communication (Chiriak, 2013).

5. La place de l'oralité dans les manuels de langue : projet de recherche

En tenant compte des spécificités de l'oralité, il est crucial que les enseignants mettent en place des environnements d'apprentissage favorisant la pratique des compétences orales dans des situations interactives et authentiques. Dans ce contexte, les manuels de langue occupent un rôle central, car ils offrent aux enseignants et aux apprenants des ressources pédagogiques structurées, permettant de développer ces compétences. Néanmoins, pour répondre pleinement aux exigences de la communication orale, ces manuels doivent intégrer dès le début de l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère des activités variées qui stimulent des échanges réels, en s'appuyant sur les supports riches et diversifiés. Partant de cette observation, nous avons mené une étude sur la place de l'oralité dans les méthodes de français langue étrangère (FLE) les plus récentes, construites selon les principes de l'approche actionnelle. Plus spécifiquement, cette recherche s'est concentrée sur l'analyse des manuels dédiés aux grands adolescents et adultes, provenant de maisons d'édition les plus populaires sur le marché du FLE. L'analyse s'est articulée autour de trois questions de recherche :

1. Est-ce que (et comment) les manuels de FLE intègrent-ils les spécificités de l'oralité du français ?
2. Est-ce que les corpus oraux proposés dans les manuels reflètent-ils l'usage authentique du français parlé ?
3. Comment les manuels de FLE contribuent au développement de compétences liées à l'oralité ?

Le corpus étudié se compose de quatre méthodes de FLE publiées entre 2021 et 2023, et conçues pour le niveau A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. La sélection des manuels s'est concentrée sur leur actualité pour garantir une analyse des pratiques pédagogiques les plus actuelles. Dans cette optique, un seul manuel par éditeur a été sélectionné, privilégiant le plus récent disponible pour chaque maison d'édition : *Mon alter ego 2* (Hachette FLE, 2023), *Edito A2* (Didier FLE, 2022), *Odyssée A2* (CLE International, 2021) et *Prêt-à-parler 2* (Éditions Maison des Langues, 2023). Afin de répondre aux questions de recherche, une analyse approfondie de ces manuels a été réalisée, en se concentrant sur le livre de l'élève, le principal support accessible aux apprenants. L'analyse s'est focalisée sur les sections des manuels dédiées à l'oralité, examinant notamment les activités de réception, de production et d'interaction, ainsi que les exercices de phonétique. La nature des activités proposées et la qualité des corpus multimédias (audio, vidéo) intégrés dans ces supports pédagogiques ont également été étudiées. L'examen de ces éléments, basé sur les critères d'analyse développés dans les sections suivantes, a permis de déterminer si, et comment, ces manuels exposent les apprenants à des contextes oraux variés, et s'ils favorisent la production de discours dans des environnements diversifiés. Cette analyse qualitative vise principalement à mettre en lumière les stratégies des manuels pour intégrer les spécificités de l'oralité, sans prétendre à une évaluation normative de ces supports pédagogiques.

5.1. Intégration des spécificités de l'oralité

Pour comprendre comment les manuels de FLE contemporains intègrent les spécificités de l'oralité, l'analyse s'est appuyée sur trois critères principaux : la diversité des contextes oraux, la complexité et la spontanéité

des échanges, ainsi que la multidimensionnalité de la communication orale. Tout d’abord, l’étude s’est concentrée sur la diversité des situations de communication proposées dans les activités de réception orale et audiovisuelle, visant à exposer les apprenants à des contextes variés. Les activités de production et d’interaction orale ont ensuite été analysées pour déterminer dans quelle mesure elles permettent aux apprenants de pratiquer ces situations. L’examen a ensuite porté sur la complexité et la spontanéité des échanges, avec pour objectif de vérifier si les manuels encouragent des interactions authentiques, marquées par des réponses imprévues et des dialogues moins scriptés. Enfin, l’analyse s’est intéressée à la multidimensionnalité de l’oralité, en vérifiant l’intégration des aspects non verbaux de la communication.

5.1.1. La variété des contextes oraux

L’examen des activités de réception orale, audiovisuelle, ainsi que celles de production et d’interaction orale permet de constater que les manuels exposent les apprenants à une vaste gamme de situations de communication, couvrant divers types d’interactions orales caractéristiques de la vie réelle. De manière générale, tous les manuels proposent plusieurs types de situations de communication :

1. Les situations informelles couvrent des conversations quotidiennes, telles que des discussions entre amis, des échanges familiaux, des invitations à des événements, ou des dialogues sur des sujets personnels (loisirs, préférences, expériences). Les activités qui stimulent ce type de contexte permettent aux apprenants de se familiariser avec des échanges détendus et spontanés, caractéristiques de la communication courante.

2. Les situations formelles et semi-formelles incluent des dialogues transactionnels ou des interactions dans des contextes administratifs, comme la prise de rendez-vous ou des conversations liées au service client. Ces dialogues requièrent souvent un registre soutenu et des marques de politesse, bien que certains d’entre eux puissent être réalisés dans un ton plus décontracté. Les activités aident ainsi les apprenants à pratiquer des échanges plus structurés, avec des attentes claires en termes de courtoisie et de formalisme.

3. Les situations professionnelles correspondent aux échanges dans le cadre du travail. Ces interactions peuvent être informelles ou semi-formelles lorsqu'il s'agit d'échanges entre collègues, ou bien formelles, comme lors d'un entretien d'embauche. Ces activités permettent aux apprenants de se préparer à des communications spécifiques à un environnement professionnel.

4. Les situations interculturelles mettent en avant des échanges entre des personnes de cultures différentes, souvent dans un contexte de partage d'expériences ou de comparaison de pratiques (gastronomie, coutumes, fêtes). Ce type de situation est particulièrement utile pour préparer les apprenants à interagir dans des environnements multiculturels, en tenant compte des différences culturelles et des adaptations nécessaires en termes de communication.

Toutes les méthodes analysées incluent ces quatre types de situations à travers des activités de compréhension orale et audiovisuelle, ainsi que des activités spécifiquement communicatives, mais avec des variations subtiles dans leur approche. Les manuels *Mon alter ego 2* et *Odyssée A2* se démarquent par leur capacité à proposer une large variété de situations informelles, professionnelles et interculturelles, reflétant ainsi la richesse et la diversité des échanges réels. Ces manuels permettent aux apprenants de s'immerger dans des interactions variées, directement pertinentes pour leur quotidien, ce qui favorise une préparation complète aux différents contextes de communication. En revanche, *Édito A2* et *Prêt-à-parler 2* mettent davantage l'accent sur les situations informelles ou semi-formelles, correspondant principalement aux échanges du quotidien dans les domaines personnel et social. Bien que ces manuels n'éliminent pas totalement les situations formelles, celles-ci occupent une place moins centrale, les dialogues étant souvent plus orientés vers des échanges courants et accessibles.

En plus des variations dans le traitement des situations informelles et professionnelles, une différence apparaît dans la manière dont chaque manuel aborde les interactions interculturelles. Dans *Odyssée A2*, ces situations sont souvent présentées sous forme de médiation, où l'apprenant doit expliquer ou transmettre des éléments culturels à un interlocuteur non

familier avec cette culture. Ce processus favorise l'adaptation et la clarification d'informations culturelles, rendant l'échange plus authentique et interactif. Le manuel *Mon alter ego 2* intègre les situations interculturelles de manière variée, en encourageant la comparaison, la réflexion, et le partage d'expériences culturelles. Ce manuel permet aux apprenants d'explorer les différences et les similitudes entre les cultures à travers des discussions, des échanges sur des pratiques locales et des récits personnels. Dans *Édito A2*, les aspects interculturels sont souvent intégrés de manière plus implicite, à travers des thèmes plus généraux comme les habitudes de consommation ou les loisirs. Les références culturelles y sont évoquées dans le cadre de débats et de discussions sur les différences entre les cultures francophones et d'autres contextes, introduisant ainsi les éléments interculturels de façon subtile et accessible. En revanche, dans *Prêt-à-parler 2*, les situations interculturelles sont moins développées que dans les autres méthodes. Ce manuel se concentre davantage sur les échanges courants et quotidiens, avec une approche plus limitée des interactions interculturelles. Celles-ci apparaissent principalement à travers des discussions sur des pays, des lieux ou des expériences de voyage, offrant une sensibilisation interculturelle, mais sans approfondissement significatif.

5.1.2. La complexité et la spontanéité des échanges

Les manuels analysés proposent divers types d'activités communicatives, chacune jouant un rôle clé dans le développement des compétences orales. Les productions orales « libres » permettent aux apprenants de s'exprimer spontanément sur des sujets familiers ou personnels. En parallèle, les interactions en binômes, souvent sous forme de dialogues ou d'échanges structurés, favorisent un travail plus personnalisé où chaque apprenant s'exerce à poser des questions, donner des réponses et affiner ses compétences conversationnelles. Les débats et discussions en petits groupes ajoutent une dimension plus complexe aux échanges. Ils exigent des apprenants qu'ils gèrent plusieurs interlocuteurs tout en réagissant aux opinions divergentes et en justifiant leurs points de vue. Les jeux de rôle et simulations recréent des situations réelles, telles que passer un entretien d'embauche ou résoudre un problème pendant un voyage. Ces activités mettent les apprenants dans des situations où ils doivent improviser, adapter leur discours et réagir aux réponses de leurs

partenaires, reproduisant ainsi les interactions qu'ils pourraient rencontrer dans leur quotidien.

Chacun des manuels offre une variété d'activités communicatives, allant des échanges simples à des interactions plus complexes. *Mon alter ego 2* se distingue particulièrement par son intégration réussie de jeux de rôle, simulations et débats. Ces activités stimulent l'improvisation et la spontanéité des échanges, obligeant les apprenants à réagir de manière flexible face à des réponses inattendues, ce qui reflète la dynamique des conversations réelles. L'activité ci-dessous illustre cette capacité à encourager des échanges semblables à ceux rencontrés dans la vie réelle.

Exemple 1

Vous prenez un repas dans un restaurant.

- a. Choisissez un type de restaurant, puis formez deux groupes : les serveurs et les clients.
- b. Préparez-vous à l'oral.

Groupe A - les serveurs : imaginez les menus de votre restaurant. Entraînez-vous à prendre la commande, à demander l'avis des clients...

Groupe B - les clients : par deux entraînez-vous à passer commande, à poser des questions...

- c. Par trois. Jouez la scène en trois temps. Chaque temps est joué par trois personnes différentes.

1. Début du repas : deux clients commandent et demandent des explications. Le serveur prend la commande, fait des propositions...

2. Milieu du repas : les clients font des appréciations, rappellent le serveur si nécessaire.

3. Fin du repas : les clients commandent les desserts, demandent l'addition... le serveur s'informe sur leur satisfaction. (*Mon alter ego 2*, activité 9 : 83)

Cette activité reproduit une situation réelle où les échanges sont naturellement imprévisibles. Les apprenants sont amenés à improviser des réponses, faire des propositions spontanées, de réagir en temps réel aux réponses des interlocuteurs. En jouant la scène en trois temps distincts avec différents participants, la flexibilité est accentuée, chaque interaction pouvant évoluer de manière différente selon les réactions de chacun. Cela renforce non seulement la capacité des apprenants à s'adapter à diverses situations, mais également à improviser tout en pratiquant des compétences communicatives complexes et réalistes. De son côté, *Édito A2*

met l'accent sur des tâches complexes, où la gestion des désaccords et la négociation sont au cœur de l'interaction. Cela encourage des échanges plus nuancés, où les apprenants s'habituent à gérer des conversations plus structurées tout en argumentant et en s'adaptant aux opinions divergentes.

Exemple 2

À deux ! Vous adorez photographier votre famille mais une personne de votre famille déteste être prise en photo. Vous discutez et vous trouvez un accord. Jouez la scène. (*Édito A2*, activité 7 : p 29)

Exemple 3

À deux ! Vous avez besoin de faire du bricolage dans votre appartement. Vous demandez de l'aide à votre voisin (e). Vous lui proposez un service en échange. Jouez la scène. (*Édito A2*, activité 6 : 134)

Néanmoins, les manuels analysés ne sont pas totalement exempts d'activités plus scriptées, où les réponses prévisibles limitent la flexibilité des interactions et la capacité des apprenants à improviser. Ces tâches, bien qu'utiles pour renforcer certaines compétences linguistiques de base, manquent parfois de spontanéité et d'éléments imprévus, ce qui peut freiner le développement d'une communication plus authentique et dynamique. Prenons en exemple deux activités qui demandent aux apprenants d'utiliser les structures verbales précises.

Exemple 4

Parlez. Dites, dans l'ordre, c'est que vous faites le matin. Utilisez les verbes des documents 1 et 2.

Exemple : *Le matin, je me réveille, je...* (*Odyssée A2*, activité 4 : p. 28)

Exemple 5

Choisissez une personnalité que vous admirez, puis raconter sa biographie à un (e) camarade à l'aide des verbes en étiquettes.

naître- grandir – commencer – devenir – gagner -...

(*Prêt-à-parler 2*, activité 12 : p. 27)

Ces activités suivent un cadre structuré où les apprenants doivent décrire des séquences d'actions dans un ordre logique, sans réelle interaction ou variation. Même si ce type d'activités permettent de pratiquer le vocabulaire et les structures grammaticales, elles ne favorisent pas la spontanéité ni la flexibilité dans les échanges.

5.1.3. La multidimensionnalité de l'oralité

En ce qui concerne les aspects non verbaux de la communication, les quatre manuels analysés (*Odyssée A2*, *Prêt-à-parler 2*, *Édito A2*, et *Mon alter ego 2*) intègrent ces dimensions de façon variable. En général, l'accent est principalement mis sur la prosodie, incluant l'intonation, l'accentuation, le rythme et les liaisons, qui sont travaillés travers des exercices de phonétique régulièrement insérés dans chaque unité ou dossier. Ces exercices, souvent accompagnés de pistes audio et parfois de vidéos, expliquent en détail les phénomènes de prononciation. Cependant, bien que ces supports audio incluent fréquemment des phrases issues des documents oraux ou écrits étudiés dans les activités de réception, les aspects phonétiques sont généralement traités de manière isolée. Ils ne sont pas suffisamment intégrés aux activités de communication orale, limitant ainsi leur pertinence dans les échanges quotidiens. Si cette approche favorise une meilleure précision phonétique, elle manque d'une véritable connexion avec les échanges communicatifs plus larges, ce qui pourrait pourtant enrichir la pratique orale des apprenants dans des contextes plus dynamiques et authentiques. Au-delà des éléments prosodiques, les manuels abordent aussi certains aspects non verbaux de la communication, tels que les gestes et les expressions faciales, mais de manière plutôt limitée. *Prêt-à-parler 2* et *Édito A2* incluent occasionnellement des références aux traits émotionnels ou aux gestes dans leurs activités communicatives. En revanche, dans *Odyssée A2* et *Mon alter ego 2*, ces éléments non verbaux sont rarement explicitement intégrés dans les consignes, réduisant ainsi les opportunités pour les apprenants de développer une communication orale véritablement complète. Néanmoins, les ressources audiovisuelles riches proposées par ces manuels pourraient servir de modèle pour favoriser le développement de ces dimensions. Une meilleure intégration des aspects non verbaux dans les activités de communication interactive permettrait aux apprenants d'acquérir une maîtrise plus fluide et authentique de la

langue, en exploitant à la fois les dimensions verbales et non verbales de l'oralité.

5.2. Authenticité des corpus oraux proposés

L'évaluation de l'authenticité des corpus oraux (documents audio et audiovisuels) s'est fondée sur trois aspects essentiels : la pertinence des supports, la diversité des locuteurs et la fidélité à la langue parlée. Tout d'abord, la pertinence consiste à vérifier si les contenus audio et vidéo reflètent véritablement l'usage de la langue orale, à la fois sur les plans linguistique et culturel. Il est crucial que les situations présentées soient crédibles dans un contexte quotidien, et que le registre de langue utilisé soit réaliste et conforme aux situations communicatives représentées. Ensuite, la diversité des locuteurs a été analysée à travers la variété des profils – âge, genre, accents, origines régionales ou nationales – afin de rendre compte de la richesse et de la diversité de la langue orale. Enfin, l'authenticité des échanges a été évaluée en termes de fidélité à la langue parlée. L'analyse s'est attachée à vérifier si les enregistrements respectaient les caractéristiques inhérentes à l'oralité, telles que les hésitations, les reformulations ou les interruptions, ou si, au contraire, les dialogues paraissaient trop « parfaits » et artificiellement construits.

5.2.1. La pertinence des corpus

L'examen des supports audio et audiovisuel des manuels révèle son utilité significative pour l'enseignement de l'oralité, en exposant les apprenants à une gamme riche et variée de situations de communication authentiques. Dans l'ensemble, tous les manuels proposent des contextes de communication représentatifs de la vie quotidienne, sociale et parfois professionnelle, couvrant des actions courantes et typiques pour un utilisateur de la langue au niveau A2, telles que faire des courses, demander des renseignements, donner des conseils, ou fixer un rendez-vous. L'analyse des dialogues présents dans les enregistrements et les vidéos montre qu'ils reflètent bien l'usage authentique de la langue orale, en tenant compte des variations de registre linguistique selon le contexte. Le langage informel est employé dans les conversations amicales et familiales, tandis que le registre semi-formel est utilisé dans des interactions transactionnelles ou administratives, comme dans des situations de service

client (par exemple, signaler la perte d'un objet). Enfin, le registre formel est réservé aux situations professionnelles (un entretien d'embauche). Une prédominance est accordée au langage informel, ce qui correspond aux types d'interactions mises en avant dans les manuels, souvent centrées sur des échanges quotidiens et personnels. Cela permet aux apprenants de s'approprier les structures linguistiques les plus fréquemment utilisées dans la vie de tous les jours. Voici quelques exemples d'interactions utilisant un langage informel.

Exemple 6

- *Salut Christophe, ça va ? Tu as passé un bon weekend ?*
- *Salut Lucie ! Oui, ça va, je n'ai rien fait de spécial, je suis resté à la maison en famille.*
- *Et qu'est-ce que vous avez fait ?*
- *J'ai fait du bricolage et du jardinage, les enfants ont joué aux jeux vidéo et Élodie a fait de la peinture. Elle a commencé un nouveau tableau.*
- *Ah, super ! Et samedi soir, vous êtes sortis ?*
- *Non, on a regardé un match de foot. Et toi ? (Édito A2, piste 5, extrait)*

Exemple 7

- *Salut tout le monde !*
- *Salut Karine !*
- *Bonjour Karine ! Bonjour Hélène ! Qui prend un café ?*
- *Oh, moi ! Merci Luc. J'en ai bien besoin, je me suis couchée à 3 heures du matin ! J'ai regardé toute la saison 4 de Dix pour cent... (Mon alter ego 2, piste 68, extrait)*

Exemple 8

- *Ça va ?*
- *Super ! J'ai trouvé un appartement !*
- *Mais c'est génial ! Tu dois être contente.*
- *Très ! Allez, je t'invite à dîner. On va fêter ça.*
- *Ah ben, c'est gentil. Merci ! (Édito A2, piste 32)*

Certaines situations professionnelles ou institutionnelles sont également présentes dans les corpus des manuels analysés, même si elles sont en nombre plus restreint, et permettent aux apprenants de se familiariser avec des contextes plus formels. Il importe aussi de souligner

que tous les manuels analysés évoquent des interactions utilisant le registre semi-formel. Il est notamment observé dans le cadre transactionnel, administratif ou médical nécessitant de la politesse et un certain respect des conventions sociales, sans pour autant être aussi strict que dans les situations formelles.

5.2.2. La diversité des locuteurs

Les manuels étudiés révèlent des distinctions marquées en matière de diversité des locuteurs. En règle générale, ils présentent une palette de voix variées, avec une répartition équilibrée entre les genres, tout en intégrant des personnages issus de divers milieux socio-professionnels. Les interactions mises en scène concernent principalement des adultes, qu'ils soient placés dans des contextes professionnels ou familiaux, ainsi que des jeunes adultes, souvent engagés dans des parcours universitaires ou participant à des échanges dans le cadre de programmes d'études internationaux. En outre, certains corpus se démarquent par l'inclusion d'échanges intergénérationnels, reflétant ainsi des interactions entre individus de différentes tranches d'âge, enrichissant ainsi la diversité et la richesse des dialogues proposés. Cette pluralité contribue à familiariser les apprenants avec une vaste gamme de registres et de dynamiques communicatives, élément essentiel pour le développement d'une compétence orale nuancée dans des contextes de communication variés.

Exemple 9

- *Papa, je peux détacher la laisse de Scott ? Il a besoin de courir un peu !*
- *Non, ne le détache pas ! Tu es obligée de le tenir en laisse, c'est la règle.*
- *Mais pourquoi ?*
- *Pour tous les gens qui ont peur des chiens. Et puis tu dois le surveiller parce que s'il fait ses besoins, on doit ramasser les crottes ! (Mon alter ego 2, piste 39)*

Exemple 10

- *Maman, tu es encore à la maison ?*
- *Oui, pourquoi ?*
- *Mais Adam, mon correspondant canadien arrive ce matin. Tu dois aller le chercher à l'aéroport. Moi, je ne peux pas, j'ai cours.*
- *Il arrive aujourd'hui ? Comment ça ? Ce n'est pas demain ?*

- *Non maman, c'est aujourd'hui, ce matin, à 11h00.*
- *11 ? Je pars tout de suite. Je vais être à l'heure. Ne t'inquiète pas. Mais attends, comment je vais le reconnaître ? Je ne l'ai jamais vu, ce garçon.*
- *Maman, je t'ai montré sa photo. Il a les cheveux châtons, courts et raides. Il n'est pas très grand, il n'a pas de barbe. Tu le reconnaîtras facilement, maman. Ah, il est musclé aussi, il fait de la musculation.*
- *J'espère que je vais le reconnaître. Ce n'est pas facile. (Odyssée A2, piste 33, extrait)*

Exemple 11

- *Ah, vous êtes retraitée... Vous habitez dans le quartier depuis longtemps ?*
- *Oh oui, depuis trente ans... On est bien ici.*
- *Oui, le quartier est très agréable. Au fait, comment vous vous appelez ?*
- *Je m'appelle Alexandra. Et vous ?*
- *Je m'appelle Alexandre ! (Prêt-à-parler 2, piste 1, extrait)*

Bien que le corpus multimédia (audio et vidéo) des quatre manuels analysés présente une certaine diversité en termes d'âge, de genre et de milieu professionnel, les dialogues sont souvent dominés par des accents français « standards ». Cela limite, dans une certaine mesure, l'exposition des apprenants à la richesse et à la diversité linguistique de la francophonie. Les accents francophones non européens, ou étrangers, sont relativement rares dans les corpus examinés. À titre d'exemple, le manuel *Odyssée A2* propose un accent québécois dans une conversation amicale (piste 70), tandis qu'*Édito A2* présente l'accent d'une Italienne témoignant de son déménagement en France (piste 3). Le choix des concepteurs de manuels de privilégier un français standard peut s'expliquer par le niveau intermédiaire visé, qui met l'accent sur la consolidation des bases en langue étrangère. Toutefois, une exposition progressive à des accents francophones variés offrirait une transition plus fluide vers le niveau B1, où l'apprenant doit développer une plus grande autonomie en compréhension orale, ainsi qu'une meilleure capacité à gérer la diversité des accents rencontrés dans des contextes quotidiens.

5.2.3. La fidélité à la langue parlée

Concernant la fidélité à la langue parlée, les corpus oraux des manuels étudiés reflètent en partie l'usage authentique du français. Dans l'ensemble,

ils permettent aux apprenants de se familiariser avec différentes spécificités de l'oralité, telles que :

- **les phrases incomplètes ou interrompues** : *Alors, ton entretien avec le directeur de la radio ? (Mon alter ego 2, piste 117) ; D'accord.... Alors, je regarde l'agenda... (Prêt-à-parler 2, piste 39)*
- **les simplifications des structures** : *Tu vois cette petite robe noire, là-bas ? (Mon alter ego 2, piste 28), Vous cherchez autre chose ? (Mon alter ego 2, piste 29) ; On va prendre un verre d'abord ? (Édito A2, piste 83)*
- **les hésitations et interjections** : *Euh... J'ai oublié une chose, euh... (Mon alter ego 2, piste 73) ; Eh, mais... attention ! (Mon alter ego 2, piste 39) ; Ouah ! Un contrat à durée indéterminée ! Super, bravo ! (Mon alter ego 2, piste 43) ; Pas mal ?! C'est hyper bon ! (Mon alter ego 2, piste 65) ; Ah, d'accord... (Odyssée A2, piste 9) ; Mais c'est génial ! (Édito A2, piste 32) ; Euh, mais on se connaît ? (Prêt-à-parler 2, piste 26)*
- **les réactions courtes** : *Oui, c'est ça (Mon alter ego 2, piste 29) ; Ah bon ? (Mon alter ego 2, piste 116) ; Ah, un blouson en cuir ? (Mon alter ego 2, piste 29) ; Oui d'accord (Odyssée A2, piste 90) ; Oui, ça me va ! (Édito A2, piste 83)*
- **les marqueurs de la structuration de la conversation** : *Alors, pour vous, un vrai ami, c'est quoi ? (Mon Alter Ego A2, piste 5); Des tomates qui ont du goût, **hein** ! (Mon Alter Ego A2, piste 13), **En fait**, c'est un camping de luxe... (Mon Alter Ego A2, piste 74) ; **Eh bien, voilà**. J'ai acheté une robe pour ma femme, mais (Odyssée A2, piste 50) ; **Tu sais**, elle a des horaires... (Prêt-à-parler, piste 6) ; **Bon...** et tu fais quoi dans la vie ? (Prêt-à-parler, piste 3) ; **Donc** vivre dans un bus,.. (Édito A2, piste 24)*
- **les expressions familières** : *j'arrive pas à trouver du boulot (Mon alter ego 2, piste 43) ; C'était chouette ! (Mon alter ego 2, piste 9) ; j'en avais marre d'être la seule à faire des efforts. (Mon alter ego 2, piste 9) ; Oh, c'est super joli, cette assiette ! (Mon alter ego 2, piste 64) ; On s'entend très bien (Odyssée A2, piste 90) ; Ça marche ! (Édito A2, piste 55) ; On est amis sur Facebook. Il est prof (Prêt-à-parler 2, piste 23) ; C'était le truc, je mettais que des tee-shirts de rock. (Prêt-à-parler 2, vidéo 3) ; Bof... Moi, je ne fais jamais les magasins, le shopping, ça m'ennuie. (Prêt-à-parler 2, piste 41) ; Pfff, n'importe quoi ! C'est ridicule. (Prêt-à-parler 2, piste 60) ; Ben ouais, grave ! C'est excellent ! (Prêt-à-parler 2, vidéo 9)*

Les exemples cités démontrent que les dialogues issus des corpus audio et audiovisuels reproduisent les caractéristiques propres à l'oralité. Ces spécificités sont particulièrement mises en évidence dans les corpus des manuels *Odyssée A2* (CLE International), *Mon alter ego 2* (Hachette FLE) et *Édito A2* (Didier) qui offrent aux apprenants l'occasion de s'immerger dans un flux conversationnel authentique. Ces interactions naturelles permettent une acquisition plus intuitive et spontanée des compétences

communicatives. Un exemple clair de cette approche se retrouve dans le manuel *Mon alter ego 2*.

Exemple 12

- *Tiens, salut Nora ! Comment ça va ? Qu'est-ce que tu deviens ?*
- *Salut Mathias ! Ça va, je rentre du travail, là.*
- *Ah ben, tu as de la chance d'avoir du taf ! Moi, je cherche, mais j'arrive pas à trouver de boulot.*
- *Ah bon ? Pourquoi ?*
- *À chaque fois que je postule à un emploi, on me dit que j'ai la bonne qualification mais on ne m'embauche pas parce que j'ai pas assez d'expérience...*
- *Ah oui, c'est compliqué, le premier emploi... Mais tu n'as pas du tout d'expérience professionnelle ? (Mon alter ego 2, piste 43, extrait)*

Cet échange illustre plusieurs caractéristiques de l'oralité, notamment des phrases incomplètes, des pauses, des hésitations, ainsi que l'utilisation de marqueurs discursifs familiers tels que « Ah bon ? » et « Ah oui ». Ces éléments traduisent une interaction spontanée et reflètent une conversation quotidienne telle qu'elle se déroule dans la vie réelle. En exposant les apprenants à de telles interactions, ces dialogues facilitent le développement des compétences interactionnelles et la maîtrise de la communication orale. En effet, ils permettent aux apprenants de s'habituer aux tournures informelles et aux contraintes contextuelles de la langue parlée, comme le manque de précision ou l'économie verbale. Toutefois, bien que certains dialogues réussissent à recréer cette spontanéité, d'autres manquent parfois de naturel et se révèlent trop formels. L'exemple suivant, tiré du manuel *Prêt-à-parler 2*, illustre cette situation :

Exemple 13

- *Bonjour monsieur, quel est votre sport préféré ?*
- *La natation.*
- *Pourquoi ?*
- *Parce que c'est le sport le plus complet !*
- *D'accord. Et... vous nagez ?*
- *Oui, je vais à la piscine une fois par semaine. (Prêt-à-parler 2, piste 10, extrait)*

Bien que ce dialogue présente une interaction typique, la rigidité des répliques et le manque de variation syntaxique lui confèrent un ton artificiel. Les échanges manquent de dynamisme et d'authenticité, caractéristiques essentielles pour refléter une interaction réelle. La répétition des structures (« D'accord. Et... vous nagez ? ») et l'absence de détails contextuels ou émotionnels réduisent la fluidité de la conversation.

5.3. Contribution au développement des compétences liées à l'oralité

L'évaluation de la contribution au développement des compétences orales dans un manuel de FLE s'est basée sur trois aspects principaux. Tout d'abord, la progression pédagogique observe si le manuel propose une évolution graduelle des compétences orales, avec des activités structurées pour devenir progressivement plus complexes au fil de l'apprentissage. Ensuite, l'analyse porte sur la capacité des manuels à développer des compétences pragmatiques, indispensables à une communication efficace. Au-delà de la maîtrise des structures grammaticales et du vocabulaire, cela implique que les apprenants puissent s'orienter entre différents registres de langue, gérer les tours de parole, et s'adapter à diverses situations culturelles. Enfin, la participation et l'interaction examinent dans quelle mesure les activités encouragent une participation active des apprenants, notamment à travers des interactions orales entre pairs ou en petits groupes.

L'analyse des activités communicatives proposées par les quatre manuels laisse constater qu'ils contribuent tous au développement des compétences liées à l'oralité, mais chacun adopte une approche légèrement différente. Sur le plan de la progression pédagogique, les quatre manuels offrent une structure claire et graduelle, permettant aux apprenants de développer leurs compétences orales de manière progressive. Les premières unités sont généralement axées sur des interactions simples et des échanges informels. À mesure que les apprenants avancent, les activités deviennent plus complexes, avec des tâches interactives et nuancées telles que des débats sur des sujets sociaux, des simulations professionnelles, des activités nécessitant des compétences de négociation ou de prise de décision, ainsi que des discussions abstraites et hypothétiques.

Cette progression cohérente permet aux apprenants d'affiner continuellement leurs compétences communicatives. Il convient de souligner qu'*Édito A2* et *Mon alter ego 2* favorisent particulièrement des échanges nuancés en intégrant des activités qui obligent les apprenants à gérer des situations complexes. Ces tâches les amènent non seulement à utiliser la langue de manière correcte, mais aussi à adapter leur discours selon des contextes spécifiques, tout en prenant en compte les règles de communication sociale et interculturelle. La présence régulière de ce type d'activités soutient le développement des compétences pragmatiques, permettant aux apprenants de maîtriser plus finement les registres de langue, la gestion des tours de parole et l'adaptation aux comportements culturels variés.

En matière d'interaction et de participation, tous les manuels encouragent activement l'implication des apprenants en proposant une variété d'interactions orales.

Forme d'interaction	<i>Mon alter ego 2</i>	<i>Prêt-à-parler 2</i>	<i>Édito A2</i>	<i>Odyssée A2</i>
Interactions en binômes (échanges simples)	Très présente	Très présente	Très présente	Très présente
Jeu de rôle	Très présente	Présente	Présente	Très présente
Simulation	Présente	Présente	Présente	Présente
Débat et discussion en petits groupes	Très présente	Présente	Très présente	Présente
Débat et discussion avec toute la classe	Présente	Présente	Présente	Présente

Tableau 1. Fréquence des formes d'interaction des activités dans les quatre manuels

L'analyse de la fréquence des activités dans les quatre manuels montre que *Mon alter ego 2* se distingue par un large éventail d'interactions orales favorisant la participation active des apprenants dans les activités communicatives, tandis que *Prêt-à-parler 2* et *Odyssée A2* se concentrent davantage sur les interactions en binômes, telles que les échanges simples et les jeux de rôle. Bien que ces deux manuels proposent également des débats et des discussions en petits groupes ou en classe entière, ces activités sont moins fréquentes et ne constituent pas le cœur des approches pédagogiques. Enfin, *Édito A2* met l'accent sur des tâches plus complexes, souvent menées en binômes ou en petits groupes, avec une attention particulière portée à la gestion des échanges nuancés et à la négociation,

renforçant ainsi la maîtrise des compétences communicatives plus avancées.

Conclusion

La réflexion menée dans cet article visait à interroger la notion d'oralité dans la didactique des langues étrangères, en s'intéressant particulièrement à son intégration dans les méthodes actuelles de FLE. L'analyse de quatre manuels destinés au niveau intermédiaire (A2) montre que, dans l'ensemble, ces ouvrages intègrent les spécificités de l'oralité. Bien que les approches adoptées varient d'un manuel à l'autre, ils offrent aux apprenants et aux enseignants un cadre globalement favorable à la mise en œuvre de la communication orale. Certaines stratégies didactiques employées par ces manuels s'avèrent particulièrement efficaces pour favoriser le développement des compétences orales. En premier lieu, les manuels analysés exposent les apprenants à une grande diversité de situations de communication, aussi bien dans les activités de réception que dans celles de production orale. Ces activités incluent des contextes informels et des échanges interculturels adaptés au niveau intermédiaire, permettant ainsi aux apprenants de se familiariser avec des réalités linguistiques et socioculturelles variées. Cette diversité contribue non seulement à leur immersion dans des environnements linguistiques authentiques, mais aussi à l'enrichissement de leur répertoire communicatif. Ensuite, la multiplicité des formes d'interaction constitue un atout indéniable pour l'enseignement de l'oralité. Les exercices en binômes, les travaux en petits groupes, ainsi que les interactions en classe entière permettent de renforcer progressivement les compétences orales des apprenants. Ces interactions collaboratives, qu'elles soient axées sur des échanges simples ou des tâches plus complexes, créent un environnement propice à la prise de parole et à la pratique orale active. À cet égard, des activités telles que les débats et les discussions stimulent la spontanéité et l'improvisation, deux compétences essentielles pour que les apprenants puissent s'adapter à des situations de communication authentiques et dynamiques. Enfin, les corpus multimédias inclus dans les manuels jouent un rôle clé dans la reproduction des caractéristiques du langage oral.

Les pistes audio et vidéo proposent des interactions proches des situations réelles, incluant des éléments propres à l'oralité tels que les interruptions, les reformulations et les interjections, ainsi que les spécificités du français parlé (expressions courantes, nuances d'intonation, rythme). Ces caractéristiques favorisent l'immersion des apprenants dans une langue vivante et authentique, facilitant ainsi leur adaptation à la communication quotidienne.

Cependant, certaines pistes d'amélioration mériteraient d'être envisagées pour une intégration plus complète et nuancée de l'oralité dans les manuels de FLE. Il serait d'abord pertinent d'introduire une plus grande diversité parmi les locuteurs représentés dans les corpus multimédias. Une exposition accrue des apprenants aux locuteurs francophones non européens (tels que le français de Belgique, du Québec ou de certaines régions d'Afrique francophone) enrichirait considérablement leur expérience d'apprentissage, en offrant une immersion plus complète dans la diversité linguistique de la francophonie. Les manuels analysés privilégient encore un français standard, principalement issu de France métropolitaine, limitant ainsi l'exposition des apprenants à la richesse et à la diversité de la langue française. En outre, une intégration plus systématique des éléments non verbaux de la communication (comme les gestes et les expressions faciales) permettrait aux apprenants de mieux appréhender la complexité de l'oralité, renforçant ainsi leur capacité à interagir de manière plus authentique et fluide. Enfin, la priorité devrait être donnée aux activités qui s'écartent des scénarios trop scriptés, en favorisant des échanges plus spontanés. Des situations de communication plus imprévisibles, où les réponses ne seraient pas entièrement préétablies mais laisseraient place à l'improvisation, contribueraient au développement de véritables compétences interactionnelles chez les apprenants.

Les réflexions développées dans cet article montrent aussi l'importance de considérer l'oralité en FLE, non seulement comme une simple compétence, mais comme un ensemble de pratiques et de normes influencées par des contextes sociolinguistiques variés. Pour ce faire, l'enseignement des langues étrangères ne peut pas se limiter à la transmission des règles prescriptives, propres à l'écrit, mais encourager les activités qui valorisent les particularités et les dynamiques propres aux

échanges oraux. En intégrant davantage ces dimensions, les manuels pourraient permettre aux apprenants d'acquérir une maîtrise plus naturelle et contextuelle de la langue, reflétant les interactions authentiques de la vie quotidienne. En somme, pour répondre aux exigences croissantes d'une communication orale fluide et authentique, les manuels de FLE doivent continuer à évoluer en intégrant des activités toujours plus variées, interactives et réalistes, tout en tenant compte des spécificités pragmatiques et interculturelles de la langue.

Bibliographie

Bredelet, A. *et al.* 2021. *Odyssée A2*. Paris : CLE International.

Chiriac, L. 2013. « L'oral – objet ou moyen d'apprentissage ? ». *Professional Communication and Translation Studies*, vol. 6 (1-2), p. 211-218.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*. Paris : Les Éditions de Didier.

Cuq, J.-P., Gruca, I. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle éd. Paris : PUG.

Fafa, C. *et al.* 2022. *Édito A2*. Paris : Didier FLE.

Himber, C. *et al.* 2023. *Mon alter ego 2*. Paris : Hachette FLE.

Lhote, É. 2001. « Pour une didactologie de l'oralité ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 123-124, p. 445-453. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/ela.123.0445> [consulté le 15 septembre 2024].

Paternostro, R. 2020. « Vers une didactique de l'oralité en FLE : l'apport du numérique ». *Journal of Applied Psycholinguistics / Rivista di Psicolinguistica Applicata*, vol. 1, p. 83-99.

Prêt-à-parler 2, 2023. Paris : Éditions Maison des Langues.

Sujecka-Zajac, J. 2015. Faut-il enseigner la grammaire de l'oral en classe de FLE ? In : Wróblewska-Pawlak, K., Pachocińska, E. (dir.). 2015. *Regards sur l'oral et l'écrit*. Warszawa : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, p. 210-217.

Weber, C. 2013. *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.

Weber, C. 2016. « Variation et variabilité de la prononciation. Quelle place en didactique du FLE ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 60, p. 35-46.

Weber, C. 2019. La grammaire de l'oralité dans une perspective didactique : description et propositions. In : A.-S. Calinon, B. Hamma, K. Ploog, M. Skrovec (dir.), *Linguistique de l'interaction, grammaire de l'oral et didactique du français*. Presses universitaires de Franche-Comté, p. 295-313.

Weber, C. 2022. *Oralité et didactique du français langue étrangère*. Limoges : Lambert-Lucas.



© *Synergies Turquie*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-turquie>

