

« Écoutez et répétez »

La compétence de communication orale dans les
manuels scolaires *Tous ensemble* et *Voilà !*

Mémoire secondaire de maîtrise
Maija Vesanen
Université de Tampere
Langue française
Avril 2012

TAMPEREEN YLIOPISTO

Ranskan kieli

Kieli-, käänös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

VESANEN, MAIJA: « Écoutez et répétez ». La compétence de communication orale dans les manuels scolaires *Tous ensemble et Voilà !*

Sivuainetutkielma, 50 sivua + 1 liitesivu

Kevät 2012

Sivuainetutkielmassani tarkastelen, kuinka kommunikatiivinen kompetenssi näkyy ranskan oppikirjojen suullisen kielitaidon harjoittelussa. Suullinen kielitaito kattaa niin kielen vastaanottamisen kuin tuottamisenkin. Tutkimuksen pohjan luovat Eurooppalainen viitekehys ja sen näkemys kommunikatiivisesta kompetenssista sekä voimassaoleva opetussuunnitelma ja sen asettamat tavoitteet ranskan kielen opiskelulle. Tarkastelun kohteena ovat alakoulun oppikirjat *Tous ensemble 1* ja *2* sekä yläkoulun oppikirja *Voilà ! 1*.

Aivan ensimmäiseksi esittelen oppikirjat kokonaisuudessaan käyden läpi tekstit, kieliopin, sanaston ja ääntämisen kommunikatiivisen kompetenssin näkökulmasta. Tutkimuksen painopiste on kuitenkin tehtävien analysoinnissa. Erottelen kaikista tehtävistä sellaiset tehtävät, jotka sisältävät suullisen kielitaidon harjoittelua. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin näiden suullisten tehtävien luonnetta. Erottelen tehtävistä ne, joissa painotetaan merkitystä ja ne, joissa painotetaan muotoa. Tehtävät, joissa painotetaan merkitystä, ovat kommunikatiivisia. Lopuksi vertailen alakoulun ja yläkoulun oppikirjoja saamieni tulosten valossa.

Tutkimuksestani ilmenee, että alakoulun ja yläkoulun oppikirjat ovat suuressa määrin samankaltaiset. Molempien kirjojen pohjan luovat dialogimuotoiset tekstikappaleet, joihin liittyy tehtäviä. Sanastot eroavat oppikirjoissa jonkin verran, sillä alakoulun sanalistoista löytyy myös esimerkkilauseita ja käyttökonteksteja sanoille. Kielioppi ja ääntäminen sen sijaan noudattavat samanlaista kaavaa molemmissa oppikirjoissa. Kielioppi esitetään usein sääntöinä, ja painopiste on muodon oppimisessa. Käyttökontekstia ei kerrota. Ääntäminen jää molemmissa kirjasarjoissa vähälle huomiolle eikä sitä harjoitella johdonmukaisesti.

Suullisten tehtävien osuus kaikista tehtävistä on molemmissa kirjasarjoissa suurin piirtein puolet. Tarkempi analyysi niiden laadusta kertoo kuitenkin, että varsinaiset kommunikatiiviset tavoitteet suullisen kielitaidon harjoittelussa jäivät saavuttamatta. Varsinkin kuullunymmärtämistehtävät näyttävät usein painottavan muotoa merkityksen sijaan. Merkitystä painottavien suullisen tuottamisen tehtävien osuus on molemmissa kirjoissa noin puolet. Yhteenvetona voidaan todeta, että suullista kielitaitoa harjoitetaan oppikirjoissa, mutta painopiste on harvoin merkityksen harjoittamisessa eli kommunikaatiossa.

Asiasanat: compétence de communication, manuel scolaire, focalisation sur le sens, focalisation sur la forme

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	1
1.1. Objectif	3
1.2. Corpus	3
1.3. Méthode	4
2. La compétence de communication	5
2.1. Les différentes définitions de la compétence de communication	6
2.2. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues	7
2.3. Les compétences communicatives langagières	8
3. L'enseignement des langues étrangères	11
3.1. La langue française dans les programmes cadres pour les langues	13
3.2. Les manuels scolaires	16
3.3. Les tâches communicatives	19
4. Analyse	21
4.1. Analyse des manuels de l'école primaire	21
4.1.1. Les exercices	23
4.1.2. Les exercices communicatifs	27
4.2. Analyse des manuels du collège	32
4.2.1. Les exercices	33
4.2.2. Les exercices communicatifs	37
4.3. Analyse comparative des manuels	41
4.3.1. Comparaison des exercices	43
4.3.2. Comparaison des exercices communicatifs	44
5. Conclusion	46
6. Références	48
6.1. Corpus	48
6.2. Bibliographie	48
Annexe	51

1. Introduction

La langue est l'instrument le plus important de la communication. Aujourd'hui, nous vivons dans un monde où les gens ont davantage de connexions avec des personnes venant de différents pays. Par conséquent, dans la société d'aujourd'hui, il devient de plus en plus important de savoir communiquer avec des gens qui parlent d'autres langues. Le finnois est une petite langue et c'est la raison pour laquelle il faut que l'enseignement des langues étrangères en Finlande donne des possibilités aux gens de se débrouiller dans les contextes internationaux. Il convient de savoir si l'enseignement répond à ce défi ou si la situation peut être améliorée.

L'enseignement des langues étrangères en Finlande, comme dans plusieurs autres pays européens, se fonde sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, 2000) publié par le Conseil de l'Europe. Le CECR (2000) souligne l'importance de la langue en tant qu'instrument de la communication, c'est pourquoi la notion de compétence de communication joue un rôle essentiel dans le CECR (2000). Cette notion fait allusion à toute communication, c'est-à-dire que tous les aspects d'une langue sont pris en considération. Le CECR (2000) considère comme principaux les processus de production orale et écrite ainsi que la réception orale et écrite puisqu'elles sont essentielles dans une interaction langagière. Cependant, la compétence de communication n'est pas seulement composée des compétences langagières mais c'est une combinaison des *compétences générales* et des *compétences communicatives langagières*. Ces dernières constituent le point de départ de cette étude. Elles regroupent aussi bien des connaissances linguistiques que sociolinguistiques et pragmatiques (cf. 2.3.).

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, la communication comprend non seulement la compétence orale mais aussi la compétence écrite. Cependant, nous nous concentrons dans cette étude sur l'aspect oral de la langue. Traditionnellement, l'enseignement des langues étrangères met l'accent sur la compétence écrite (cf. p.ex. Linell, 2005). Nous voulons étudier si la situation est pareille également aujourd'hui même si les documents officiels, par exemple les programmes cadres¹, soulignent l'importance de la compétence de communication orale. Actuellement, dans

¹ Nous utilisons le terme *programmes cadres* dans cette étude. Il y a une diversité de termes, mais nous suivons l'exemple de la Direction Nationale de l'Enseignement (cf. chapitre 3.).

l'enseignement des langues étrangères en Finlande, l'accent est mis sur la compétence orale et surtout sur la production orale : en 2009, un décret selon lequel il est obligatoire pour les lycées d'offrir un cours de production orale dans les langues A et B² est entré en vigueur. Certes, le cours est optionnel pour les étudiants (Hildén, 2009 : 9).

Pendant une vingtaine d'années, beaucoup de recherches sur la compétence communicative orale ont été faites aussi bien en Finlande qu'à l'étranger. Souvent, les études se concentrent sur les lycéens ou sur les immigrants en train d'apprendre une langue seconde. Rarement, ont été étudiés les apprenants qui se trouvaient au début de leurs études. Nous considérons quand même qu'il est extrêmement important d'étudier cette phase précoce de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est la raison pour laquelle, dans cette étude, nous nous intéressons aux manuels scolaires destinés aux débutants. Il est important que les élèves apprennent à parler une langue étrangère dès le début de leurs études et qu'ils réussissent à franchir le seuil de parler.

Notre étude commence par une introduction : nous présentons l'objectif, le corpus et la méthode de l'étude. Après ce chapitre d'introduction, nous discutons de la notion de compétence de communication et nous nous concentrons sur le point de vue du CECR (2000). Dans le chapitre 3, nous traitons l'enseignement des langues étrangères en Finlande et les programmes cadres. Nous exposons le rôle des manuels scolaires ainsi que ce qu'est une tâche communicative. Le chapitre 4 est la partie d'analyse qui avance de façon systématique : d'abord, nous analysons le manuel scolaire de l'école primaire, ensuite le manuel scolaire du collège et finalement nous comparons les deux. Nous analysons les manuels dans leur totalité mais l'accent est mis sur les exercices. Nous étudions le nombre d'exercices oraux ainsi que la nature de ces exercices. Nous voulons trouver si les exercices sont communicatifs et se focalisent sur le sens. Pour finir, nous présentons nos résultats.

² En Finlande, on utilise une combinaison d'une lettre et d'un chiffre pour désigner les langues étrangères. L'étude d'une langue A commence à l'école primaire et celle d'une langue B au collège. Le chiffre 1 correspond à une langue obligatoire tandis que le chiffre 2 correspond à une langue optionnelle. (Pohjala 2003 : 64.)

1.1. Objectif

L'objectif principal de cette étude est d'observer s'il y a une conformité entre les objectifs des programmes cadres pour les langues et le contenu des manuels scolaires quant à la compétence de communication orale. L'analyse des manuels a pour but de comparer les manuels de l'école primaire et du collège. Dans le cadre de cette étude, il n'est pas possible d'analyser exhaustivement les manuels dans leur totalité, et c'est la raison pour laquelle nous accordons une importance primordiale aux exercices des manuels. Nous nous concentrons sur l'enseignement du français langue A et langue B2, c'est-à-dire sur les manuels qui sont destinés aux débutants. Pour que l'analyse des manuels soit pertinente, il faut également analyser les objectifs de l'enseignement du français dans les programmes cadres de l'année 2004³. Par conséquent, la question principale de recherche est :

Comment les objectifs des programmes cadres, en ce qui concerne l'enseignement de la langue française et la compétence communicative orale, y compris aussi bien la production que la réception, se réalisent-ils dans les exercices des manuels scolaires de l'école primaire et du collège ?

La question de recherche comporte au moins deux questions aussi importantes : Combien d'exercices contenant des éléments oraux se trouvent dans les manuels ? Quelle est la nature des exercices oraux, c'est-à-dire est-ce qu'ils sont communicatifs par nature ? Nous voulons ainsi trouver si les exercices se focalisent sur le sens ou sur la forme. Les exercices se focalisant sur le sens sont des exercices communicatifs.

1.2. Corpus

Le corpus de cette étude se compose de deux manuels de français utilisés à l'école primaire et au collège. Nous les présentons brièvement tous les deux pour donner une idée générale du corpus. Dans le chapitre de l'analyse, nous ferons une présentation plus exhaustive des manuels en les examinant attentivement.

³ Les programmes cadres actuellement en vigueur.

Les manuels scolaires que nous analysons dans cette étude sont très utilisés actuellement en Finlande. Le manuel de l'école primaire s'appelle *Tous ensemble* et contient deux tomes, *Tous ensemble 1* (TE1, 2009) et *Tous ensemble 2* (TE2, 2009). À l'origine, le manuel est allemand et les tomes s'appellent *Tous ensemble Junior 1* et 2. Ils ont été modifiés par les concepteurs des manuels en Finlande et sont parus bien après les programmes cadres de 2004. Ils comprennent tout le cycle de l'école primaire.

Le manuel scolaire du collège que nous examinons s'appelle *Voilà ! 1*. Il se compose de deux parties : *Voilà ! 1 Textes* (2004) et *Voilà ! 1 Exercices* (2008). Le manuel est destiné aux élèves du collège qui commencent le français langue B2 en huitième classe. Le manuel couvre tout le cycle du collège. Il est destiné également aux lycéens qui commencent à étudier le français langue B3. Néanmoins, nous analysons ce manuel seulement du point de vue du collège et de celui des programmes cadres pour les langues du collège, puisque c'est l'objectif de cette étude. Les deux manuels, *Tous ensemble* et *Voilà !* sont édités par Otava.

En fin de compte, le corpus est constitué de deux manuels scolaires, tous les deux comprenant deux parties, qui sont destinés l'un à l'école primaire et l'autre au collège. *Tous ensemble* contient au total 410 exercices et *Voilà ! 1* au total 418 exercices à analyser. Nous présentons les manuels et les exercices plus en détail lors de l'analyse (chapitre 4).

1.3. Méthode

Cette étude est tout autant d'un caractère qualitatif que d'un caractère quantitatif. Comme nous voulons trouver comment les objectifs communicatifs des programmes cadres pour les langues se réalisent dans les manuels, nous examinons les manuels du point de vue de la compétence de communication orale. En premier lieu, nous analysons les manuels dans leur totalité qualitativement pour avoir une idée générale des manuels. Cette analyse se concentre sur les textes, le vocabulaire, et la grammaire dans les manuels, suivant le modèle d'Olli-Pekka Salo (2006, cf. chapitre 4.3.).

En deuxième lieu, nous analysons les exercices, qui sont l'objectif principal de cette étude. Cette analyse est d'un caractère quantitatif pour faciliter la compréhension

du rôle que la production et la réception orale jouent dans les manuels. D'abord, nous comptons le nombre total d'exercices dans chaque manuel. Nous présentons les critères assez complexes d'opération dans le chapitre de l'analyse. L'analyse des exercices est bipartite : premièrement, nous comptons le nombre d'exercices qui contiennent des éléments oraux et faisons une division entre les exercices de production orale et ceux de réception orale. Nous établissons également la proportion d'exercices oraux par rapport au nombre total d'exercices.

Ensuite, nous faisons une analyse plus profonde des exercices oraux. Nous analysons aussi bien les exercices de production orale que les exercices de réception orale pour trouver si les exercices sont communicatifs, c'est-à-dire si les objectifs des programmes cadres pour les langues se réalisent dans les exercices. Cette analyse se fait d'une manière simple et claire et nous divisons les exercices en deux : en exercices qui se focalisent sur le sens et en exercices qui se focalisent sur la forme de la langue. Cette division prend en considération seulement la focalisation principale de l'exercice. Nous présentons plus en détail les critères de catégorisation des exercices oraux dans le chapitre de l'analyse.

En dernier lieu, nous comparons les manuels dans leur ensemble, le nombre et la nature des exercices oraux dans les deux manuels ainsi que la façon dont ils atteignent les objectifs des programmes cadres pour les langues. Cette étude possède donc également un caractère comparatif.

2. La compétence de communication

Paulo Costa (2005 : 56–58) a étudié l'histoire de la notion de compétence de communication. Il constate que la notion de compétence provient à l'origine de Noam Chomsky (1965) qui présente sa dichotomie entre compétence et performance dans ses travaux. Chomsky (*ibid.*) considère la compétence comme la capacité innée d'un locuteur. Dans les années soixante, les sociolinguistes américains Dell Hymes et John Gumperz ont réagi contre la conception de Chomsky selon laquelle la langue est conçue comme un moyen d'expression de la pensée et non pas comme un instrument de communication. Pour Hymes et Gumperz (1972 : introduction, ch. 1), la compétence de

communication équivaut à ce que le locuteur doit savoir pour que la communication soit effective dans des contextes culturellement significatifs.

À partir des travaux de Dell Hymes, les didacticiens et les linguistes ont essayé de redéfinir la notion de compétence de communication et d'envisager son application en classe des langues. Elle a été fortement déformée au fil du temps. Paulo Costa (2005 : 56) souligne qu'à l'heure actuelle, les didacticiens parlent toujours de la notion de compétence de communication au singulier même s'il existe différentes versions de celle-ci. Cette pluralité de définitions suscite des problèmes dans l'enseignement des langues. L'objectif principal de l'enseignement est donc d'amener l'apprenant à communiquer dans la langue étrangère. Pourtant, le manque de consensus au niveau de l'essence de la notion rend le travail des enseignants et celui des concepteurs de matériel didactique difficile.

Costa (2005 : 59–60) a étudié des manuels scolaires français dits communicatifs. Il a établi que les manuels ne sont pas suffisamment communicatifs pour aider l'apprenant à acquérir une compétence de communication dans la langue-cible. Selon lui, les activités communicatives doivent être assez éclectiques pour recréer dans la classe des situations de communications plus authentiques et complètes. Comme la notion de compétence de communication connaît plusieurs définitions et descriptions, nous en présentons brièvement quelques-unes dans le sous-chapitre suivant. Nous nous concentrons quand même sur la conception du CECR, puisqu'il constitue le fondement de notre étude et de l'enseignement des langues étrangères en Finlande.

2.1. Les différentes définitions de la compétence de communication

Ari Huhta (1993 : 85–86) a étudié les différentes notions de compétence de communication selon leur degré d'utilité dans l'enseignement des langues. D'après lui, une des théories les plus importantes est le modèle de Michael Canale et Merrill Swain. Il a été introduit en 1980 et complété en 1983 par Canale. Selon eux, la compétence de communication est constituée de quatre sous-compétences. La première compétence, la *compétence grammaticale* équivaut à la maîtrise du code langagier, comme la formation des mots et des phrases, la prononciation et l'orthographe. La *compétence sociolinguistique* souligne la capacité à utiliser et à comprendre un langage approprié

dans des situations différentes. *La compétence discursive* comprend la capacité de combiner et d'interpréter les significations et les formes du langage de manière qu'elles forment des ensembles cohérents. *La compétence stratégique* équivaut à la capacité d'utiliser des stratégies linguistiques et des stratégies non-linguistiques soit pour compenser des défauts langagiers soit pour rendre le message plus efficace.

Le modèle de Bachman et Palmer (1984) et celui de Bachman (1990) se fondent sur le modèle de Canale et Swain (1980). Néanmoins, les modèles de Bachman et Palmer sont plus détaillés et plus diversifiés que celui de Canale et Swain. Bachman a mis à jour le modèle plusieurs fois, mais la version de l'année 2004 est un retour à celle de l'année 1990. Selon Bachman et Palmer (2004 : 66–69), la *connaissance des langues* se compose de la *connaissance organisationnelle* et de la *connaissance pragmatique*. La connaissance organisationnelle équivaut à ce que l'enseignement des langues comprend traditionnellement, c'est-à-dire la *connaissance grammaticale* et la *connaissance textuelle*. La connaissance grammaticale est constituée de la morphologie, du lexique, de la syntaxe, de la phonologie et de l'orthographe qui aident l'utilisateur d'une langue à former des phrases isolées. La connaissance textuelle équivaut à la capacité de former des textes cohérents à partir de ces phrases isolées. Selon Bachman et Palmer (2004 : 69–70), la connaissance pragmatique concerne la maîtrise des règles liées à l'utilisation, la production et l'interprétation de la langue. Elle comprend la *connaissance fonctionnelle* et la *connaissance sociolinguistique*. La connaissance fonctionnelle équivaut à la capacité de comprendre et de produire des expressions avec une certaine intention, comme des lois, des blagues, des métaphores ou des poèmes. La connaissance sociolinguistique comprend la capacité d'utiliser la langue dans des contextes différents et de comprendre différentes variantes, comme les dialectes.

2.2. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Le Conseil de l'Europe a publié en 2000 le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) qui présente un index détaillé sur toutes les compétences et sous-compétences de l'enseignement des langues étrangères. Il forme un fondement commun dans les pays européens, également en Finlande, pour façonner les plans de cours, les programmes cadres, les diplômes et le matériel scolaire. Il définit une échelle des

niveaux de référence communs, explique des notions et discute également des différentes méthodes d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation des langues.

Le CECR (2000 : 25) définit donc une échelle des niveaux de référence qui rend possible la mesure du progrès d'un apprenant dans toutes les phases de l'apprentissage tout au long de la vie. L'échelle est divisée en trois niveaux principaux : le niveau A indique un utilisateur élémentaire, le niveau B indique un utilisateur indépendant et le niveau C indique un utilisateur expérimenté. Puisque nous n'utilisons pas cette échelle dans notre étude, nous ne la présentons pas plus en détail.

Le CECR (2000) décrit également la notion de compétence de communication ainsi que les exercices communicatifs. Il donne aussi une description minutieuse des connaissances et des compétences que les apprenants doivent acquérir pour être capables de communiquer en langues étrangères. Quant à ces descriptions, l'ouvrage se fonde surtout sur le modèle de Bachman (1990).

Le point de vue du CECR (2000 : 15–18) est holistique et fonctionnel. Les compétences d'un utilisateur d'une langue sont constituées de deux compétences: les *compétences communicatives langagières* et les *compétences générales individuelles*. Ensemble, les deux forment la compétence de communication. Les compétences générales individuelles ne sont pas liées à une certaine langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières. Comme elles ne peuvent pas être entraînées à l'aide de manuels, nous ne les détaillons pas davantage. En revanche, nous nous concentrons sur la compétence à communiquer langagièrement puisqu'il serait important que les concepteurs des manuels scolaires la prennent en considération.

2.3. Les compétences communicatives langagières

Dans le CECR (2000 : 86–87), les compétences communicatives langagières sont constituées de plusieurs composantes : *une composante linguistique*, *une composante sociolinguistique* et *une composante pragmatique*. Chacune de ces composantes est, à son tour, constituée de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire. La compétence linguistique peut être divisée en six sous-compétences : *la compétence lexicale*, *la compétence*

grammaticale, la compétence sémantique, la compétence phonologique, la compétence orthographique et la compétence orthoépique.

Dans le CECR (2000 : 87–88), la compétence lexicale équivaut à la connaissance ainsi qu'à la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue. Il s'agit de la capacité à utiliser aussi bien des éléments lexicaux que des éléments grammaticaux. Les éléments lexicaux sont des expressions toutes faites et des locutions figées. Ce sont des ensembles constitués de plusieurs mots qui sont appris et utilisés sans que l'apprenant ne sache les décomposer. Les proverbes, les salutations, les métaphores figées, les collocations figées et les expressions figées prépositionnelles sont des exemples faisant partie de la compétence lexicale. Quelques exemples concrets sont « Comment ça va ? », « au fur et à mesure », « faire un discours ». Les mots isolés comprenant par exemple les jours de la semaine et les mois de l'année sont également des éléments lexicaux. Les éléments grammaticaux sont des classes fermées de mots, par exemple les articles et les prépositions. Dans cette étude, la compétence lexicale est prise en considération surtout quand nous analysons le vocabulaire dans les manuels.

Quant à la compétence grammaticale, selon le CECR (2000 : 89–91), il s'agit de la connaissance des ressources grammaticales d'une langue et de la capacité à les utiliser. La grammaire d'une langue peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la manière dont les éléments doivent être combinés en phrases. Elle équivaut ainsi à la capacité de comprendre et d'exprimer des phrases bien formées selon ces principes et non à la capacité de mémoriser ou de reproduire des phrases comme les expressions toutes faites. La grammaire d'une langue est un système complexe et il n'existe pas de théories ou de modèles suffisamment exhaustifs. Pour cela, le CECR (*ibid.*) identifie seulement des paramètres et des catégories amplement utilisés pour la description grammaticale. Dans cette étude, nous analysons de quelle façon la grammaire est enseignée dans les manuels.

Dans le CECR (2000 : 91), la compétence sémantique traite de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens. Il s'agit de la relation entre le mot et le contexte, de la connotation, des synonymes et antonymes. Souvent, les praticiens pensent qu'il est plus économique d'aller du sens à la forme plutôt que d'utiliser la méthode traditionnelle et d'organiser la progression en termes purement formels. Nous n'analysons pas directement de quelle façon la compétence sémantique

apparaît dans les manuels. Pourtant, puisque l'opposition entre le sens et la forme dans les manuels est essentielle pour cette étude, nous pouvons inclure également la compétence sémantique dans une certaine mesure.

D'après le CECR (2000 : 91–92), la compétence phonologique suppose une connaissance de la perception et de la production par exemple des unités sonores, c'est-à-dire des phonèmes. Il s'agit également de la connaissance des traits phonétiques distinctifs, par exemple de la sonorité. De plus, la compétence phonologique contient la composition phonétique des mots, c'est-à-dire l'accentuation des mots, du ton, etc. Elle contient également la prosodie, qui comprend entre autres l'intonation, la réduction phonétique, l'assimilation et l'élision. Dans cette étude, nous analysons attentivement comment la compétence phonétique est enseignée dans les manuels puisque c'est une composante essentielle de la compétence de communication orale.

La compétence orthographique équivaut selon le CECR (2000 : 92) à la connaissance et à la capacité de produire des symboles qui composent les textes écrits. Nous ne tenons pas compte de cette compétence dans cette étude. La compétence orthoépique pour sa part équivaut à la capacité de savoir produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite, c'est-à-dire de lire un texte préparé à haute voix. Cette compétence est étroitement liée à la compétence de communication orale, mais puisque nous n'analysons pas comment les apprenants parlent, nous ne nous concentrons pas sur cette compétence.

Par ailleurs, la *compétence sociolinguistique* fait partie de la compétence à communiquer langagièrement dans le CECR (2000 : 93–95.) Ainsi, la langue est considérée comme un phénomène social. La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Il s'agit de la connaissance et des habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans un contexte social. Cette compétence équivaut à la capacité d'ajuster son propre usage du langage aux facteurs socioculturels qui gouvernent. Il faut faire attention aux coutumes socioculturelles comme les règles d'adresse et de politesse, la régulation des rapports entre générations, sexes et groupes sociaux ainsi que la codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté. Nous soulevons des éléments liés à la compétence sociolinguistique quand nous présentons les manuels en général.

Selon le CECR (2000 : 96–97), *la compétence pragmatique* constituée des deux sous-compétences, *la compétence discursive* et *la compétence fonctionnelle*, joue également un rôle dans la compétence à communiquer langagièrement. La compétence discursive équivaut à la capacité à ordonner et à structurer des phrases afin de produire des ensembles cohérents. Au début des études, les apprenants commencent par de brefs énoncés mais dans les niveaux supérieurs, il devient de plus en plus important de développer la compétence discursive. Comme nous analysons les manuels destinés aux apprenants au niveau élémentaire, nous n'étudions pas le développement de la compétence discursive.

La compétence fonctionnelle d'après le CECR (2000 : 98–99) comprend des *micro-fonctions*, des *macro-fonctions* et des *schémas d'interaction*. Les micro-fonctions sont des catégories de l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples et courts. Il s'agit de donner et de demander des informations, d'exprimer et de découvrir des attitudes, d'établir des relations sociales ainsi que de remédier à la communication. Les macro-fonctions sont des catégories de l'utilisation fonctionnelle du discours oral ou du texte écrit qui consistent en une suite de phrases. Les schémas d'interaction fondent la base de la communication. Ils sont des modèles d'interaction sociale, par exemple des modèles d'échanges verbaux. La compétence fonctionnelle équivaut donc à la capacité d'utiliser ces schémas qui peuvent être de forme simple, comme le schéma de question–réponse, ou plus compliqués, comme le schéma général de l'achat de marchandises ou de services. En analysant les manuels dans leur totalité, nous soulevons des aspects liés à la compétence fonctionnelle.

3. L'enseignement des langues étrangères

Dans ce chapitre et les sous-chapitres suivants, nous examinons comment les programmes cadres et les manuels guident l'enseignement des langues étrangères en Finlande. Nous suivons le modèle d'Opetushallitus (Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement) et utilisons le terme *les programmes cadres* quand nous parlons de toute la législation, et le terme *le programme cadre pour les langues* quand nous nous référons à l'enseignement des langues étrangères. L'utilisation des termes varie quelque peu d'un chercheur à l'autre (cf. ex. Pohjala 2003 : 64, les programmes-cadres). Dans les

notes de référence, nous utilisons l'abréviation finlandaise courante, POPS qui équivaut à *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (fr. les programmes cadres).

L'enseignement en Finlande suit donc avant tout les programmes cadres finlandais. Il s'agit d'une législation que la Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement donne à l'enseignement fondamental, c'est-à-dire à l'école primaire et au collège, ainsi qu'au lycée. Les programmes cadres sont écrits sous forme de normes, ils ont donc un caractère prescriptif. Dès lors, les communes et les écoles sont obligées d'inclure les objectifs et les principaux contenus des programmes cadres dans leurs propres plans d'enseignement. Pourtant, en même temps, ils ont la possibilité d'élaborer leurs propres plans en fonction de leurs intérêts et de leurs ressources (Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement 2005 : 8).

Tout comme les programmes cadres, les manuels scolaires orientent également l'enseignement. La fonction d'un manuel est d'aider l'apprentissage et de servir de fond pour l'enseignement. Souvent, l'enseignement suit le modèle que les manuels donnent concernant les thèmes à traiter et leur ordre. Cela nous donne une forte motivation pour l'analyse des manuels. Les manuels doivent remplir plusieurs conditions : il faut qu'ils offrent une information qui est bien disposée et au niveau approprié pour les élèves. Il est essentiel, mais souvent aussi problématique, pour les concepteurs des manuels de présenter un thème complexe aussi brièvement mais aussi amplement que possible. L'information doit également être dispensée dans des contenus verbaux et visuels pour rendre l'acquisition et l'analyse de l'information possible pour les apprenants. Après, les élèves devraient être capables d'approfondir indépendamment leurs connaissances sur le thème. (Hannus 1996 : 13.)

Matti Hannus (1996 : 14–16) a divisé l'histoire des manuels en trois périodes. Pendant la première période, une personne compétente écrivait tout le manuel et son autorité n'était pas remise en question. Cette période ne s'est terminée qu'à la fin des années 1960. La deuxième période entraîne une production de masse des manuels. L'impression en quatre couleurs est devenue courante dans les manuels qui sont ainsi devenus plus illustrés. L'utilisation des manuels d'exercices s'est répandue et l'enseignement était lié aux manuels. La troisième période a commencé au début des années 1990 et continue toujours (cf. par exemple Karjala 2003 : 47–49). Les caractéristiques de la période sont les exigences de profit économique et de rentabilité.

Comme les manuels n'ont pas seulement des objectifs pédagogiques mais aussi économiques, il peut arriver qu'ils n'atteignent pas une qualité suffisante quant aux buts pédagogiques. C'est également un motif pour analyser des manuels scolaires. Selon Karjala (2003 : 49), le changement le plus notable récent est l'augmentation du matériel digital comme élément supplémentaire dans l'enseignement.

L'objectif de la présentation assez courte qui suit est de donner une justification suffisante pour l'analyse des manuels qui se fait du point de vue des programmes cadres pour les langues. En outre, nous présentons quelques conceptions centrales sur les tâches communicatives, qui constituent une partie essentielle de l'enseignement des langues étrangères et soulignent la compétence de communication.

3.1. La langue française dans les programmes cadres pour les langues

Selon la Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement (2005 : 8), la plus grande innovation des programmes cadres actuels est celle de l'enseignement des langues qui s'appuie sur les niveaux du cadre européen commun de référence. D'après le *Manuel des centres de ressources de langues* (2003 : 25), qui étudie comment le *CECR* est adapté aux programmes cadres d'enseignement nationaux, le développement d'une échelle de niveaux pour les écoles finlandaises conformément aux niveaux et aux descripteurs du *CECR* a été une tâche difficile. Comme le progrès fait est petit au sein de l'enseignement des langues, les échelles du *CECR* trop larges ont été divisées. Les programmes cadres finlandais pour les langues (POPS 2005 : 140, 145) donnent une description de ce que sont de bonnes connaissances des langues à la fin de chaque cycle. Du point de vue de cette étude, il est intéressant que les compétences réceptives soient au niveau A2.1 (Premier niveau de compétences de base) et les compétences productives à un niveau inférieur, A1.3 (Compétences élémentaires fonctionnelles) (voir Annexe).

Olli-Pekka Salo (2006 : 241–244) constate que la conception fonctionnelle et holistique des langues du *CECR* se voit clairement dans les programmes cadres pour les langues. D'après lui, certaines parties dans les programmes cadres pour les langues pourraient être des citations directes du *CECR*. Les programmes cadres sont une législation concise et ils manquent par conséquent de descriptions et de détails qui se

trouvent dans le *CECR*. Cependant, le point de vue est transmis. La conception fonctionnelle de la langue se voit dans les verbes de fonction, par exemple apprendre à rapporter, communiquer, écrire, se comporter et utiliser. En revanche, la conception holistique de la langue se voit dans le fait que la culture n'est pas séparée de la langue.

Salo (2006 : 243) fait remarquer que l'objectif principal des programmes cadres pour les langues est que les apprenants atteignent des capacités à s'exprimer et à communiquer en langue étrangère. L'objectif est d'accoutumer les élèves à utiliser la langue. Salo (*ibid.*) constate qu'il faut que l'enseignement donne aux élèves des occasions d'utiliser leurs connaissances langagières. Il met également l'accent sur le rôle des manuels : ils doivent faciliter cet objectif.

Nous analysons seulement les parties des programmes cadres pour les langues qui concernent le français langue A et B2. Les programmes cadres actuellement en vigueur datent de 2004 et ont été complétés plus tard mais ces compléments n'ont pas affecté la langue française. Dans les programmes cadres pour les langues, il n'y a pas de section particulière pour la langue française comme il y en a pour l'anglais et le suédois mais les objectifs de l'enseignement du français se trouvent sous les objectifs des langues étrangères. Par la suite, nous traiterons d'abord les objectifs des programmes cadres pour les langues qui concernent le français langue A à l'école primaire et ensuite les objectifs qui concernent le français langue B2 au collège. Nous soulevons seulement les objectifs qui se rapportent à la compétence communicative orale.

À l'école primaire, la tâche principale de l'enseignement est d'encourager l'apprenant à communiquer en langue étrangère dans des situations très concrètes et proches de lui. D'abord, la communication se fait oralement la plupart du temps, mais petit à petit, le rôle de la communication écrite est accentué. Dans les programmes cadres pour les langues, les objectifs ont été divisés en trois sous-catégories : la compétence linguistique, les connaissances culturelles et les stratégies d'apprentissage. Quant à la compétence linguistique, les élèves devront apprendre à rapporter une information de base sur eux-mêmes et sur leur entourage immédiat et à communiquer en langue cible dans des situations quotidiennes avec le soutien de son interlocuteur si nécessaire. Il leur faut également comprendre le contenu principal d'un discours qui traite de la vie quotidienne. (POPS 2004 : 138–139.)

Concernant les connaissances culturelles, un des objectifs est que les élèves apprennent à communiquer d'une façon naturelle avec les représentants de la culture-cible dans des situations de la vie quotidienne. Les objectifs des stratégies d'apprentissage ne sont pas directement liés à la compétence communicative orale. (POPS 2004 : 139.)

Les programmes cadres pour les langues présentent également les principaux contenus que l'enseignement de la langue française doit comporter. Il s'agit des thèmes et des situations, des structures ainsi que des stratégies de communication qui doivent être traités à l'école primaire. Quant aux structures, il faut enseigner les principes grammaticaux particuliers du français du point de vue de la communication. Quant aux stratégies de communication, il s'agit de reconnaître l'essentiel et de trouver une information définie dans un discours. Il faut également savoir composer ses propres messages et, dans une interaction orale, s'appuyer sur son interlocuteur et sur la communication non verbale. (POPS 2004 : 139–140.)

Au collège, l'enseignement du français doit se concentrer sur la communication orale dans les situations quotidiennes les plus courantes. Les objectifs constituent les mêmes sous-catégories qu'à l'école primaire. La compétence linguistique comprend l'objectif d'apprendre à communiquer à l'aide de son interlocuteur dans des situations qui traitent d'informations personnelles et qui sont connectées aux besoins immédiats des apprenants. Il faut également être capable de comprendre des questions facilement prévisibles ainsi que des instructions, des demandes et des interdictions en rapport avec la vie quotidienne. Une des stratégies de l'apprentissage est d'utiliser courageusement la langue-cible, c'est-à-dire déjà au début des études d'essayer de communiquer en langue-cible. (POPS 2004 : 145.)

Les contenus principaux au collège comprennent, comme à l'école primaire, des thèmes et des situations, des structures ainsi que des stratégies de communication à traiter. Quant aux thèmes et aux situations, il faut que l'apprenant connaisse les usages de la langue dans des situations interactives de base. L'apprenant devra être capable de parler de lui, de sa famille et de son environnement immédiat. Il lui faut se débrouiller dans des situations communicatives : faire des courses, manger et voyager. Comme à l'école primaire, les structures à traiter sont les principales règles de grammaire du français, du point de vue communicatif. Les stratégies communicatives du collège

ressemblent à celles de l'école primaire : il faut être capable de reconnaître les idées principales d'un discours et de trouver une information précise dans une communication parlée, de préparer ses propres messages et de s'appuyer sur l'aide de son interlocuteur (POPS 2004 : 145–146).

En fin de compte, les objectifs de l'enseignement à l'école primaire et au collège ne diffèrent pas beaucoup : il s'agit plutôt de nuances. Tous ces objectifs mettent l'accent sur la communication orale, mais la compétence écrite se trouve également parmi les objectifs. Toutes les compétences, la production orale et écrite ainsi que la réception orale et écrite, ont toujours un but communicatif. Alors, c'est surtout l'idée de la communication qui surgit dans les programmes cadres pour les langues. Ces objectifs semblent très difficiles à atteindre, surtout pour les élèves qui ne possèdent pas nécessairement ces connaissances même dans leur propre langue et leur propre culture. Par conséquent, les manuels scolaires et les enseignants se trouvent devant un grand défi.

3.2. Les manuels scolaires

Comme nous l'avons déjà constaté, le point de vue du *CECR* et celui des programmes cadres pour les langues sont similaires. Par conséquent, on pourrait supposer que la conception de la langue est similaire, c'est-à-dire fonctionnelle, également dans les manuels et surtout quand les concepteurs des manuels affirment que leur travail se fonde sur le programme cadre de 2004 (Salo 2006 : 244).

Salo (2006 : 244–250) a étudié la conformité des manuels d'anglais, de suédois et d'allemand avec les différents objectifs des programmes cadres pour les langues. Il s'est concentré sur les textes, le lexique, la grammaire et les exercices dans les manuels. Il a remarqué que le manuel d'anglais langue A contient plusieurs types de textes, mais le manuel d'allemand langue A contient presque uniquement des dialogues, exactement comme le manuel de suédois langue B1.

Salo (2006 : 247) constate que quant au lexique, traditionnellement, après les textes, se trouvent des listes de mots et encore un vocabulaire alphabétique à la fin du manuel. Dans chaque manuel, les vocabulaires alphabétiques ressemblent aux

dictionnaires bilingues mais sont simplifiés. Les listes de mots liés aux textes sont diverses : dans quelques manuels, on accentue d'une façon ou d'une autre les mots centraux. De plus, il y a des vocabulaires thématiques qui sont présentés à l'aide d'illustrations. La prise en compte de la prononciation varie d'un manuel à un autre. En somme, les vocabulaires sont détachés des usages et souvent les listes de mots ne présentent aucun contexte d'utilisation. Salo (*ibid.*) recommande que les listes de mots contiennent plus de collocations, c'est-à-dire que les mots se retrouvent dans des contextes divers.

Salo (2006 : 247–248) constate qu'il est difficile de préciser de quoi est constituée la grammaire. Souvent, la morphologie et la syntaxe forment le noyau dur de la grammaire. De plus, la phonologie et la phonétique, c'est-à-dire la prononciation dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, peuvent être incluses. Salo (*ibid.*) fait remarquer que tous les manuels analysés dans son étude permettaient d'entraîner la prononciation, certes, mais pas d'une façon conséquente, ce qui est surprenant quand on tient compte de l'importance de la prononciation au début de l'apprentissage des langues. Salo (*ibid.*) fait remarquer que dans le manuel de suédois, la prononciation est pratiquée de façon conséquente mais malheureusement dans des sections détachées. Le professeur décide de la façon d'utiliser ce matériau supplémentaire, comme c'est le cas des autres domaines de la langue.

Quant aux structures grammaticales, Salo (2006 : 248–250) rappelle que l'idéal du plurilinguisme qui domine dans le CECR ne se voit pas dans les manuels. Selon lui, la tâche des apprenants pourrait être facilitée en tirant parti de la connaissance des autres langues. Par exemple, dans le manuel du suédois, on enseigne qu'après le verbe auxiliaire, le verbe principal est à l'infinitif mais on ne mentionne pas que cela équivaut au finnois. La grammaire est présentée d'un point de vue plutôt formel que fonctionnel dans le manuel d'allemand. Le manuel présente d'abord la formation du passé composé et les multiples règles puis dans quels contextes il est utilisé. Dans les autres manuels, le contexte de l'utilisation est présenté d'abord mais malheureusement l'accent est mis sur l'aspect formel des structures grammaticales.

Selon Salo (2006 : 250), les manuels d'exercices prennent en considération d'une façon variée les différentes composantes de la langue. Tous les manuels contiennent des exercices entraînant la production orale et écrite ainsi que la réception

orale et écrite. Le grand problème est que le but pédagogique ou communicatif reste confus. De plus, les manuels contiennent des exercices où le phénomène langagier étudié est contextualisé seulement au niveau des phrases et par conséquent, les exercices sont constitués d'un grand nombre de phrases détachées. Cette incohérence semble s'accroître tout au long des manuels, c'est-à-dire au fur et à mesure que les apprenants avancent.

D'après Salo (2006 : 251), tout compte fait, la conception de la langue est aussi bien fonctionnelle que formelle dans les manuels. La fonctionnalité se voit dans les dialogues et dans les conseils pour se débrouiller dans la culture-cible. En revanche, la conception formelle se rapporte surtout à l'enseignement des structures grammaticales. La conception holistique de la langue se voit dans le rôle intégré de la culture tandis que le lexique est présenté séparément et les exercices manquent souvent de contexte. Salo (*ibid.*) constate également que les manuels sont plutôt d'un caractère normatif que descriptif et les différences entre la langue parlée et la langue écrite ont été ignorées. Par conséquent, les manuels semblent préférer la compétence écrite à la compétence orale et le registre soutenu au registre courant ou populaire. C'est peut-être en raison des objectifs du bac et le fait qu'il n'y ait pas d'examen oral. Il serait quand même souhaitable que les manuels scolaires que Salo (2006) a examinés ne fassent pas trop attention aux objectifs du bac, puisqu'il s'agit du collège et pas du lycée.

Quant à la langue des manuels scolaires, Liisa Tiittula (1993 : 63) constate que, bien que les programmes cadres pour les langues soulignent la compétence orale, les professeurs sont souvent obligés d'enseigner la langue parlée à l'aide de la langue écrite. Tiittula (1992 : 37) fait également remarquer que les textes de compréhension orale mettent les apprenants dans une situation difficile et artificielle. Les textes qu'on écoute sont souvent d'abord écrits et il manque le contexte et la communication non verbale qui sont typiques pour un discours. De plus, souvent, les caractéristiques d'un discours qui facilitent la compréhension, comme la répétition, ont été éliminées. Tiittula (*ibid.*) présume qu'un monologue est donc plus facile à comprendre qu'un dialogue.

3.3. Les tâches communicatives

Une notion essentielle au sein de l'enseignement et de la recherche des langues étrangère est la *tâche* (*task*). Une *tâche communicative* est définie et décrite de plusieurs façons. Les chercheurs expriment diverses opinions sur ce qui constitue une tâche communicative. (Ellis 2003 : 1–2.) Selon David Nunan (1989 : 10), il s'agit des activités de classe qui sont tellement communicatives qu'il faut que les apprenants comprennent, négocient et s'expriment en langue-cible tout en étant interactifs en langue-cible. Alors, les exercices se focalisent sur le sens (*focus on meaning*) plutôt que sur la forme (*focus on form*). Également, selon le CECR (2000 : 121–122), la fonction des tâches communicatives est d'atteindre le but communicatif, c'est-à-dire que l'accent est mis sur le sens.

Pirjo Harjanne (2006 : 84–85) examine les différences entre une tâche et un exercice. Une différence fondamentale se trouve dans l'orientation: les exercices présupposent des compétences linguistiques avant des compétences de communication. Au contraire, les tâches présupposent que les composantes linguistiques se développent en participant à la communication. Généralement, dans un exercice, l'accent est mis sur la forme, tandis que dans une tâche, l'accent est mis le sens pragmatique. Il faut quand même faire remarquer qu'une tâche communicative peut également prêter attention à la forme. Le but général aussi bien d'un exercice que d'une tâche est d'apprendre la langue, mais les moyens qu'on utilise afin d'atteindre ce but diffèrent. La conception des connaissances de la langue est également différente.

David Nunan (1989 : 53–54) constate que les tâches communicatives peuvent traiter de nombreux thèmes de l'environnement immédiat des apprenants. Il est important que les contenus et les thèmes soient intéressants pour les apprenants et qu'ils correspondent à leurs besoins et à leurs connaissances sur la langue. Ainsi, les tâches communicatives permettent aux élèves d'amener leurs propres expériences et contenus dans l'apprentissage. Les tâches communicatives conviennent donc également aux apprenants du niveau élémentaire. Comme dans une communication hors de la classe, les tâches communicatives contiennent différents domaines de la langue.

Dans le CECR (2000 : 122), les tâches communicatives sont divisées en tâches authentiques et en tâches pédagogiques. Une tâche authentique se réfère à la "vie réelle"

qui a lieu hors de la classe. Selon le CECR (*ibid.*), les deux types de tâches peuvent être communicatifs s'ils exigent de la compréhension, de la négociation sur le sens et l'expression des idées pour atteindre le but communicatif. David Nunan (1989 : 40–45) constate que les tâches authentiques sont liées aux situations communicatives auxquelles les apprenants doivent participer hors de la classe. Ces tâches, qui trouvent leur justification dans la vie réelle, demandent aux apprenants de parler et d'agir dans la classe de la même façon que hors de la classe. Les tâches authentiques ont souvent été modifiées pour être plus appropriées à l'environnement scolaire. Il s'agit par exemple de jeux, de simulations et de jeux de rôle.

Selon Nunan (1989 : 40–45), les tâches pédagogiques représentent également des tâches communicatives dont le but est d'entraîner la compétence de communication. Elles se fondent sur la théorie de l'apprentissage d'une langue seconde. Les tâches pédagogiques sont d'un caractère social et interactif mais sont liées aux situations communicatives de la vie réelle seulement d'une façon indirecte. L'accent est mis sur le sens même s'il peut sembler forcé. Dans le CECR (2000 : 121), on souligne que l'essentiel est quand même que dans les tâches pédagogiques, les élèves se concentrent sur la communication signifiante. Ainsi, les tâches pédagogiques diffèrent d'une manière décisive des tâches qui visent à l'entraînement des unités formelles détachées du contexte. Les tâches pédagogiques sont pertinentes dans le contexte scolaire puisqu'elles sont exigeantes mais réalisables.

Selon Kaarina Yli-Renko (1993 : 55–57), le degré de contrôle varie dans les tâches communicatives: les tâches peuvent plus ou moins ressembler à des situations authentiques et les tâches peuvent contenir plus ou moins des restrictions. La division en tâches authentiques et en tâches pédagogiques peut être assimilée avec la division en tâches libres et en tâches contrôlées. Les tâches libres et ouvertes correspondent aux situations authentiques où le discours est spontané et le locuteur ne connaît pas à l'avance le message de son interlocuteur. Les tâches contrôlées et fermées quant à elles ne remplissent pas les conditions d'un discours naturel.

Les différents types de tâches sont superposés. Cependant, toutes les définitions des tâches communicatives soulignent l'usage de la langue, le but communicatif ainsi que la connexion entre la communication et la vie hors de la classe. Les tâches communicatives n'offrent pas seulement un entraînement de la langue mais

aussi un entraînement à la participation à la communication. Dans cette étude, nous analysons si les exercices oraux dans les manuels sont communicatifs. Nous faisons cette analyse à l'aide d'une division des exercices oraux en exercices qui se focalisent sur le sens et en exercices qui se focalisent sur la forme. Cette division se fonde sur les idées présentées ci-dessus mais est un peu modifiée afin d'être appropriée pour notre analyse. Puisque la définition est complexe nous la présentons plus en détail dans le chapitre sur l'analyse.

4. Analyse

Dans ce chapitre, nous analysons les deux manuels scolaires, *Tous ensemble* et *Voilà ! 1*. Nous commençons par l'analyse de *Tous ensemble*, le manuel utilisé à l'école primaire. Après, nous examinerons le manuel du collège, *Voilà ! 1*. Nous terminons l'analyse par une comparaison des manuels. Nous étudions les manuels d'une façon identique. En premier lieu, nous présentons brièvement des manuels en mettant l'accent sur une analyse qualitative des textes, du vocabulaire et de la grammaire. En deuxième lieu, nous examinons les exercices. Cette analyse quantitative contient une division entre les exercices oraux et les exercices écrits. De plus, nous examinons plus en détail la nature des exercices oraux, ce qui veut dire que nous étudions si les exercices se focalisent sur le sens ou sur la forme.

4.1. Analyse des manuels de l'école primaire

Tous ensemble 1 et *Tous ensemble 2* comprennent tous les deux quatre unités. Chaque unité commence par la rubrique *d'abord* qui fonctionne comme une introduction à l'unité. Les rubriques *d'abord* ne sont pas uniformes : elles sont constituées soit d'images soit de textes accompagnés d'exercices qui permettent parfois d'entraîner également la compréhension orale. Nous avons compté les exercices de chaque *d'abord* dans le nombre total d'exercices (cf. 4.1.1.).

Toutes les unités comprennent trois chapitres qui sont formés de textes et d'exercices. Comme les exercices constituent l'objectif principal de cette étude, nous les

traitons plus en détail dans le sous-chapitre suivant et nous ne discutons ici que des textes. *Tous ensemble 1* et *Tous ensemble 2* contiennent chacun douze textes, nous avons donc au total 24 chapitres de texte. Les textes sont principalement des dialogues accompagnés de phrases narratives. Ils sont illustrés diversement : parfois, il s'agit d'une grande image avec quelques petites images et de temps en temps, les images forment une chaîne d'évènements, comme une bande dessinée. Un des chapitres contient seulement un minimum de texte et plusieurs images. Dans ce cas, il s'agit plutôt d'un exercice de compréhension orale.

La longueur des textes croît au fur et à mesure des chapitres. Les manuels comportent également des disques compacts que les élèves peuvent écouter à la maison. Les disques contiennent les textes et le vocabulaire lié à ceux-ci. Pourtant, nous présumons qu'on écoute tous les textes en classe. Puisque les textes sont des dialogues, nous pouvons également supposer qu'on lit les textes à haute voix en classe. Ainsi, aussi bien la réception que la production orale peut être entraînée. Cependant, comme nous l'avons déjà problématisé dans le chapitre 3.2. la langue des manuels, il peut être problématique que les textes soient écrits comme des dialogues. Bien que les dialogues soient un bon moyen d'introduire la langue parlée, il arrive quand même qu'ils ne se conforment pas à la langue parlée mais suivent plutôt les coutumes de la langue écrite.

Chaque unité se termine par une partie appelée *sur place* qui traite des connaissances culturelles : on y trouve des cartes, des comptines, des images, des jeux, des contes, etc. Parfois, ces parties comportent des exercices et dans ces cas nous les avons comptés dans le nombre total d'exercices. Les manuels contiennent également des révisions. Les exercices y sont divers et entraînent aussi bien les compétences écrites que les compétences orales. C'est la raison pour laquelle nous avons tenu compte aussi de ces exercices.

La grammaire se trouve après les chapitres. Dans les deux manuels, la partie grammaire contient une douzaine des pages. Elle comprend seulement la théorie tandis que les exercices liés à la théorie se trouvent parmi les exercices des chapitres. Nous avons déjà constaté dans le chapitre 3.2. que les manuels souffraient souvent d'un manque de contextualisation. Dans *Tous ensemble*, la théorie est accompagnée d'images mais aucun contexte d'utilisation n'est présenté. Par exemple, l'impératif est enseigné

d'un point de vue purement formel, même si l'emploi de l'impératif en français ne correspond pas directement à l'emploi en finnois.

Le vocabulaire se trouve après la grammaire, à la fin du manuel. Les mots en français contiennent des transcriptions phonétiques. À part la traduction en finnois, les mots sont parfois illustrés et proposent des contextes d'utilisation. C'est rare mais extrêmement important et utile pour les élèves quand ils étudient les mots, comme nous avons pu le constater dans le chapitre 3.2. Les listes des mots assez exhaustives sont liées aux textes mais parfois également aux exercices. Puis, il y a des vocabulaires alphabétiques français–finnois et finnois–français sans les transcriptions phonétiques.

Finalement, une liste des phrases qu'on peut utiliser en classe et quelques conseils pour la prononciation se trouvent à la fin de *Tous ensemble 1*. C'est le seul cas où la prononciation est prise en considération. Néanmoins, aucun exercice n'est lié à cette théorie. Ici et là, on peut trouver des exercices dans lesquels l'accent est mis sur la prononciation mais pas d'une façon systématique et exhaustive. De plus, les exercices comprennent seulement une petite partie des phonèmes français. C'est un manque puisque la prononciation est une partie essentielle de la communication orale, surtout de la production orale mais aussi de la réception orale. Cette observation coïncide avec les résultats antérieurs présentés dans le chapitre 3.2. Dans ce contexte, nous avons également mis l'accent sur le fait que la prononciation joue un rôle important au début des études de langues.

4.1.1. Les exercices


Le nombre d'exercices dans *Tous ensemble 1* est de 190 et dans *Tous ensemble 2* de 220, au total les deux tomes contiennent donc 410 exercices. Nous avons pris en considération et compté tous les exercices qui se trouvent dans les manuels. Il est possible que quelques exercices dans les manuels soient laissés de côté puisqu'ils ne sont pas liés aux textes ni à la grammaire. Comme nous ne pouvons pas être sûre nous avons compté tous les exercices. Dans les manuels, les exercices ont été numérotés mais notre opération ne suit pas le modèle des manuels. De nombreux exercices se composent de plusieurs sous-exercices (2a, 2b, 2c etc.) que nous avons décidé de compter chacun comme un exercice. Nous considérons que cela est justifié puisque les


sous-exercices peuvent varier beaucoup de l'un à l'autre. Il faut également faire remarquer que nous ne tenons pas compte de la longueur des exercices puisque nous jugeons tous les exercices égaux.


Après avoir compté le nombre d'exercices, nous les avons analysés en les divisant en exercices qui contiennent des éléments oraux et en exercices qui sont seulement écrits. Les concepteurs des manuels ont utilisé une notation selon laquelle les exercices ont été marqués. Cette notation contient des symboles pour les exercices de compréhension orale, de production orale, les exercices où on travaille à deux ou en groupe, les jeux et les exercices qu'on écrit dans les cahiers. Pourtant, nous ne suivons pas cette division des exercices puisqu'elle n'est pas suffisamment exhaustive et systématique pour notre étude: tous les exercices ne sont pas marqués ou ils sont marqués seulement avec un symbole même s'il s'agit d'un exercice qui se compose de plusieurs éléments de la langue. De plus, nous ne divisons pas les exercices selon leur but principal mais nous tenons également compte des exercices qui possèdent même un petit élément oral.


Par conséquent, nous avons analysé soigneusement chaque exercice en nous demandant s'il contient des éléments oraux. Dans *Tous ensemble*, les exercices ont souvent été divisés en sous-exercices selon qu'il faut écrire, parler ou écouter. Les exercices oraux et les exercices écrits sont ainsi relativement faciles à diviser. L'exemple 1 montre la pratique utilisée dans le manuel. Quant à l'exemple 1, nous avons compté qu'il s'agissait de trois exercices dont un était un exercice oral (10b).

10 Le serpent des chiffres (G17)

 **a Séparez les chiffres.** Etsi numerot käärmeestä.



 **b Écoutez et contrôlez.** Kuuntele ja tarkista vastauksesi.

 **c Écrivez les chiffres dans l'ordre de un à dix.** Kirjoita numerot yhdestä kymmeneen.

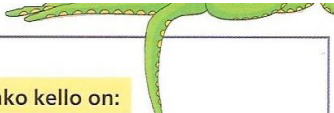
u	n												

Exemple 1 : La division des exercices dans *Tous Ensemble 1* (2009 : 28). *Tous ensemble Junior 1* (Ernst Klett Verlag GmbH Stuttgart 2006)

Nous avons également compté les exercices qui ne contiennent pas d'instructions précises comme par exemple « Écrivez » dans les exercices oraux s'ils sont réalisables oralement. Par exemple, les exercices de la partie *On dit* ne contiennent pas d'instructions. Ainsi, nous présumons que les élèves écoutent et lisent les phrases à haute voix : il s'agit donc de réception et de production orale. L'exemple 2 illustre ce genre d'exercices.

7

on dit



Näin kysyt ikää:

Tu as quel âge?

Näin kerrot ikäsi:

J'ai 11 ans.

Näin kysyt, paljonko kello on:

Il est quelle heure, s'il te plait / s'il vous plait?

Näin vastaat, kuinka paljon kello on:

Il est huit heures.
Il est 9 heures 10.

Exemple 2 : Un exercice sans instructions (TE1 2009 : 66). *Tous ensemble Junior 1* (Ernst Klett Verlag GmbH Stuttgart 2006)

Dans le tableau 1, nous présentons le nombre total d'exercices et le nombre d'exercices oraux. Pour avoir une impression claire, le tableau 1 contient les chiffres de *Tous ensemble 1* et *Tous ensemble 2* séparément, ainsi que les chiffres totaux des deux ensemble. Puisque nous avons aussi compté le nombre d'exercices de production et de réception séparément, nous donnons également ces chiffres dans le tableau. Comme le tableau 1 le montre, quelques exercices oraux (cf. exemple 2 ci-dessus) contiennent les deux éléments de la communication orale. C'est la raison pour laquelle le nombre total d'exercices oraux n'est pas automatiquement la somme des exercices de production et de réception orale. Après avoir compté le nombre d'exercices oraux, nous l'avons proportionné au nombre total d'exercices. Nous présentons également ces pourcentages dans le tableau 1.

manuel	tous les exercices	la production orale	la réception orale	les exercices oraux	la proportion d'exercices oraux (%)
Tous ensemble 1	190	71	39	98	51,6
Tous ensemble 2	219	55	60	109	49,5
Au total	410	126	99	207	50,5

Tableau 1 : Les exercices oraux dans *Tous ensemble*

Comme nous le voyons dans le tableau 1, la moitié des exercices (50,5%) sont des exercices oraux. Pourtant, il faut rappeler que cela signifie que la moitié des exercices contiennent des éléments oraux. Souvent, ce sont des exercices complètement oraux (cf. exemple 1, exercice 10b), mais il peut arriver qu'ils contiennent également des éléments écrits : des phrases écrites pour une lecture à haute voix, les réponses écrites des compréhensions orales, etc. Si nous examinons ces proportions inversement, nous avons un pourcentage de 49,5% d'exercices écrits. Ces exercices quant à eux ne possèdent pas d'éléments oraux. Dans les deux tomes, les proportions sont à peu près identiques. Dans *Tous ensemble 1*, la majorité des exercices (51,6%) contiennent des éléments oraux mais dans *Tous ensemble 2*, le pourcentage est de 49,5%. Toutefois, le nombre d'exercices oraux augmente entre les deux tomes (98 versus 109).

Quant aux exercices de production et de réception orale, nous voyons une différence entre les deux tomes. Dans *Tous ensemble 2*, les deux types d'exercices oraux se divisent assez régulièrement (55 et 60). En revanche, dans *Tous ensemble 1*, le nombre d'exercices de production (71) est presque doublé comparé au nombre d'exercices de réception (39).

Quand nous examinons les pourcentages, il semble que les concepteurs des manuels aient été très conscients des objectifs des programmes cadres pour les langues. Pourtant, comme nous l'avons déjà constaté, l'élément oral peut jouer un rôle secondaire dans les exercices. De plus, les exercices possèdent souvent quelques éléments écrits même si l'exercice est principalement destiné à la communication orale. Par exemple, les exercices de réception orale testent le plus souvent la compréhension par l'écrit : il peut arriver qu'on choisisse la bonne réponse parmi les phrases écrites ou que les apprenants écrivent la bonne réponse. Aucun exercice ne demande une réponse orale en français. Il serait souhaitable d'avoir par exemple un exercice de réception orale ou on réagit oralement en français à ce qu'on entend comme il s'agissait d'un dialogue. Cette présence de l'écrit se retrouve également dans quelques exercices de production orale. Parfois, la production orale équivaut à une lecture à haute voix des phrases écrites. Néanmoins, il faut constater qu'à travers les manuels, nous pouvons trouver un fil rouge selon lequel les apprenants font des phrases d'abord à l'oral et ensuite ils les écrivent dans leurs cahiers. L'exemple 3 montre l'ordre des sous-exercices le plus courant dans *Tous ensemble*:

5 Jeu de dés (G25)



a Jetez le dé et faites des phrases. Heitä noppaa ja keksi lauseita.

	Je/J'	cherch ?	le chat	sous la table.
	Tu	regard ?	le vampire	devant le magasin.
	Il/Elle/On	écout ?	un CD	dans le parc.
	Nous	jou ?	avec le ballon	derrière la maison.
	Vous	dans ?	avec la télé	dans le salon.
	Ils/Elles	trouv ?	une tartine	dans la cuisine.



b Écrivez les phrases dans votre cahier. Kirjoita lauseet vihkoosi.

Exemple 3 : L'ordre des exercices dans *Tous ensemble 1* (2009 : 48). *Tous ensemble Junior 1* (Ernst Klett Verlag GmbH Stuttgart 2006)

Pourtant, avant que nous puissions dire si les objectifs communicatifs des programmes cadres pour les langues ont été véritablement atteints dans les manuels, il faut que nous analysions minutieusement la nature des exercices oraux, c'est-à-dire si les exercices se focalisent sur le sens ou sur la forme.

4.1.2. Les exercices communicatifs

Dans ce chapitre, nous analysons plus en détail la nature des exercices oraux dans les manuels *Tous ensemble 1* et *2*. Les définitions d'un exercice communicatif ne sont pas explicites et aucun précepte de division des exercices n'existe. Dans cette étude, nous avons décidé de distinguer les exercices selon leur focalisation. Ainsi, nous divisons les exercices en exercices qui se focalisent sur le sens et en exercices qui se focalisent sur la forme. Dans beaucoup d'exercices, on s'intéresse non seulement au sens mais aussi bien à la forme ou vice versa. Cependant, nous distinguons la focalisation principale de l'exercice. S'il s'agit d'un exercice relativement libre et ouvert, nous le considérons comme un exercice dont la focalisation est sur le sens. L'exemple 4 est un exercice que nous classons comme un exercice qui se focalise sur le sens même s'il entraîne la conjugaison du verbe *aller* et qu'il contient un exemple. Les élèves ont quand même beaucoup de choix quant à leurs productions.

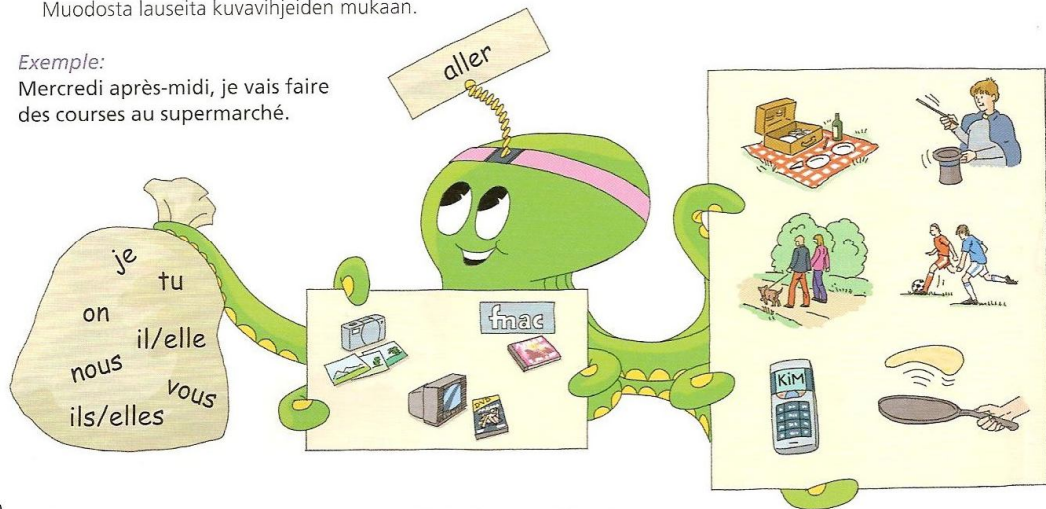
5 Mercredi après-midi

a Faites des phrases.

Muodosta lauseita kuvavihjeiden mukaan.

Exemple:

Mercredi après-midi, je vais faire des courses au supermarché.



b Écrivez les phrases dans votre cahier. Kirjoita lauseet vihkoosi.

Exemple 4 : Un exercice qui se focalise sur le sens dans *Tous ensemble 2* (2009 : 78).
Tous ensemble Junior 2 (Ernst Klett Verlag GmbH Stuttgart 2006)

Dans les cas où les instructions exigent par exemple des constructions définies et où les exemples sont très exhaustifs, nous voyons l'exercice comme un exercice qui se focalise sur la forme. L'exemple 5 est un exercice dans lequel la seule construction à utiliser se trouve écrite et les réponses possibles se trouvent également listées.

2 Comment tu t'appelles?

Exemple:

– Comment tu t'appelles? – Je m'appelle Isabelle.

Tunnetko muita ranskalaisia nimiä?



Alice
Amina
Catherine
Céline
Charlotte
Isabelle

Julie
Malika
Nathalie
Pauline
Sarah
Simone

Alexandre
Farid
Julien
Karim
Lucas
Ludo

Marc
Matéo
Maxime
Pierre
Rémi
Théo

Exemple 5 : Un exercice qui se focalise sur la forme dans *Tous ensemble 1* (2009 : 7).
Tous ensemble Junior 1 ((Ernst Klett Verlag GmbH Stuttgart 2006)

Dans le tableau 2, nous présentons la division des exercices de réception orale en exercices qui se focalisent sur le sens et en exercices qui se focalisent sur la forme. Le tableau contient les chiffres de *Tous ensemble 1 et 2* et des deux ensemble. Quant à la

division, le tableau montre non seulement le nombre d'exercices mais aussi les proportions des deux types d'exercices.

manuel	réception sens	réception sens (%)	réception forme	réception forme (%)
Tous ensemble 1	15	38,5	24	61,5
Tous ensemble 2	23	38,3	37	61,7
Au total	38	38,4	61	61,6

Tableau 2 : La division des exercices de réception orale dans *Tous ensemble*

Comme nous le voyons dans le tableau 2, les exercices qui se focalisent sur le sens forment une minorité (38,4%) des exercices de réception orale. Les pourcentages sont presque identiques dans les deux tomes, ce qui veut dire que nous ne pouvons pas voir une évolution des exercices. Le pourcentage élevé des exercices de réception orale qui se focalisent sur la forme (61,6%) s'explique entre autres par les exercices de prononciation. Ils n'exigent aucune communication ou compréhension, seulement une écoute passive. De plus, dans *Tous ensemble*, les exercices sont souvent corrigés à l'aide du matériel audio, ce qui fait augmenter le nombre d'exercices qui se concentrent seulement sur les aspects formels, comme l'orthographe ou l'ordre des mots. Ainsi, les instructions de ces exercices sont principalement de quatre types: « Écoutez », « Écoutez et répétez », « Écoutez et contrôlez » et « Écoutez et chantez ». L'exemple 6 est un exercice typique dans la catégorie des exercices qui se focalisent sur la forme.

5 Je prends, tu prends,...

Écoutez et répétez. Kuuntele ja toista.



Je prends
Tu prends
C'est très marrant.
Il prend
Elle prend
On a le temps.

Nous prenons
Vous prenez
Mais regardez.
Ils prennent
Elles prennent
D'un coup deux "n"



Exemple 6 : Un exercice de réception orale qui se focalise sur la forme dans *Tous ensemble 2* (2009 : 14). *Tous ensemble Junior 2* (Ernst Klett Verlag GmbH Stuttgart 2006)

Les exercices dont la focalisation est sur le sens sont une catégorie aussi simple que celle des exercices qui n'entraînent que la forme. Il s'agit seulement d'exercices dans

lesquels les apprenants écoutent une histoire et puis choisissent la bonne réponse ou la bonne image. Les instructions sont le plus souvent de deux types : « Écoutez le texte et cochez » et « Écoutez et numérotez les images ». L'exemple 7 est un exercice typique dans la catégorie des exercices qui se focalisent sur le sens.

2 On cherche une histoire

 C'est quelle histoire? Écoutez et cochez. Mistä kuvista puhutaan? Kuuntele ja rastita oikea ketju.

 C'est: A1 – A2 – A3 – A4 A2 – B2 – C2 – D2 B1 – C2 – A3 – D4

Exemple 7 : Un exercice de réception orale qui se focalise sur le sens dans *Tous ensemble 2* (2009 : 62). *Tous ensemble Junior 2* (Ernst Klett Verlag GmbH Stuttgart 2006)

Dans le tableau 3, nous présentons les chiffres et les pourcentages d'exercices de production orale et leur division en exercices qui se focalisent sur le sens ou sur la forme. Pour avoir une idée plus juste de l'évolution des exercices, le tableau montre les deux tomes aussi bien séparément qu'ensemble.

manuel	production sens	production sens (%)	production forme	production forme (%)
Tous ensemble 1	31	43,7	40	56,3
Tous ensemble 2	31	56,4	24	43,6
Au total	62	49,2	64	50,8

Tableau 3 : La division des exercices de production orale dans *Tous ensemble*

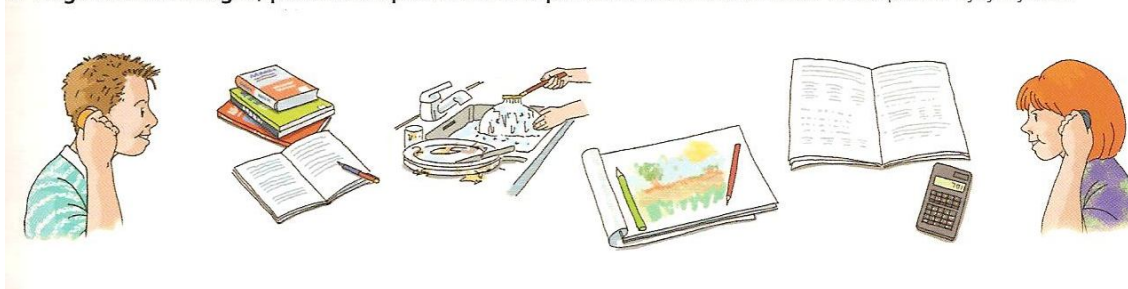
Comme le tableau 3 le montre, les exercices de production orale se divisent régulièrement. Le pourcentage d'exercices qui se focalisent sur le sens est de 49,2% quand nous tenons compte des deux tomes. Si nous examinons les deux tomes séparément, nous trouvons une différence considérable. Dans *Tous ensemble 1*, les exercices de production orale qui se focalisent sur le sens forment une minorité (43,7%) tandis que dans *Tous ensemble 2*, ils constituent une majorité claire avec un pourcentage de 56,4%. Pourtant, il faut constater que la raison pour laquelle le pourcentage de ces exercices monte n'est pas une augmentation des exercices qui se focalisent sur le sens (31 et 31) mais une diminution des exercices qui se focalisent sur la forme (40 et 24).

Dans le premier tome, les exercices de production orale qui se focalisent sur la forme sont souvent des exercices dans lesquels il est conseillé aux élèves de lire des

mots et des phrases à haute voix ou de répéter des mots. Ainsi, une partie des exercices formels de réception orale sont les mêmes que ceux qui sont également comptés dans les exercices formels de production orale. Il s'agit par exemple d'exercices du type « Écoutez et chantez/rappez » et « Écoutez et répétez » comme dans l'exemple 6 ci-dessus. Les exercices intitulés *On dit* (cf. exemple 2 ci-dessus) ont également été jugés formels bien qu'il s'agisse de phrases qu'on utilise dans des situations communicatives. Ce sont de bons exemples de l'entraînement de la compétence fonctionnelle du CECR (2000). Ils introduisent différents schémas d'interaction ainsi que des micro- et macro-fonctions (cf. 2.3.). Néanmoins, les exercices n'exigent pas de compréhension ni de communication: il suffit seulement de les répéter.

Les exercices qui se focalisent sur le sens, quant à eux, forment une catégorie plus diversifiée. Il s'agit souvent d'exercices comme « Faites des phrases », mais ils varient quant aux instructions et restrictions. L'exemple 7 est un exercice très ouvert puisqu'il ne contient pas de modèles pour les questions et les réponses. Les images constituent la seule restriction.

a Regardez les images, posez des questions et répondez. Katso kuvia. Keksi niistä parille kysymyksiä.



Exemple 8 : Un exercice ouvert qui se focalise sur le sens dans *Tous ensemble 1* (2009 : 37). *Tous ensemble Junior 1* (Ernst Klett Verlag GmbH Stuttgart 2006)

Dans *Tous ensemble*, les jeux à l'oral comme « Dessinez et devinez », font aussi partie des exercices dont la focalisation porte sur le sens. Cette catégorie comprend également des exercices dans lesquels on peut aussi trouver un intérêt pour la forme ainsi que des exercices dont les instructions sont plus strictes. Il faut tout de même constater que même si une certaine forme est demandée et pratiquée, les exercices ne donnent pas de réponses ni de modèles préparés trop exhaustifs. De cette façon, ils laissent aux apprenants la possibilité de décider de ce qu'ils veulent dire par exemple sur une image. L'exemple 4 ci-dessus montre un exercice de ce type.

Aucune évolution n'est évidente. Les deux tomes contiennent autant d'exercices qui se focalisent sur le sens tandis que le nombre d'exercices qui se focalisent sur la forme diminue. La proportion d'exercices change dès que les études avancent mais puisque le nombre d'exercices oraux n'augmente pas dans le deuxième tome, nous ne pouvons pas constater d'évolution favorable.

4.2. Analyse des manuels du collège

Le manuel scolaire *Voilà ! 1* comprend un livre de textes et un livre d'exercices. D'abord, nous présentons le livre de textes brièvement et ensuite le livre d'exercices plus soigneusement puisque les exercices sont l'objectif principal de cette étude. *Voilà ! 1* est destiné à l'enseignement du français au collège. Il est constitué de deux modules et il est destiné à être utilisé durant les deux ans pendant lesquels on étudie la langue B2 au collège. Chacun des deux modules comporte dix chapitres, soit 20 chapitres au total. Les textes se trouvent, naturellement, dans le livre de textes et les exercices liés aux textes dans le livre d'exercices. Tous les textes sont des dialogues avec quelques phrases narratives. Une liste de mots liés au texte, qui contient des transcriptions phonétiques, a été placée après chaque texte. Les mots de la *partie orale* se trouvent au même endroit tandis que les exercices-mêmes des *parties orales* se trouvent dans le livre d'exercices. Nous avons compté ces exercices dans le nombre total d'exercices que nous traitons dans le sous-chapitre suivant. Les manuscrits des *parties orales* se trouvent à la fin du livre de textes.

Le livre de textes contient également dix parties qui s'appellent *le mot juste*. Ces parties familiarisent les apprenants avec les expressions de politesse les plus communes et importantes à l'aide de bandes dessinées. Celles-ci introduisent des schémas d'interaction ainsi que des connaissances socioculturelles qui font partie de la composante sociolinguistique du CECR (2000) (cf. 2.3.). Les exercices liés aux bandes dessinées se trouvent dans le livre d'exercices et nous les avons également comptés dans le nombre total d'exercices. Le livre de textes contient aussi deux textes supplémentaires, des informations sur la culture française en finnois, quatre chansons, deux casse-tête, deux comptines et deux jeux. Ces parties, qui jouent un rôle complémentaire, sont des éléments essentiels de la compétence de communication.

Dans le CECR (2000 : 93–99), ces parties sont comprises surtout dans les composantes sociolinguistique et pragmatique. Bien qu'une petite partie de ces parties supplémentaires contiennent des exercices, nous ne les avons pas comptés dans le nombre d'exercices en raison de leur nature supplémentaire.

Les vocabulaires thématiques illustrés se trouvent également dans le livre de textes. Les mots sont en français et en finnois. Une courte présentation de la prononciation du français se trouve après les vocabulaires thématiques. Elle présente la prononciation d'une façon assez exhaustive mais relativement confuse : quelques caractéristiques du français ont été expliquées à l'aide de règles et quelques caractéristiques à l'aide d'exemples. Une combinaison des deux serait plus pratique. Cinq exercices liés à la prononciation suivent la partie théorique mais n'ont pas été comptés dans le nombre total d'exercices. Il faut quand même faire remarquer que tous les exercices de prononciation sont des exercices à l'écrit. Le vocabulaire français–finnois et finnois–français sans les transcriptions phonétiques se trouve après la présentation de la prononciation, à la fin du manuel.

La grammaire se trouve synthétisée à la fin du livre d'exercices, dans une partie particulière. Pourtant, les nouvelles règles grammaticales se trouvent partout dans le livre d'exercices. Souvent, il s'agit de théorie accompagnée d'exemples mais quelquefois la théorie-même forme un exercice. Dans ces cas, nous les avons comptés dans le nombre total d'exercices. Le livre d'exercices comporte également des exercices de révision. Ils n'ont pas été compris dans le nombre total d'exercices puisque les réponses à ces exercices se trouvent dans le livre. Par conséquent, ils font l'objet d'une étude indépendante. Finalement, un vocabulaire français–finnois lié aux exercices se trouve dans le livre d'exercices.


4.2.1. Les exercices

Comme dans le manuel de l'école primaire, dans *Voilà ! I* les exercices sont également numérotés d'une façon peu appropriée pour cette étude. Nous suivons le même modèle que ci-dessus pour compter le nombre d'exercices. Le nombre total d'exercices est de 418. Ce nombre se compose de 29 devoirs, de 27 exercices liés aux

parties *le mot juste* ainsi que de 362 exercices qui sont des exercices liés aux 20 chapitres du livre de textes.

Nous avons analysé les 418 exercices du manuel et compté le nombre d'exercices oraux. Les concepteurs du manuel ont classé les exercices à l'aide de symboles. Il existe des symboles pour les exercices à deux ou en groupe, pour les exercices de production écrite, pour les exercices de la partie orale ainsi que pour les exercices supplémentaires. Cette distinction est insuffisante dans le cadre de cette étude : tous les exercices ne sont pas marqués par un symbole et de plus, dans tous les cas un seul symbole ne suffit pas. Comme avec le manuel *Tous ensemble*, nous avons analysé chaque exercice soigneusement pour trouver des éléments oraux dans les exercices. Dans *Voilà ! 1*, la division des exercices n'est pas aussi simple que dans *Tous ensemble*. Un exercice peut contenir plusieurs phases: d'abord on écoute de nouveaux mots et puis on fait l'exercice à l'écrit. Nous avons décidé que même un élément oral minime signifie que l'exercice est considéré comme un exercice oral. L'exemple 9 est un exercice qui se compose d'éléments oraux mais également d'un élément écrit. Même si l'accent est mis sur l'écriture des mois, nous jugeons l'exercice oral parce qu'on écoute et répète les mois.

4.



Kirjoita kuukaudet aikajärjestykseen oikeiden vuodenaikojen kohdalle. Kuuntele ja toista kuukaudet lopuksi. Ks. teemasanasto s. 138.

une saison [sɛzɔ̃]	vuodenaika	le printemps [prɛ̃tɑ̃]	kevät
un mois [mwa]	kuukausi	l'été m [ete]	kesä
l'hiver m [ivɛr]	talvi	l'automne m [ɔtɔ̃n]	syksy

Exemple 9 : Un exercice qui contient des éléments oraux et écrits dans *Voilà ! 1* (2008 : 75)

Dans le tableau 4, nous présentons le nombre total d'exercices. Pour avoir une conception plus profonde de l'évolution des exercices, nous avons compté les deux modules dont le manuel se compose séparément. Dans le tableau 4, nous montrons aussi le nombre d'exercices oraux ainsi que les nombres d'exercices de production et de réception orale. Puisque quelques exercices contiennent aussi bien des éléments réceptifs que des éléments productifs, le nombre total d'exercices n'est pas une somme automatique des deux types d'exercices. Finalement, nous avons proportionné les

nombre des exercices oraux aux nombre total d'exercice pour avoir des pourcentage d'exercice oraux dans le manuel.

manuel	tous les exercices	la production Orale	la réception orale	les exercices oraux	la proportion des exercices oraux (%)
Module 1	220	72	80	121	55
Module 2	198	53	57	100	50,5
Voilà! 1	418	125	137	221	52,9

Tableau 4 : Les exercices oraux dans *Voilà !!*

Comme le tableau 4 l'indique, le nombre total d'exercice oraux est de 221, ce qui équivaut à 52,9 % de tous les exercices. Inversement, ce pourcentage signifie que 47,1% des exercices sont complètement écrits. Dans le module 1, les exercices oraux forment une majorité (55%) tandis que dans le module 2, la moitié des exercices (50,5%) contiennent des éléments oraux. Même si la différence entre les pourcentage n'est pas grande, il peut être constaté que la proportion d'exercice oraux diminue. Un des but des programmes cadres pour les langues est d'ajouter petit à petit la communication écrite (cf. 3.1.), ce qui semble se réaliser ici.

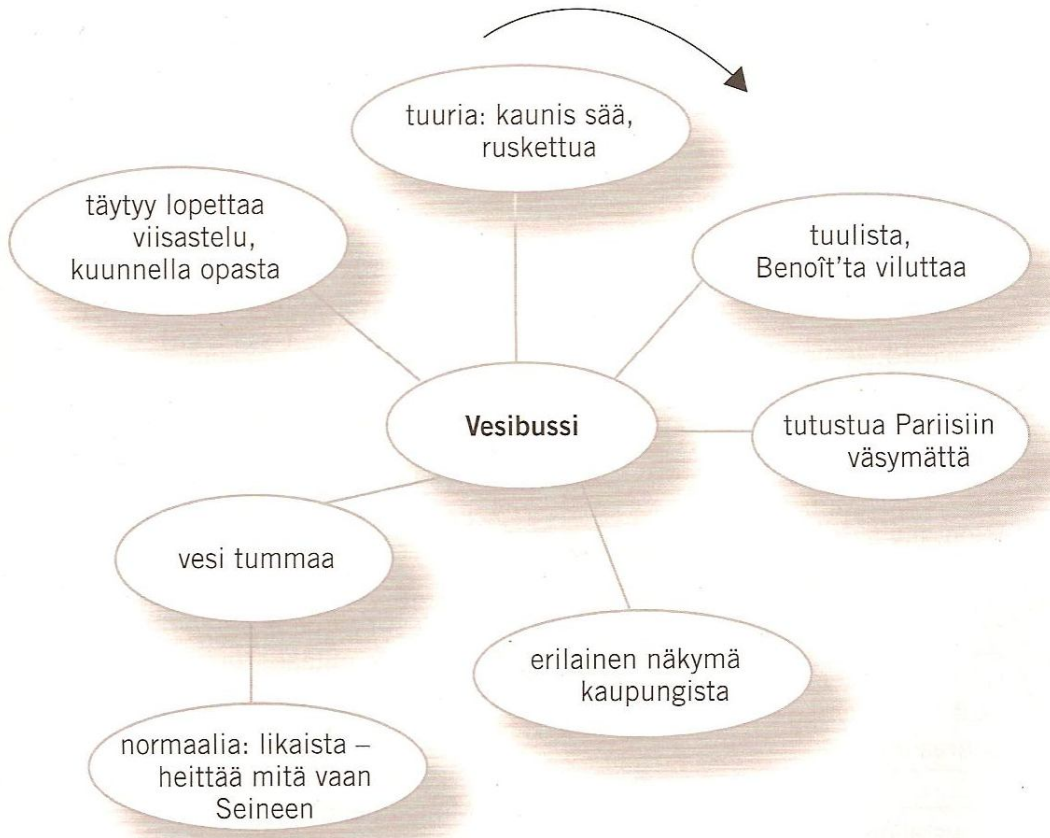
Les nombre d'exercice de production et de réception orale sont assez régulièrement divisés dans les deux modules, quoique la réception orale domine légèrement. Pourtant, les exercices contenant seulement des éléments oraux constituent une minorité. Par exemple, les exercices de réception orale se font principalement à l'écrit. Un seul exercice réceptif, que nous présentons dans l'exemple 10, demande une réponse orale. Pourtant, les instruction ne disent pas si on répond en français ou en finnois. Il s'agit de raconter l'histoire écoutée à l'aide des mots en finnois.

5.

PARTIE
ORALE



Kerro kuullunymmärtämisen tarina miellekartan avulla. Etene nuolen suuntaan.



Exemple 10 : Un exercice de réception orale dans *Voilà ! 1* (2008 : 171)

Une certaine domination de l'écrit se voit également dans l'ordre des exercices. La pratique dans *Voilà ! 1* est qu'on conseille aux apprenants d'écrire des phrases et des dialogues d'abord dans leur cahiers et seulement après, de les présenter ou de jouer oralement. L'exemple 11 montre l'ordre des exercices le plus courant dans *Voilà ! 1*. D'abord (exemple 11, consigne 4a), on cherche les phrases dans un texte et on les écrit. Puis (exemple 11, consigne 4b), on écrit un dialogue et seulement après on le joue oralement.

4.

- Etsi tekstistä ravintolassa tarvittavia ilmaisuja ja kirjoita ne suomeksi ja ranskaksi.
- Laatikkaa kokoamienne ilmaisujen avulla oma ravintolakeskustelu ja esittäkää se.

Exemple 11 : L'ordre des exercices dans *Voilà ! 1* (2008 : 202)

En raison de cette domination de l'écrit, nous examinons attentivement la nature des exercices. Il ne suffit pas que les pourcentages et les chiffres de *Voilà ! 1* soient positifs quant à la compétence orale. Il faut également que les buts communicatifs des programmes cadres pour les langues soient atteints.

4.2.2. Les exercices communicatifs

Dans ce chapitre, nous examinons plus en détail la nature des exercices oraux dans le manuel *Voilà ! 1* et les modules dont il se compose. Nous faisons la division entre les exercices qui se focalisent sur le sens et les exercices qui se focalisent sur la forme d'une façon identique qu'avec le manuel *Tous ensemble*. Tout d'abord, nous étudions si le sens fonde l'intérêt principal de l'exercice. Nous prenons les décisions finales au cas par cas à l'aide des instructions et des constructions demandées dans les exercices. Les exercices fermés et très contrôlés ont été considérés comme des exercices qui se focalisent sur la forme tandis que les exercices libres et ouverts sont des exercices qui se focalisent sur le sens.

Dans le tableau 5, nous présentons la division des exercices de réception orale en exercices qui se focalisent sur le sens et en exercices qui se focalisent sur la forme. Le tableau montre les chiffres de chaque module et également les chiffres totaux du manuel. Pour voir clairement comment les exercices se divisent nous avons comptabilisé leur présence sous forme de pourcentages. Les pourcentages se trouvent également dans le tableau. Comme la focalisation est soit sur le sens, soit sur la forme, les pourcentages atteignent un total de 100%.

manuel	réception sens	réception sens (%)	réception forme	réception forme (%)
Module 1	23	28,8	57	71,3
Module2	27	47,4	30	52,6
Voilà!	50	36,5	87	63,5

Tableau 5 : La division des exercices de réception orale dans *Voilà ! 1*

Dans le tableau 5, nous voyons que seulement une minorité des exercices de réception orale se focalisent sur le sens (36,5%). La différence entre les pourcentages (28,8% et 47,4%) est grande mais la situation n'est pas si simple. La division du manuel en deux

modules nous donne une information intéressante. Dans le module 1, le nombre d'exercices se focalisant sur la forme (57) est plus que doublé si on le compare au nombre d'exercices se focalisant sur le sens (23). Les nombres nous donnent les pourcentages de 71,3% et de 28,8%. Dans le module 2, le nombre d'exercices qui se focalisent sur le sens (27) ou sur la forme (30) sont presque identiques ce qui aboutit à une petite différence entre les proportions (47,4% et 52,6%). Toutefois, il faut souligner que le nombre d'exercices se focalisant sur le sens ne monte pas drastiquement (23 et 27), mais le nombre d'exercices se focalisant sur la forme diminue (57 et 30).

Dans le module 1, le pourcentage élevé d'exercices de réception orale qui se focalisent sur la forme s'explique par un grand nombre d'exercices de prononciation qui se trouvent dans les premiers chapitres. Des exercices de prononciation se trouvent néanmoins partout dans le manuel, mais ils ne sont pas si nombreux. Les exercices qui se focalisent sur le sens sont principalement des exercices liés à la partie orale et ils demandent une compréhension et une interprétation de la situation plutôt qu'une connaissance purement langagière. L'exemple 12 est un exercice qui exige effectivement de la compréhension et s'intéresse au contenu. Il s'agit d'écrire un résumé de ce qu'on entend.

5.

PARTIE ORALE

Kirjoita tiivistelmä kuulemastasi viereisten kysymysten avulla.

Exemple 12 : Un exercice de réception orale qui se focalise sur le sens dans *Voilà ! 1* (2008 : 89)

La division des exercices de production orale en exercices qui se focalisent sur le sens ou sur la forme est présentée dans le tableau 6. Pour qu'une analyse profonde de l'évolution des exercices soit possible, les chiffres et les pourcentages ont été comptés non seulement pour le manuel mais également pour les modules dont il se compose.

manuel	production sens	production sens (%)	production forme	production forme (%)
Module 1	30	41,7	42	58,3
Module2	27	50,9	26	49,1
Voilà!	57	45,6	68	54,4

Tableau 6 : La division des exercices de production orale dans *Voilà ! 1*

Comme le tableau 6 l'indique, les exercices qui se focalisent sur le sens forment une minorité (45,6%). Si nous regardons les nombres d'exercices se focalisant sur le sens ou sur la forme (57 et 68), nous pouvons constater qu'il n'existe pas une grande différence. Les deux modules ne sont pas similaires quant aux exercices de production orale. Dans le module 1, le nombre d'exercices se focalisant sur le sens (30) ou sur la forme (42) est un peu déséquilibré. Au contraire, dans le module 2, les exercices sont régulièrement divisés (27 et 26). Pourtant, il faut constater que le nombre d'exercices qui se focalisent sur le sens reste presque pareil tandis que le nombre d'exercices qui se focalisent sur la forme diminue. Même si la proportion d'exercices se focalisant sur le sens est plus grande dans le module 2, le nombre de ces exercices diminue et de cette façon les pourcentages peuvent être fallacieux.

Dans *Voilà ! 1*, les exercices de production orale qui se focalisent sur la forme se composent entre autres d'exercices de prononciation dans lesquels les apprenants lisent à haute voix des mots et des phrases, mais aucune production indépendante n'est demandée. Les exercices comprennent également quelques exercices grammaticaux dont les instructions et les exemples sont exhaustifs. L'exemple 13 est un exercice qui se focalise sur la forme même si les apprenants s'interviewent l'un l'autre sur leurs identités en classe. L'accent est quand même mis sur l'accord des adjectifs.

7.



Valitkaa itsellenne nimi ja kansallisuus: ranskalainen, belgialainen, kanadalainen, marokkolainen, sveitsiläinen, suomalainen. Kysykää ryhmänne henkilöistä yksikön 3. persoonassa.

Malli:

- Laurent est belge? – Oui, il est belge. / Non, il est suisse.
- Marie est française? – Oui, elle est française. / Non, elle est canadienne.

français, française	marocain, marocaine
belge	canadien, canadienne
suisse	finlandais, finlandaise [fɛ̃lãdɛ, fɛ̃lãdɛz]

Exemple 13 : Un exercice de production orale se focalisant sur la forme dans *Voilà ! 1* (2008 : 19)

La plupart des exercices qui se focalisent sur le sens sont des dialogues dont les répliques ont été données en finnois et le partenaire possède des bonnes réponses. Il est possible que les apprenants fassent ces exercices à l'aide de leur livre de textes et des réponses que le partenaire donne. La focalisation se trouve quand même sur le sens. Dans l'exemple 14, nous présentons un dialogue. Cet exercice semble facile mais il se trouve dans le deuxième chapitre. Les dialogues se développent tout au long du manuel et le degré de focalisation sur le sens augmente.



Käy keskustelu ranskaksi.

A

Terve, oletko sinä Marc/Rachida?

(Non, moi, je m'appelle ...)
Minä olen Vincent/Sylvie.

(Tu es français/e?)
Ei, olen belgialainen.

(Je te présente Mylène, elle est canadienne.)
Päivää, Mylène.

B

(Salut, toi, c'est Marc/Rachida?)
En, minun nimeni on...

(Moi, c'est Vincent/Sylvie.)
Oletko ranskalainen?

(Non, je suis belge.)
Esittelen sinulle Mylènen,
hän on kanadalainen.

(Bonjour, Mylène.)

Exemple 14 : Un dialogue se focalisant sur le sens dans *Voilà ! 1* (2008 : 19)

Toutefois, la réalité est que les exercices qui se focalisent sur le sens et remplissent les conditions d'une tâche communicative sont des cas particuliers. Parmi les exercices focalisés sur le sens sont compris également quelques exercices dont les instructions sont relativement ouvertes, mais ces exercices constituent clairement une minorité parmi ces exercices. L'exemple 15 représente un exercice très ouvert quant aux instructions et constructions demandées.



b) Katso oheisia kuvia ja kysy parisi mielipidettä teoksista.



Exemple 15 : Un exercice ouvert dans *Voilà ! 1* (2008 : 119)

Quant à l'évolution des exercices, elle n'est pas évidente. Les deux tomes montrent une évolution des pourcentages des exercices qui se focalisent sur le sens surtout quant aux exercices de réception orale. Pourtant, quand nous étudions d'où viennent ces pourcentages, nous pouvons constater que l'évolution des exercices est dans le fond une diminution des exercices qui se focalisent sur la forme.

4.3. Analyse comparative des manuels

Dans ce chapitre, nous comparons les résultats que nous avons obtenus en analysant les manuels de l'école primaire et du collège. Cette comparaison suit le modèle et l'ordre des analyses ci-dessus : nous commençons par une comparaison générale des manuels en mettant l'accent sur les textes, le vocabulaire, la grammaire ainsi que la prononciation. Ensuite, nous comparons les données quantitatives quant aux nombres et pourcentages d'exercices oraux. Finalement, nous faisons une comparaison de la nature des exercices, c'est-à-dire une comparaison des nombres et des proportions d'exercices portant sur le sens ou sur la forme.

Les textes forment le fond dans les deux manuels, *Tous ensemble* et *Voilà ! 1*. Essentiellement, ce sont des dialogues avec quelques phrases narratives dont la longueur croît dès que les apprenants avancent. En dépit de cette ressemblance évidente, nous pouvons quand même trouver des divergences. Dans les deux manuels, les textes sont illustrés mais d'une façon légèrement différente. Dans *Tous ensemble 1* et *2*, les images soutiennent l'histoire tandis que dans *Voilà ! 1*, les images ont plutôt une fonction décorative. Il peut également être constaté que les textes dans le manuel de l'école primaire varient davantage. Par exemple, les chapitres peuvent être constitués principalement d'images et dans ce cas, l'accent est mis sur la compréhension orale.

Dans *Tous ensemble*, les mots liés aux textes se trouvent à la fin du manuel tandis que dans *Voilà ! 1* ils se trouvent après chaque texte. Comme les transcriptions phonétiques se trouvent également au même endroit, les listes de mots de *Voilà ! 1* facilitent considérablement la lecture éventuelle à haute voix. L'histoire des textes est développée non seulement dans les textes eux-mêmes mais également à l'aide des parties orales. Dans *Tous ensemble*, les exercices sont moins attachés aux textes que dans *Voilà !*.

Comme nous l'avons déjà constaté, les deux manuels diffèrent l'un de l'autre. Tous les nouveaux mots des textes avec quelques exemples se trouvent dans *Tous ensemble* à la fin du manuel. Non seulement les mots liés aux exercices mais les listes des mots thématiques ont été placés à la fin de l'ouvrage. Ces vocabulaires thématiques sont toujours liés à un certain chapitre. De cette façon, ce ne sont pas uniquement des listes des mots que les élèves doivent apprendre par cœur sans contexte. De cette façon, la compétence sémantique du CECR (2000, cf. 2.2.) a bien été prise en considération. En revanche, dans *Voilà ! 1*, les vocabulaires thématiques forment une partie indépendante sans liaison claire avec les textes et les chapitres. En outre, aucun contexte d'utilisation n'a été trouvé. Dans les deux manuels, les vocabulaires français-finnois et finnois-français se trouvent à la fin.

La prononciation constitue une partie essentielle de la compétence orale, mais les deux manuels ne mettent pas l'accent sur elle. On trouve une page de théorie de la prononciation dans *Tous ensemble* et quelques exercices occasionnels dans les deux tomes. Dans *Voilà ! 1*, à la fin du manuel des textes, on peut trouver quelques conseils pour la prononciation. Les conseils sont accompagnés de cinq exercices écrits. De plus,

dans le manuel d'exercices, quelques caractéristiques de prononciation de la langue française sont soulevées. Les deux manuels ne permettent pas un entraînement systématique et exhaustif de la prononciation. Puisque la prononciation (qui équivaut à la compétence phonologique) est une compétence centrale dans le CECR (2000) considérée comme aussi importante que toutes les autres compétences (par exemple la compétence grammaticale), nous pensons qu'elle aurait eu davantage de la place dans les manuels. Dans les deux manuels, on suppose que les élèves apprennent la prononciation correcte seulement en entendant et en parlant, ce qui est souhaitable. Puisqu'il est cependant impossible d'enseigner tous les mots et leur prononciation, il serait également souhaitable d'avoir des règles générales. Il faut aussi mettre l'accent sur la prononciation de temps en temps, sinon les élèves prennent pas conscience des différences entre le finnois et le français quant à la prononciation.

Quant à la grammaire, les deux manuels ont des similarités. Ils ont une grammaire synthétisée dans une partie indépendante à la fin de chaque livre. Néanmoins, dans *Voilà ! 1*, chaque nouvel aspect grammatical est présenté également au cas par cas dans le livre d'exercices. Les deux manuels traitent la grammaire de façon similaire : sans le contexte d'utilisation ni de comparaison avec le finnois. Dans *Tous ensemble*, la grammaire est illustrée par des images en couleurs tandis que dans *Voilà ! 1* tout le livre d'exercices est sans couleurs.

Finalement, les deux manuels comportent des parties supplémentaires comme des chansons et des jeux. Les manuels contiennent également des parties donnant des informations culturelles, qui comprennent des exercices. Ces parties supplémentaires contiennent souvent des informations essentielles quant à la composante sociolinguistique et à la composante pragmatique. Ces informations sont très utiles pour les apprenants quant à la compétence de communication orale. Il serait souhaitable d'avoir ces mêmes parties plus intégrées dans les chapitres qui forment le fondement des manuels.

4.3.1. Comparaison des exercices

Dans les deux manuels, nous avons compté le nombre total d'exercices qui composent le matériel principal de cette étude. Les nombres sont semblables : 410 exercices dans

Tous ensemble et 418 exercices dans *Voilà ! 1*. Cette similarité nous permet de faire une analyse comparative fiable. Nous avons analysé les exercices et compté les exercices oraux. Concernant le nombre d'exercices oraux, ils sont un peu plus nombreux dans *Voilà ! 1* (221) que dans *Tous ensemble* (207). Les proportions d'exercices oraux sont également très similaires, 50,5% dans *Tous ensemble* et 52,9% dans *Voilà ! 1*. Pourtant, nous pouvons voir une différence. Les pourcentages entre les deux tomes diminuent dans les deux manuels, mais cette diminution est plus drastique dans *Voilà ! 1* (55% et 50,5%) que dans *Tous ensemble* (51,6% et 49,55). Il peut également être constaté qu'une différence fondamentale existe. Dans *Tous ensemble*, souvent les exercices oraux précèdent les exercices écrits tandis que dans *Voilà ! 1* les exercices ont d'abord été faits à l'écrit et seulement après à l'oral.

Quant à la division entre les exercices de production et de réception orale, les tendances sont légèrement différentes. Dans *Tous ensemble*, la production orale domine les exercices oraux dans le premier tome tandis que dans le deuxième tome la situation s'égalise. Dans *Voilà ! 1*, les deux types d'exercices oraux sont plus régulièrement divisés. Finalement, il faut constater que dans les deux manuels, le côté oral de la langue n'est pas souligné, même si à peu près la moitié des exercices contiennent des éléments oraux. Comme nous avons compté tous les exercices contenant des éléments oraux, cette proportion veut plutôt dire, au contraire, que la moitié des exercices ne contiennent aucun élément oral. Il peut également être constaté que les exercices entièrement oraux sont des cas particuliers.

4.3.2. Comparaison des exercices communicatifs

Nous avons étudié la nature des exercices oraux en les divisant en exercices qui se focalisent sur le sens et en exercices qui se focalisent sur la forme. Quant à la réception orale, les exercices dans les deux manuels se divisent d'une manière identique. Comme les nombres tels quels ne sont pas comparables, nous examinons des proportions d'exercices pour chaque focalisation. Dans *Tous ensemble*, le pourcentage d'exercices focalisés sur le sens est de 38,4% et dans *Voilà ! 1*, il est de 36,5%. Pourtant, nous pouvons faire une différence entre les deux manuels. Dans *Tous ensemble*, la proportion entre les deux types d'exercices reste presque identique (38,5% et 38,3%). En revanche,

dans *Voilà ! 1*, l'augmentation du pourcentage d'exercices qui se focalisent sur le sens est considérable (28,8% et 47,4%). Ce pourcentage montre quand même une image relativement simpliste : le nombre d'exercices qui se focalisent sur le sens ne monte pas, mais le nombre d'exercices qui se focalisent sur la forme baisse.

Quant aux types d'exercices de réception orale qui se focalisent sur la forme, les deux manuels ont des similarités. Le plus souvent, il s'agit d'exercices de prononciation qu'on écoute d'abord. Les exercices qui se focalisent sur le sens diffèrent en grande partie dans les manuels. Dans *Tous ensemble*, de longues réponses à l'écrit ne sont pas demandées. Il suffit que les bonnes réponses soient cochées ou notées. En revanche, dans *Voilà ! 1* les exercices communicatifs sont souvent des exercices des parties orales, de types différents. Parfois, il suffit de cocher ou de noter la bonne réponse ou alternative mais parfois il faut écrire des réponses en finnois ou en français.

Les chiffres et les pourcentages d'exercices de production orale sont très similaires dans les deux manuels. Le nombre total d'exercices qui se focalisent sur le sens dans *Tous ensemble* est de 62 tandis que dans *Voilà ! 1* il est de 57. Les pourcentages correspondants sont de 49,2% et 45,6%, ce qui nous montre que la proportion d'exercices focalisés sur le sens dans *Tous ensemble* est un peu plus élevée. Dans les deux manuels, les exercices sont aussi assez régulièrement divisés. Dans les deux cas, le pourcentage d'exercices se focalisant sur le sens augmente dans le deuxième tome, dans *Tous ensemble 2* (56,4% versus 43,7%) et dans le module 2 de *Voilà ! 1* (50,9% versus 41,7%). L'augmentation des pourcentages se produit de la même façon : le nombre d'exercices qui se focalisent sur le sens reste stable dans les deux tomes tandis que le nombre d'exercices qui se focalisent sur la forme diminue considérablement aussi bien dans *Tous ensemble 2* que dans le module 2 de *Voilà !*.

Dans les deux manuels, les exercices de production orale qui se focalisent sur la forme sont souvent les mêmes que les exercices de réception orale qui se focalisent sur la forme. Il s'agit donc d'exercices de prononciation de type « Écoutez et répétez » ou de chansons. Les exercices qui se focalisent sur le sens varient dans les manuels. Dans *Tous ensemble*, quelques exercices ont un seul but qui est communicatif. Les exercices sont également différents et ils ne suivent pas toujours un certain modèle. En revanche, dans *Voilà ! 1*, la plupart de ces exercices sont similaires (il s'agit de dialogues). Il serait souhaitable d'avoir une diversité plus grande d'exercices.

Pour finir, il faut constater que la comparaison des manuels nous montre des différences entre les manuels, mais ces différences sont relativement légères. À l'égard des aspects des manuels que nous avons analysés, c'est-à-dire l'entraînement de la compétence de communication orale surtout dans les exercices, nous pouvons constater que le manuel de l'école primaire *Tous ensemble* respecte un peu plus les buts des programmes cadres pour les langues.

5. Conclusion

Le but de ce travail était d'examiner les manuels scolaires de la langue française et la façon dont les objectifs des programmes cadres pour les langues concernant la compétence de communication orale s'y réalisaient. Les objectifs ne diffèrent pas beaucoup quant à la langue A et la langue B : dans les deux cas, le fil rouge est surtout la communication. Il faut que les élèves apprennent courageusement à utiliser le français dans des situations proches d'eux. Il leur faut communiquer dans les situations de la vie quotidienne avec le soutien de l'interlocuteur ainsi que comprendre l'essentiel d'un discours. Ces connaissances ont été apprises surtout grâce aux exercices qui se focalisent sur le sens.

Dans les deux manuels scolaires analysés, *Tous ensemble* et *Voilà ! 1*, les exercices de réception orale qui se focalisent sur le sens, exigent souvent que les apprenants reconnaissent l'idée principale des messages. Dans le manuel de l'école primaire, *Tous ensemble*, la compréhension est souvent testée en amenant les élèves à cocher ou choisir les bonnes images. Dans le manuel du collège, *Voilà ! 1*, les exercices exigent un peu plus : les élèves font par exemple des résumés de ce qu'ils écoutent. Cette différence entre les manuels est bien justifiée puisque les élèves de l'école primaire ne possèdent pas nécessairement une capacité à résumer ou formuler des messages, même en finnois.

Quant aux exercices de production orale qui se focalisent sur le sens, ils traitent le plus souvent des thèmes de l'environnement des apprenants. Dans les programmes cadres pour les langues, on souligne que la communication en langue cible peut se produire en s'appuyant sur l'interlocuteur et sur la communication non verbale. Dans les deux manuels, mais surtout dans *Voilà ! 1*, on s'appuie dans beaucoup d'exercices sur les exemples et les mots écrits. Il serait souhaitable que pour cet aspect *Voilà ! 1* suive le

modèle de *Tous ensemble*, où les images aident à la plupart des exercices. Dans de nombreux cas, on pourrait également laisser la parole aux apprenants, c'est-à-dire que les répliques ne seraient pas décidées à l'avance.

Généralement, les exercices qui se focalisent sur le sens répondent bien au défi des programmes cadres pour les langues. Cependant, le problème soulevé est que le nombre d'exercices qui se focalisent sur le sens n'est pas très élevé. Le nombre d'exercices oraux est plein de promesses, puisqu'à peu près la moitié des exercices contiennent des éléments oraux. La réalité est quand même révélée seulement quand nous regardons les proportions d'exercices oraux qui se focalisent sur le sens et des exercices qui se focalisent sur la forme. Dans les deux manuels, les exercices qui se focalisent sur le sens représentent des minorités. Quant à la réception orale, les exercices focalisés sur le sens constituent aussi une minorité. Il est positif que la forme soit enseignée et étudiée à l'oral, et que la conception de l'enseignement de la grammaire se transforme. Néanmoins, il serait important que les exercices oraux qui se focalisent sur la forme ne prennent pas la place des exercices qui se focalisent sur le sens. On a besoin des deux.

Nous avons prêté attention dans cette étude seulement aux manuels et laissé de côté les autres éléments de l'enseignement des langues étrangères. Les professeurs ont également d'autres instruments à utiliser. Nous n'avons même pas analysé comment les élèves faisaient les exercices examinés. Pourtant, notre étude apporte une information utile pour les professeurs de langues. Il faut que les professeurs soient conscients des objectifs des programmes cadres pour les langues ainsi que de quelques manques des manuels scolaires. Même si un exercice se fait à l'oral, il ne contribue pas nécessairement à la compétence de communication orale. Il faut que les professeurs mettent l'accent sur la compétence de communication et qu'ils fassent attention surtout à la prononciation pour offrir la possibilité aux apprenants de communiquer sans restrictions ou peur de se tromper.

6. Références

6.1. Corpus

Arnold et al. (2009 [2006]) = Arnold, Gabrielle, Sandra Behrend, Daniel Schön, Falk Staub, Nicole Stein, Mari Kalaja et Aija Kalmbach (2009 [2006]). *Tous ensemble 1*. Helsinki : Kustannusosakeyhtiö Otava.

Arnold et al. (2009 [2006]) = Arnold, Gabrielle, Sandra Behrend, Daniel Schön, Falk Staub, Nicole Stein, Mari Kalaja et Aija Kalmbach (2009 [2006]). *Tous ensemble 2*. Helsinki : Kustannusosakeyhtiö Otava.

Bärlund et al. (2008) = Bärlund, Kari, Juhani Jokinen, Eija Raitala, Laurianne Bellotti, Corinne Laspeyres (2008). *Voilà ! 1 Exercices*. Helsinki : Kustannusosakeyhtiö Otava.

Bärlund et al. (2004) = Bärlund, Kari, Juhani Jokinen, Eija Raitala, Laurianne Bellotti, Corinne Laspeyres (2004). *Voilà ! 1 Textes*. Helsinki : Kustannusosakeyhtiö Otava.

6.2. Bibliographie

Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University.

Bachman, Lyle F. et Adrian S. Palmer (2004). *Language Testing in Practice*. 5 éd. Oxford: Oxford University.

Canale, Michael (1983). « From communicative competence to communicative language pedagogy », dans : *Language and communication*. (éds.) Richards, J.C. et R.W. Schmidt. London : Longman

Canale, Michael et Merrill Swain (1980). « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied linguistics* 1/1980, 1–47.

Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.

Conseil de la coopération culturelle. Division des langues vivantes. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Costa, Paulo (2005). « Compétence de communication et didactique des langues étrangères : La liaison ratée !. », *Le Gerflint : Groupe d'Études et de Recherches pour le français Langue Internationale*. S. 56–61.

Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement. (2005). *Enseignement des langues en Finlande*. Helsinki : Direction National Finlandaise de l'Enseignement.

- Ellis, Rod (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford : Oxford University.
- Gumperz, John J. et Dell Hymes (1972). *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hannus, Matti (1996). *Oppikirjan kuvitus. Koriste vai ymmärtämisen apu*. Turku : Turun yliopisto.
- Harjanne, Pirjo (2006). "*Mut ei tää oo hei midsommarista!*" - ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsinki : Helsingin yliopisto.
- Hildén, Raili (2009). « Suullisen kielitaidon opetus ja arviointi lukiossa », *Tempus* 7/2009, 9–11.
- Huhta, Ari (1993). « Teorioita kielitaidosta: Onko niistä hyötyä testaukselle », dans : *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*, (éd.) Takala, Sauli. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä.
- Karjala, Kalle (2003). *Neulanreiästä panoraamaksi. Ruotsin kulttuurikuvan ainekset eräissä keskikoulun ja B-ruotsin vuosina 1961–2002 painetuissa oppikirjoissa*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.
- Linell, Per (2005). *The written language bias in linguistics : it's nature, origins and transformation*. London : Routledge.
- Nunan, David (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge : Cambridge University.
- Opetushallitus (2010) :
<http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntija_ko> 3.1.2012
- Partenaires du projet CRL. (2003). *Manuel des centres de ressources de langues: lignes directrices pour la mise en place, la gestion et le développement de centres de ressources de langues*. Athènes : Kastaniotis Editions.
- Pohjala, Kalevi (2003). « La situation des langues en Finlande » dans *L'organisation de l'enseignement des langues dans les petits Etats*, (éd.) Junyent Montagne, Francesca. Centre européen pour les langues vivantes. Conseil de l'Europe, 63–69.
- POPS (2004) : *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki : Opetushallitus.<http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus> 3.1.2012
- Salo, Olli-Pekka (2006). « Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuko oppikirja? Huomioita 7. luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsitteistä », dans : *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*, (éds.) Päivi Pietilä, Pekka Lintunen et Heini-Marja Järvinen. Jyväskylä : Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.

Tiittula, Liisa (1992). *Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Helsinki : Finn Lectura.

Tiittula, Liisa (1993). « Suullinen kielitaito: Puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä », dans *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*, (éd.) Takala, Sauli. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä.

Yli-Renko, Kaarina (1993). *Intercultural communication in foreign language education*. Turku: University of Turku. Department of Teacher education. Research Reports A:168.

Annexe

Descriptif des bonnes connaissances des langues selon le niveau

Niveau	Compréhension orale	Expression orale
A1.3	<ul style="list-style-type: none"> • Comprend des phrases simples (questions personnelles, consignes de la vie courante, demandes, défenses) en situation dans des conversations de routine. • Peut suivre des conversations simples, des situations naturelles ou le concernant directement. • Pour comprendre des messages il faut que le discours soit plus lent que normalement et que l'auditeur entende une langue générale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sait parler de lui et de son entourage de façon brève. Se débrouille dans toutes les conversations simples et dans des situations de service. Nécessite parfois l'aide de son interlocuteur. • Expression courante dans toutes les conversations les plus familières, ailleurs pauses et hésitations. • La prononciation gêne parfois la compréhension. • Connaît un nombre limité d'expressions apprises par cœur, le vocabulaire le plus important et les structures de base. • Beaucoup de fautes élémentaires dans un discours simple.
A2.1	<ul style="list-style-type: none"> • Peut comprendre un discours simple ou suivre une conversation sur des sujets qui sont très importants pour lui. • Peut comprendre des conversations courtes, simples qui l'intéressent et l'essentiel de messages (consignes, annonces) ainsi que percevoir les changements de thèmes dans les informations télévisées. • La compréhension d'un message simple suppose la vitesse normale et un discours clairement parlé avec une langue standard qui a souvent besoin d'être répétée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sait décrire son entourage simplement ou raconter une série d'événements en courtes phrases. Réussit dans les situations sociales les plus fréquentes et les services les plus familiers. Sait commencer et terminer une conversation, mais n'arrive pas à discuter longtemps. • Produit certains morceaux de conversation mais avec des pauses et des recommencements parfois erronés. • La prononciation est compréhensible même avec un fort accent étranger et quelques erreurs de compréhension de temps en temps. • Prévoit le sens du vocabulaire de base et plusieurs structures essentielles (temps du passé et conjonctions). • Maîtrise la syntaxe élémentaire, mais des fautes apparaissent encore beaucoup dans les structures de base.