

Le traitement de la compétence de communication  
dans les exercices de la série de manuels de FLE  
*Voilà!*

Mémoire de maîtrise  
Jesse Räsänen  
Université de Tampere  
Langue française  
Août 2012

Tampereen yliopisto

Ranskan kieli

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

RÄSÄNEN, JESSE : Le traitement de la compétence de communication dans les exercices de la série de manuels de FLE *Voilà!*

Pro gradu – tutkielma, 62 sivua

Kevät 2012

---

Tutkielmassa tarkastelun kohteena on kirjoitushetkellä suomalaisissa lukioissa laajassa käytössä oleva kuusiosainen ranskan kielen oppikirjasarja *Voilà!*. Tutkimuksen tavoite on selvittää oppikirjatehtäviä analysoimalla mitä kielitaidon osa-alueita kirjasarja kokonaisuudessaan sekä sen eri osat kehittävät. Oppikirjat niin opettajan kuin oppijoiden keskeisimpiä, ellei peräti keskeisin työväline. On syytä olettaa, että oppikirjojen painotukset vaikuttavat oppijoille muodostuvaan kielitaitoon, joten tieto oppikirjojen painotuksista on keskeistä informaatiota opettajille.

Oppikirja-analyysi perustuu teoriaan kielitaidosta, jossa kieli nähdään kommunikaation välineenä. Kielitaito, eli *kommunikatiivinen kompetenssi* jaetaan kolmeen osatekijään: *kieliopilliseen, sosiolingvistiseen ja strategiseen osatekijään*. Tutkimus selvittää kuinka oppikirjaharjoitukset kohdentuvat näiden osatekijöiden harjoittamiseen, sekä miten tämä kohdentuminen kehittyy kirjasarjan osien välillä

Tutkimus osoittaa, että oppikirjatehtävät kohdistuvat eniten kieliopilliseen osatekijään sosiolingvistisen ja strategisen osatekijän jäädessä vähemmälle huomiolle. Sarjan edetessä kohti viimeisiä osia erot tasoittuvat, mutta eivät siinä määrin kuin ennakoita olisi ollut odotettavissa.

Avainsanat: kielitaito, kommunikatiivinen kompetenssi, oppikirjat

## TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction .....	1
2. La compétence de communication .....	3
2.1. Les notions de base : définitions.....	3
2.1.1. Langue .....	3
2.1.2. Communication.....	4
2.1.3. Compétence .....	7
2.1.4. Le rôle de la compétence de communication .....	9
2.2. Les composantes de la compétence de communication .....	10
2.2.1. Composante grammaticale.....	13
2.2.2. Composante sociolinguistique .....	16
2.2.3. Composante stratégique .....	20
2.3. Phénomènes liées à l'équilibre des composantes .....	24
2.4. Performance de communication .....	29
3. L'analyse des exercices de la série <i>Voilà !</i> .....	31
3.1. Méthode d'analyse.....	31
3.1.1. Principes d'analyse et hypothèse de départ.....	31
3.1.2. Types d'exercice .....	34
3.1.2.1. Focalisation sur la forme .....	35
3.1.2.2. Contenu prédit.....	41
3.1.2.3. Focalisation sur le contenu .....	45
3.2. Données et observations .....	50
3.2.1. L'évolution des composantes.....	50
3.2.2. Données par manuel.....	53
4. Conclusion .....	58
Bibliographie .....	60
Corpus.....	62

# 1. Introduction

Le courant didactique le plus fréquemment adopté aujourd'hui dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) est l'approche communicative dont la base théorique repose intégralement sur la notion de « compétence de communication » (CC), un modèle des connaissances et compétences requises pour utiliser la langue comme un instrument de communication. Avec son rôle fort même dans la formation des enseignants et dans les manuels du FLE, il est important de comprendre les suppositions théoriques qui ont fait surgir cette approche dite communicative.

Dans ce mémoire, nous examinerons les bases théoriques de la CC, ensuite nous présenterons un modèle de ses composantes puisque ce sont les composantes et leur division qui jouent le rôle principal dans ce que l'on entend par la CC. Les questions concernant l'essence de la « compétence » nécessaire pour communiquer en langue étrangère sont de haute importance pour tout enseignant, car le point de vue adopté donne les orientations pour l'enseignement ainsi que pour l'apprentissage des langues étrangères.

Le travail théorique a des implications didactiques puisque la conception de la langue et celle du savoir linguistique affectent inévitablement l'enseignement. Or, la théorie que nous proposons servira avant tout à comprendre la nature du savoir linguistique afin de mieux comprendre le rôle des connaissances ou savoirs individuels, qui sont légion. Du point de vue théorique, nous avons pour objectif de remédier au manque de catégorisation et définition nette de la compétence de communication. Une catégorisation claire rendra la totalité de la théorie sur la compétence linguistique plus apte à expliquer plusieurs phénomènes de l'apprentissage des langues étrangères.

La seconde partie du mémoire se concentre sur l'application de la base théorique établie pour analyser les exercices dans la série de manuels finlandais de FLE *Voilà!* qui est couramment utilisée dans les lycées finlandais. Nous analyserons les exercices de cette série afin d'en découvrir plus sur la nature didactique de ces manuels : nous examinons quels types de compétences sont les plus visés dans les exercices et quels savoirs reçoivent moins d'attention. L'hypothèse de départ est que l'accent mis sur la grammaire baisse et que les niveaux de visée des autres savoirs augmentent linéairement lors qu'on avance dans la série vers les volumes destinés aux étudiants plus avancés.

Notre corpus est composé de six manuels de la série *Voilà !*, plus précisément des exercices de cette série. Le premier manuel *Voilà! 1 : Exercices pour le lycée* diffère des autres manuels en ce que les textes des chapitres se trouvent dans un livre séparé. La série est destinée à l'enseignement du français langue B2 ou B3 en lycée. La série en question semble dominer dans les lycées finlandais : en raison de la compétition presque inexistante sur le marché des manuels, *Voilà !* semble être le plus utilisé. Malheureusement, nous n'avons pas pu obtenir les chiffres de ventes exacts de l'éditeur OTAVA : ces chiffres sont leur secret d'affaires.

La quantité d'exercices est élevée : au total nous analyserons sept cent exercices. Dans tous les manuels, il y a aussi des exercices de révision, mais ceux-ci ne sont pas inclus dans le corpus à cause de leur nature optionnelle et du fait que le corpus en tant que tel suffira bien pour l'analyse. Les exercices du corpus constituent une grande partie des activités des apprenants du français, ce qui rend les éventuels résultats d'analyse pertinents pour l'enseignement.

Parmi les exercices étudiés figurent des exercices en classe pour chaque chapitre ; des exercices à la maison qui ne diffèrent pas essentiellement des exercices en classe ; des exercices que les auteurs ont intitulés *mot juste* qui visent à faire évoluer les stratégies des apprenants et à apprendre comment faire pour réaliser des actes de parole ; enfin des exercices intitulés *mon pays* qui visent à enseigner la culture des pays de la francophonie.

Ce type d'analyse donnera des informations pratiques surtout pour tout enseignant travaillant avec cette série, et cette analyse pourra servir de modèle pour d'autres travaux de même type. L'information sur la nature des manuels utilisés est importante pour l'enseignant, car sans ce savoir, l'enseignant se trouve à la merci de ce matériel, ce qui nuit à ses efforts pour appliquer dans son travail une méthode conduisant ses apprenants vers son idéal de compétence linguistique.

## **2. La compétence de communication**

Dans ce chapitre, nous examinerons ce qu'est la *compétence de communication*. Cette notion qui est en même temps très vaste et très lourde en contenu doit être soigneusement définie pour qu'il soit possible de l'appliquer aux recherches de l'apprentissage des langues étrangères (surtout FLE dans notre cas). Dans la section 2.1, nous établirons la définition de ce qu'on entend dans ce mémoire par la compétence de communication. Le travail continue dans section 2.2 où nous présenterons les connaissances qui font partie de la CC. Pour emprunter les termes de la sémantique, nous nous servons de définition par intension (section 2.1) et de définition par extension (section 2.2) : l'application de ces deux façons de définir nous permettra d'explicitier la CC de la manière la plus complète possible.

### **2.1. Les notions de base : définitions**

Il serait impossible d'accéder directement à la définition de la compétence de communication pour plusieurs raisons. Premièrement la notion comporte d'emblée une autre, celle de *communication* dont la définition a un impact lourd sur ce qui sera entendu par la compétence de communication. Ce qui inévitablement doit être réglé en premier lieu est la définition de la *langue*. Le point de vue sur la langue a un effet remarquable sur toute théorie suivante et sur toute recherche en linguistique et linguistique appliquée. C'est pour cette nature cumulative des notions que nous entreprenons le travail par la définition des notions de base, le prix qui en dépend n'est pas moins que la clarté du travail et le pouvoir explicatif de la notion de la CC.

#### **2.1.1. Langue**

La conception de la langue est au cœur du choix de courant linguistique. Comme la langue est un concept abstrait, chaque chercheur crée par ses choix paradigmatiques l'objet de sa recherche avant de l'étudier. Ferdinand de Saussure (2005 [1916] :23), le père de linguistique moderne formule ce paradoxe en disant : « Bien loin que l'objet précède le point de vue, on dirait que c'est le point de vue qui crée l'objet [...] ». Le choix du point de vue relève du choix d'un paradigme qui dans le cas de la linguistique peut grosso modo être soit la *linguistique formelle* soit la *linguistique fonctionnelle*. Saussure (idem : 25) souligne la dimension sociale de la langue :

C'est à la fois un produit social de la faculté du langage ; elle n'en est qu'une partie déterminée, essentielle, il est vrai. C'est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus.

Saussure voit donc la langue comme un « *ensemble de conventions* » qui serait « *un tout en soi* ». Sa vision sur la langue est essentiellement formaliste, ce qui est clairement illustré par le fait qu'il appelle la langue un système de signes distincts correspondants à des idées distinctes. (idem : 26). Noam Chomsky (1965 : 3-15), lui aussi formaliste, partage le point de vue Saussurien avec quelques changements terminologiques. Dans sa terminologie la dichotomie saussurienne *langue/parole* est remplacée par *compétence/performance*. Pour lui, étudier une langue, c'est étudier sa grammaire, qui est la description de compétence d'un locuteur idéalisé. La compétence<sup>1</sup> est une grammaire générative dont le locuteur se sert pour créer et comprendre une infinité de phrases composées par des moyens finis.

Ces points de vue formalistes partent de la question de savoir *comment représenter la langue théoriquement* tandis que les théories fonctionnelles demandent *quelles sont les fonctions de la langue*. Quelle est la définition la plus utile de la langue pour la didactique du FLE ? Pour la didactique du FLE, nous considérons qu'une approche pluraliste est nécessaire et produira de meilleurs résultats. Comme nous allons le voir, la compétence de communication consiste en un nombre élevé de savoirs dont une partie concerne la langue comme un système (*la composante grammaticale*) et les autres (*la composante sociolinguistique* et *la composante stratégique*) concernent la mise en pratique de ce système de signes pour des objectifs fonctionnels, c'est-à-dire, pour communiquer et influencer le monde par les actes de parole.<sup>2</sup>

### **2.1.2. Communication**

La définition classique de la communication est le circuit de la parole de Saussure (2005 : 27-28). Dans ce modèle constamment repris dans une grande partie des œuvres sur la langue, la communication est présentée comme encodage et décodage des signes échangés entre au moins deux individus.

---

<sup>1</sup> Voir plus bas pour une discussion sur ce qui sera compris par la *compétence* dans ce mémoire.

<sup>2</sup> Les composantes de la CC sont présentées dans section 2.2.

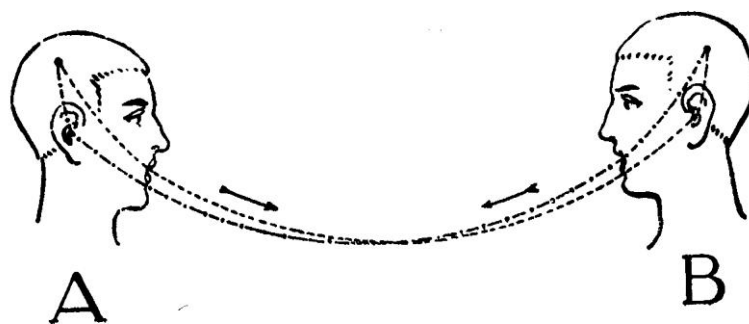


Figure 1. Le circuit de la parole de Saussure (2005. : 27)

Ce schéma simpliste, que nous ne réfuterons pas malgré ses problèmes<sup>3</sup> doit être complété pour être utile pour les besoins du FLE. C'est au sein du paradigme sociolinguistique que des pistes supplémentaires se trouvent.

Dans le contexte de la CC, la communication est vue dans un sens large. Hymes (1982 : 129) la définit ainsi :

Dans « compétence de communication », « communication » devrait être entendu comme s'appliquant à la compétence dans et pour la communication ; « communication » est un terme général, qui inclut aussi la réflexion et le dialogue avec soi-même.

Toute utilisation de la langue met en jeu l'attribut de la communication. Ainsi, la communication n'est pas une des manières d'utiliser la langue, mais elle est mise en jeu dans toute application de la langue, ce sont les situations de communication et leurs paramètres qui peuvent varier. Pour nous, la communication est donc tout usage de la langue.

Parmi ces paramètres on peut en voir plusieurs sous-catégories de degré d'*interactionnalité* de la communication. La notion d'interactionnalité réfère aux éléments sociaux de la communication. Il est donc important de faire la distinction entre la communicativité et l'interactionnalité. Holec (1985 :21-34) traite la distinction entre discours interactionnel et discours non-interactionnel. Selon lui, un discours oral ou écrit peut être interactionnel ou non-interactionnel. Ce que Holec considère comme non-interactionnel p.ex. un discours oral politique, qui met en jeu la communication, bien que la communication soit à sens unique.

---

<sup>3</sup> Voir Shore (1991) pour critique.



La distinction interactionnel/non-interactionnel n'affecte donc pas la nature communicative de discours, il s'ensuit que tout discours pour être réalisé demande la compétence de communication. Pour notre recherche, et pour toute linguistique appliquée, il est essentiel d'établir cette base, de définir quelles formes de l'usage de la langue sont communicatives, et celles qui ne le sont pas. Sans une définition rigide, il serait possible de prétendre par exemple qu'une forme d'usage n'étant pas communicationnelle ne nécessiterait pas de compétence de communication. Cela est important pour le didacticien et l'enseignant parce que très facilement le discours sur la compétence de communication mène automatiquement à l'idée de conversation orale, ce qui, malgré son haut niveau d'interactionnalité, n'est ni plus ni moins communicatif que n'importe quel autre type de communication.

Il s'agit de communication dans les quatre domaines de l'usage : expression orale, compréhension orale, expression écrite et compréhension écrite. La compréhension est autant communicative que l'expression ; l'auditeur et le lecteur doivent activement participer à la construction du sens, qui ne se transmet pas sans effort. La communication n'est jamais un simple codage et décodage du sens, la lecture ne l'est pas non plus. En effet, quel que soit le domaine utilisé, il s'agit toujours d'une forme de communication, et la communication nécessite toujours un éventail de compétences étendu, qu'on appelle la compétence de communication. Cette interprétation suit la ligne de pensée Hymésienne où toute utilisation de la langue est vue comme communication. Nous insistons sur ce point parce que souvent les enseignants pensent que la compétence de communication ne se réalise et s'exerce que dans la conversation orale, un point de vue que nous devons obligatoirement refuser. (Riley 1985 : 71-73)

Une propriété de la communication interactionnelle qui ne doit être pas oubliée est sa nature d'action *collective*. La communication interactionnelle se compose des actes coordonnés des participants du discours. Ces actions collectives sont extrêmement diverses et les rôles pris par les participants varient. Par exemple, l'interrogation policière et une conversation entre amis sont toutes deux des actions collectives, réalisées dans la communication. Ce qui varie, ce sont les rôles des participants et le but de l'action. Toutes les actions collectives nécessitent des compétences sociales, et comme la langue et les actions collectives sont inséparables, cette coordination des actes nécessite des compétences sociolinguistiques. (Herbert 1996 :29-36)

### 2.1.3. Compétence

Apparue dans la littérature linguistique dans les années 1970, la notion de CC n'a pas été inventée dans un espace vide. Noam Chomsky avait en 1965, dans *Aspects of the theory of syntax*, introduit la dichotomie fondamentale pour la grammaire générative transformationnelle, celle de compétence/performance. Dans cette dichotomie, la compétence est une faculté innée d'un locuteur (la maîtrise des règles grammaticales) tandis que la performance est la manifestation concrète de cette compétence. La grammaire transformationnelle jugeait plus important d'étudier le domaine de compétence que la performance. La compétence est vue comme une capacité mentale chez un locuteur idéalisé appartenant à une communauté linguistique complètement homogène. (Hymes 1982 : 121-122, voir aussi Shore 1995 :189-206).

Il est important de noter que l'émergence de la notion de CC fait à l'origine partie de la critique contre la vision chomskyenne de la compétence linguistique. Au sein des théories formalistes, *la compétence* reste encore cette faculté abstraite d'un locuteur natif ; en même temps, dans la linguistique fonctionnelle, la notion de compétence est tout à fait différente, elle prend en compte plusieurs types de savoirs nécessaires pour la communication. Il existe donc au sein des différents paradigmes de très différentes conceptions du sens du mot compétence ; cette absence d'entente mutuelle nous oblige dans ce travail à parcourir tout le trajet des notions de base jusqu'à la définition de compétence de communication. (Shore 1995.)

Louis (2009 : 44) attribue l'invention du terme CC à Hymes qui l'aurait inventé en 1972. Hymes lui-même, constate que cette expression a été utilisée au début des années 70 par plusieurs auteurs (Hymes 1982 : 123-124). Comme c'est le cas aujourd'hui, il y avait des variations diverses de CC : d'une part, elle était pour certains une capacité à se servir des connaissances acquises dans une langue cible pour établir et maintenir la communication. D'autre part, le point de vue de Hymes lui-même était très fort dès le début et c'est cette conception qui domine encore aujourd'hui. Le changement de vision est condensé par Louis (ibid.) :

L'acte de parole n'est plus perçu comme une simple énonciation de mots organisés par la grammaire, mais comme un échange, une interaction entre des êtres vivants dotés de caractéristiques sociales, psychologiques et, bien-sûr, culturelles. C'est pourquoi les méthodes fonctionnelles-notionnelles, puis

communicatives ne vont plus se focaliser sur le vocabulaire et la grammaire, mais bien sur la dimension pragmatique de l'acte communicatif.

Cette nouvelle approche a permis de voir et d'inclure dans la notion de compétence des savoirs de type sociolinguistique et pragmatique, ce qui a conduit à la naissance de la notion de compétence de communication qui reprend en considération un ensemble de savoirs plus vaste que la notion de compétence chomskyenne qui se limitait à la grammaire et au lexique.

Au début des années 1980, les théories sur la CC se sont considérablement développées. Ce sont surtout Canale et Swain (1980) dont le travail théorique sur la CC est devenu le point de départ et le point de référence pour toute recherche ultérieure. Une fois leur catégorisation des composantes faite, préciser leur rôle et leur contenu est devenu le sujet des travaux qui ont davantage contribué à la définition de la CC. Plusieurs types de catégorisations ont été proposés en plus de celle de Canale et Swain, (cf. section 2.2. figure 1.) mais leur catégorisation n'a pas été infirmée ni oubliée : dans les travaux plus modernes elle est reprise par exemple par Johnson (2001), avec des changements formels mineurs.

Nous voudrions insister sur le fait que la CC n'est pas la faculté qui existe chez un locuteur idéal<sup>4</sup>. En fait, pour que la notion de CC soit applicable à la didactique, il est en fait obligatoire de présupposer que l'apprenant possède une compétence de communication imparfaite à plusieurs égards, mais qu'il est possible d'accumuler les savoirs et de faire évoluer la compétence avec l'enseignement, l'apprentissage et l'exercice de la langue cible.

---

<sup>4</sup> Il est important de faire la distinction entre la CC comme notion théorique et comme sa réalisation par chaque locuteur. La notion théorique est d'une façon la CC idéale, mais nous éviterons de parler de la CC chez un locuteur idéal, car cette expression est sujet de débats et de malentendus inutiles pour notre travail.

#### **2.1.4. Le rôle de la compétence de communication**

Les problèmes avec l'usage de la notion de la CC sont nombreux : les suppositions sous-jacentes, si elles ne sont pas explicitées, peuvent engendrer une ambiguïté de la notion tout comme l'absence de définition des notions de base. Outre ces problèmes, il est fréquent que dans les articles qui soit explorent soit appliquent la notion de CC, son rôle dans la hiérarchie des compétences linguistiques chez l'apprenant ne soit pas rendu explicite. La conséquence : la notion de CC devient encore plus floue, parce que le lecteur ne peut pas deviner si l'article considère la CC comme le niveau suprême de compétence linguistique, une partie d'un tel niveau, ou une compétence sans lien avec les connaissances linguistiques qui sert d'intermédiaire pour réaliser la langue dans la communication. Pour nous, la CC est la catégorie la plus large du savoir linguistique.<sup>5</sup>

En principe, il n'est possible de concevoir la mise en pratique de la CC que de deux façons. Soit la CC est pratiquée dans toute communication, soit elle ne se réalise que dans une partie de l'utilisation de la langue. Ce dernier point de vue suppose forcément qu'il avait deux compétences : une compétence proprement dite et la compétence de communication. Ce type de dichotomie est pourtant tout à fait intenable : elle impliquerait que l'évolution de la compétence linguistique n'avait pas de relation avec l'efficacité de la communication, ce qui reposerait sur une interprétation étroite de la compétence de communication où la CC ne concernerait qu'une partie de l'usage des langues.<sup>6</sup>

Philip Riley critique le fait que le terme de CC soit souvent utilisé comme étant quelque chose qui n'aurait un rôle que dans la production orale :

---

<sup>5</sup> Canale et Swain (1980: 7-8) considèrent que la CC est une sous-composante d'une compétence plus vaste et que la performance communicative (cf. section 2.1.4.) ferait partie d'une performance plus générale. Leur justification porte sur le besoin de faire la distinction compétence/performance, un point que nous reconnaitrons. Or, ils ne présentent aucun argument pour laisser la porte ouverte aux compétences/performances de plus haut niveau, et ils ne précisent pas la nature de cette compétence générale hypothétique. Il est vrai que la CC et la Performance de communication sont des sous-parties du système des savoirs humains, mais elles sont le plus haut niveau de savoir purement linguistique.

<sup>6</sup> La seule façon d'infirmer la position hymésienne que nous prenons ici serait d'affirmer qu'il y ait de l'usage de la langue sans communication. Avec une définition étroite de la notion de communication cela serait possible, nous l'avouons, mais, cela étant, il serait logiquement obligatoire de définir la compétence nécessaire pour cet « usage pas communicatif » qui devrait être distinct de la compétence de communication. Une tâche difficile, qui conduirait à un modèle de compétence chimérique.

La compréhension fait partie de la compétence communicative autant que l'expression. La compréhension écrite incluse, ce qui doit être souligné, car il y a une tendance forte dans la discussion sur l'enseignement des langues d'identifier la compétence communicative avec l'expression orale. (Riley 1985 :71, nous traduisons)

Nous remarquons que cette variation dans la définition de la compétence de communication résulte, d'une part, des lacunes dans la définition de communication : si la notion de communication n'est pas prise comme englobant tant la production que l'expression, il s'ensuit que la CC serait comprise comme une compétence qui ne toucherait que la production orale, ce qui empêcherait de construire une image cohérente du savoir linguistique général.

Comme nous considérons toute action langagière comme communication, nous considérons la CC comme la plus grande unité de compétence linguistique : elle englobe toute connaissance et savoir linguistique d'un locuteur. Par conséquent, nous considérons qu'il est possible et juste d'ajouter n'importe quel savoir présenté dans la littérature didactique sous l'une des trois composantes de la CC. Ainsi, nous avons intégré plusieurs composantes proposées par différents auteurs comme appartenant aux composantes présentées dans la section suivante.

## **2.2. Les composantes de la compétence de communication**

Si les définitions de la compétence communicative sont diverses, les catégorisations de ses composantes le sont également. La littérature concernant la compétence communicative offre peu de stabilité quant aux cadres théoriques sur la totalité de savoir linguistique chez l'apprenant de L2. Le tableau suivant repris de Baylon et Mignot (1995 : 185) illustre cette hétérogénéité théorique.

Selon Daniel Coste	Selon A. Abbou	Selon H. Canale et M. Swain	Selon Sophie Moirand	Selon Jan A. van Ek
1. maîtrise linguistique	1. compétence linguistique	1. compétence grammaticale	1. compétence linguistique	1. compétence linguistique
2. maîtrise textuelle	2. compétence socioculturelle	2. compétence sociolinguistique	2. compétence discursive	2. compétence sociolinguistique
3. Maîtrise référentielle	3. compétence logique	3. compétence discursive	3. compétence référentielle	3. compétence discursive
4. Maîtrise relationnelle	4. compétence argumentaire	4. compétence stratégique	4. compétence socioculturelle	4. compétence stratégique
5. Maîtrise situationnelle	5. compétence sémiotique			5. compétence socioculturelle 6. compétence sociale

Figure 2. Composants de la compétence de communication. Baylon et Mignot (ibidem)

Baylon & Mignot commentent la diversité des descriptions de la CC ainsi :

Les diverses compétences censées constituer la compétence de communication représentent plutôt des points de vue que les différents descripteurs jugent bon d'adopter sur elle. Il demeure que le sens s'élabore à partir de plusieurs sources, mais leur nombre exact, leur éventuelle localisation dans une zone du cerveau, leur fonctionnement demandent à être éclaircis. (ibidem.)

Nous sommes d'accord avec Baylon et Mignot pour dire que les auteurs semblent plus fournir leurs idées des savoirs individuels que la totalité de la compétence de communication. Or, nous ne considérons pas qu'une approche neurolinguistique soit la solution à cette terminologie rampante. Toutes les composantes et sous-composantes sont des approximations, des notions abstraites dont la réalité et l'existence ne se manifestent que d'une manière indirecte, dans la réalisation de la communication langagière. S'ensuit que la catégorisation elle-même est aussi une construction purement mentale, dont la structure trouve sa justification dans l'application des principes<sup>7</sup> épistémologiques et pas dans des mesures de la réalité matérielle.

---

<sup>7</sup> Rasoir d'Occam, cohérence, simplicité, beauté. De plus il n'est pas nécessaire à notre avis d'avoir des données neurologiques pour faire preuve de l'existence des compétences: comme une pièce tombante est dans la physique l'épreuve de la loi de la gravité, la performance langagière avec ses phénomènes et problèmes justifie la nécessité de l'existence des compétences antérieures.

Le rôle du savoir métalinguistique dans la totalité de compétence de communication est incertain. Roehr (2007:173) définit le savoir métalinguistique comme une aptitude de l'apprenant à corriger, à expliquer et à décrire les fautes dans une L2. Pour nous, le savoir métalinguistique comprend tous les éléments théoriques que l'apprenant connaît sur le fonctionnement des langues au niveau théorique. Il est important de noter qu'une connaissance métalinguistique n'amène pas automatiquement à une compétence de communication forte. Or, elle n'est pas à négliger complètement : il existe des études empiriques qui indiquent une correspondance entre le niveau métalinguistique et le niveau de performance en L2. Cf. (Roehr. 2007).

Le schéma suivant illustre ce que nous comprenons par la CC. Nous avons regroupé dans cette figure sous les trois composantes de la CC des savoirs particuliers. La CC ne fait partie d'aucune catégorie de compétence linguistique plus élevée, et tous les savoirs linguistiques possibles peuvent être mis dans ce schéma. Nous remarquerons, que la liste des savoirs sous les composantes n'est pas exhaustive, mais donne au lecteur une idée des types de savoir qui sont vus comme faisant partie de la composante en question.

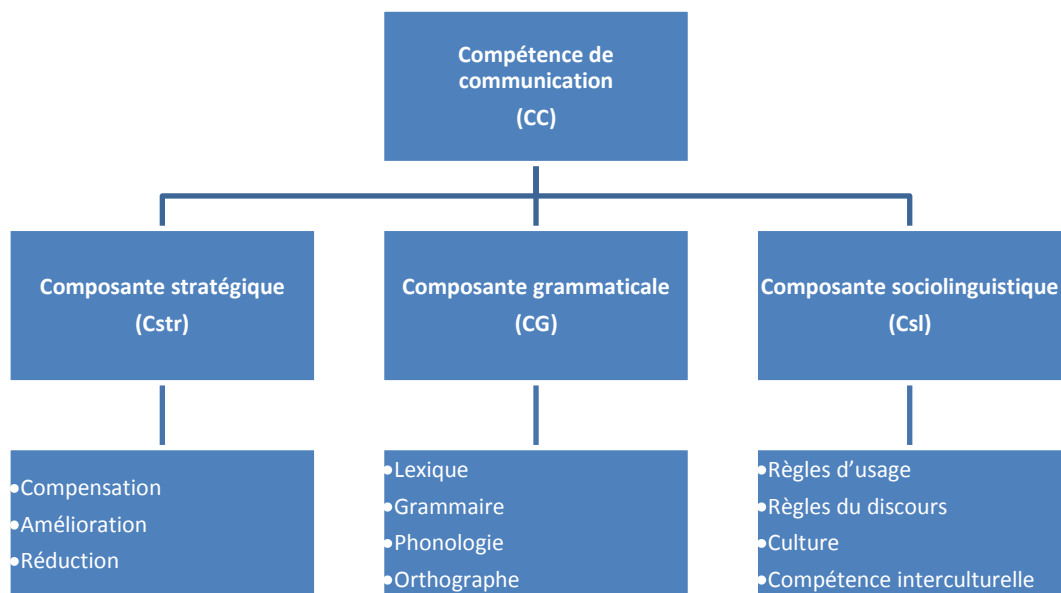


Figure 3. Les composantes de la compétence de communication

### **2.2.1. Composante grammaticale**

Pour être capable de parler une langue étrangère, l'apprenant doit savoir comment le système de la langue fonctionne mais il doit aussi pouvoir utiliser cette information dans une situation réelle. Pour Canale et Swain (1980 : 29), cette composante est constituée de connaissances lexicales, grammaticales, syntaxiques, phonologiques et sémantiques. Ils ajoutent qu'il y a aussi des connaissances des règles de probabilité d'usage dans chaque composante, le locuteur devrait savoir si dans un tel contexte il serait vraisemblable qu'un locuteur natif utilise une telle expression. Pour la composante grammaticale, cela veut dire que le locuteur doit connaître les connotations et les collocations d'unités lexicales et la probabilité d'occurrence de différents types de structures grammaticales.

Il y a dans la littérature une entente mutuelle sur ce qui constitue cette composante, mais le nom varie. Moirand (1982 : 20) l'appelle la composante linguistique tandis que Johnson (2001 : 16) l'appelle la composante systémique en ajoutant aussi des connaissances comme l'orthographe. Nous considérons que le nom proposé par Moirand est trop vague car les autres connaissances langagières pourraient aussi bien être appelées des connaissances linguistiques. Celui de Johnson est bien choisi, mais étant donné que la notion reste pratiquement la même, nous adopterons les noms des composantes proposés par Canale et Swain (1980 :27) pour ne pas en ajouter à la confusion terminologique.

La composante grammaticale est lourde en contenu, et elle pourrait, à première vue, regrouper toutes les connaissances nécessaires pour l'apprenant. Pourtant, l'expérience a montré que cette composante, bien qu'elle reste très importante, ne peut pas toute seule amener l'apprenant à une bonne compétence de communication. De plus, Johnson (2001 : 104) fait la distinction entre savoir et pouvoir : connaître les règles grammaticales et pouvoir les utiliser pour communiquer sont deux choses tout à fait différentes. Cette dernière est plus importante en ce qui concerne la communication réelle.

La communication étant vue comme le but de toute action langagière, quelle attitude vis-à-vis de la composante grammaticale devrait adopter une théorie de la compétence de communication ? Au sein de l'approche communicative ou fonctionnelle, des points



de vue où la grammaire est presque complètement négligée ne sont pas rares. Cela peut se voir comme une riposte contre la domination de la grammaire dans l'enseignement plus traditionnel. Or, sans placer la grammaire dans la totalité de ce qui constitue la compétence linguistique, sans comprendre son rôle, elle reste toujours une sorte de chimère en même temps révérée et abhorrée par les enseignants. Quelle devrait être, donc, le rôle de la grammaire dans l'enseignement des langues?

Pour Leech et Svartvik (2002 :3-9), la réponse serait d'adopter une vision où la grammaire sert à communiquer<sup>8</sup>. Leur grammaire est systématiquement liée au sens, à l'usage et aux situations. L'organisation même de cette grammaire est dictée par des buts communicationnels et non pas par la structure interne de la langue. Par exemple, au lieu de présenter les temps verbaux dans un ordre traditionnel (le présent, l'imparfait, le parfait, le plus-que-parfait), ils progressent dans un ordre communicationnel, où on explique quelles structures peuvent être utilisées pour référer aux événements qui se situent dans le présent, le passé ou le futur. Ce type de présentation fait ressortir le statut mythique de la grammaire et rend visible son statut comme un des outils nécessaires pour s'exprimer efficacement.

Une grammaire communicative diffère des grammaires normatives et des grammaires génératives en ce qu'elle prend en considération la variation (géographique, sociale, etc.) et l'influence qu'exerce le choix entre l'usage parlé ou l'écrit. Canale et Swain soulignent que les deux canaux ont une importance égale. Ils affirment que « l'anglais oral et écrit n'ont pas des grammaires à part, mais la grammaire est utilisée de manière différente ». Par exemple, les pauses, les répétitions et les contractions sont typiques de la conversation orale, mais en expression écrite elles seraient jugées comme un mauvais usage. (Leech & Svartvik 2002 : 10-12).

Nous regroupons sous la composante grammaticale le savoir phonologique car il fait intégralement partie du système interne de la langue. L'apprenant doit apprendre le système phonologique de la langue cible pour réaliser la communication orale (CO, EO). Outre les autres compétences qui entrent en jeu dans la compréhension orale, c'est au moyen de son savoir phonologique que l'apprenant identifie les items lexicaux.

---

<sup>8</sup> Le titre-même (A Communicative Grammar of English) de la grammaire de Leech et Svartvik suggère une vision sur le rôle de la grammaire où la grammaire elle-même n'est pas la fin, mais la communication.

Après cette identification phonologique, il doit ensuite comprendre le sens par son savoir du lexique, de la syntaxe, etc.

Nous soulignons que le système phonologique d'une langue est le plus souvent en relation proche avec le système orthographique. Jean-Louis Duchet (1981 :11) illustre cette relation entre la phonologie et l'orthographe :

La transcription alphabétique met en œuvre la faculté qu'ont leurs auteurs de discerner les unités dont la commutation en un point relève le caractère phonologique et suscite le besoin d'y faire correspondre un signe graphique. En revanche, tous les facteurs de maintien de l'orthographe [...] amènent ainsi le divorce entre ces deux systèmes, lequel rend plus difficile l'apprentissage du système orthographique.

Nous voudrions ajouter que si le décalage entre ces deux systèmes peut rendre plus difficile l'apprentissage du système orthographique pour quelqu'un qui en connaît le système phonologique, l'inverse est également vrai. Le décalage mentionné peut conduire l'apprenant à se construire des règles phonologiques fausses, par exemple les apprenants finlandais du FLE tentent souvent de prononcer toutes les lettres finales des verbes, une faute engendrée par l'orthographe éloignée du système phonologique.

Le savoir phonologique et son évolution comportent plusieurs niveaux. Tout d'abord le niveau phonémique : l'apprenant de FLE doit apprendre à identifier et à produire les phonèmes qui font partie du système phonologique du français. Le niveau phonétique concerne les allophones des phonèmes et la précision avec laquelle les sons sont produits. Selon Beebe (1987 : 168) les apprenants au niveau intermédiaire et avancé ont peu de problèmes au niveau phonémique. Leurs problèmes phonologiques concernent le plus souvent le niveau phonétique. Nous constatons que les imprécisions phonétiques n'interfèrent pas avec la communication autant que le font les erreurs phonémiques, qui peuvent conduire à ce que l'interlocuteur ne puisse pas identifier un mot par exemple.

Le savoir prosodique fait partie du savoir phonologique. La prosodie comprend plusieurs phénomènes, tels que l'intonation, la hauteur de la voix, l'accent et la longueur. Savoir interpréter et manier ces 'outils' fait partie de la CC. L'importance de la prosodie varie d'une langue à l'autre : quelques langues comme le chinois encodent plus d'informations au moyen des faits prosodiques que d'autres langues. Pour un apprenant du FLE, l'intonation est très importante : elle marque la différence entre une

question et une affirmation, elle inclut plusieurs degrés de certitude et relève l'attitude du locuteur envers son message. (Duchet. 1981 : 102-106)

### **2.2.2. Composante sociolinguistique**

La langue est un phénomène social qui réunit un ensemble de locuteurs mais qui crée aussi des barrières linguistiques entre des locuteurs de différentes langues. Les groupes linguistiques ont souvent leurs propres traditions et leurs propres façons d'utiliser la langue comme un instrument de communication. Un locuteur avec des connaissances sociolinguistiques fortes est capable de réaliser les actes de parole qu'il souhaite accomplir : il est capable d'être poli, mais aussi de choisir d'être impoli, il maîtrise des registres différents de la langue et sait adapter son usage de la langue.

La connaissance socioculturelle dote le locuteur d'une liberté d'utiliser la langue dans des situations sociales de manière intentionnelle. Cela veut dire qu'il n'est pas suffisant pour l'apprenant d'apprendre seulement le système de la langue (la composante grammaticale), mais il doit aussi apprendre à s'en servir de façon appropriée en prenant en compte les différences entre les pratiques sociales de son groupe linguistique et le groupe linguistique de la langue cible<sup>9</sup>. La quantité et l'importance de ces différences dépend de la proximité ou de la distance entre les cultures en question.

C'est Hymes dans les années 70 qui a posé des questions importantes qui ont mené la recherche à une réflexion sur les compétences d'ordre sociolinguistiques. Une de ces quatre questions était de savoir « Si ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est approprié ». (Hymes 1973 : 92). L'apprenant doit donc apprendre quelle est la valeur d'un énoncé dans différents contextes sociaux, quel est le style qu'un groupe social utilise, etc. Les règles relevant du domaine socioculturel, de la nature pragmatique, sont bien plus difficiles à définir que les règles purement grammaticales. Les formalistes, qui, selon Shore (1995) voulaient créer une linguistique presque mathématique, n'ont probablement pas voulu considérer ces règles à cause des difficultés à les expliciter de la même façon que les formules des sciences naturelles.

---

<sup>9</sup>. Pour aller plus loin, la connaissance des sociolectes et même les idiolectes de l'interlocuteur fait partie de cette catégorie.

Pour enseigner des compétences sociolinguistiques, deux moyens ont été mis en avant : l'enseignant doit bien expliquer les valeurs, les connotations et les registres des expressions. P.ex. *salut, mon pote* serait bien approprié dans un contexte où deux jeunes hommes se saluent, mais pas dans une situation où un jeune homme salue un homme plus âgé, avec un statut social plus élevé. Un autre moyen serait l'utilisation de documents authentiques ou semi-authentiques dont le langage dans une situation réelle permet à l'apprenant de développer les connaissances de ce qui est approprié et probable dans un contexte linguistique. Le courant d'enseignement du FLE appelé « approche communicative » a toujours souligné l'importance des documents authentiques pour les raisons théoriques mentionnées.

Canale et Swain divisent la composante sociolinguistique (Csl) en deux groupes de règles : les règles d'usage et les règles du discours. Le premier groupe contient les règles pour définir si un énoncé est approprié ou pas. Les règles du discours concernent surtout la cohésion et la cohérence textuelles. La connaissance de ces règles permet au locuteur de se situer socialement dans une situation de communication et d'agir selon le sujet de la conversation, les rôles des participants et les normes d'interaction. La maîtrise de la Csl n'est pas la connaissance des règles grammaticales, mais plutôt l'aptitude à bien les manier aux diverses fins de communication. (Canale & Swain 1980 : 30)

La communication en domaine écrit nécessite de la compétence sociolinguistique en expression écrite et en compréhension écrite. Le lecteur doit identifier la nature du texte en question et réciproquement l'auteur d'un texte doit définir la nature de son texte et le prendre en considération lors de l'écriture. L'identifier et comprendre les propriétés comme l'ordre des informations, le but du texte et le système rhétorique appliqué est important pour pouvoir communiquer efficacement en domaine écrit. Pour l'apprenant et l'enseignant, il importe de prendre en considération que la façon dont ces propriétés se manifestent varie d'une langue à l'autre, même dans un domaine littéraire identique<sup>10</sup>. (Gremmo 1985 :79-90, Régent 1985 :105-120)

---

<sup>10</sup> O. Régent (1985:105-120) montre dans son article que les propriétés d'organisation des informations sont très différentes dans les articles médicaux en français et en anglais. Ces différences incluent la répartition thème - rhème, le statut des paragraphes de texte, la répartition des séquences de métatexte etc.

La composante sociolinguistique contient donc des savoirs relevant de la pragmatique qui étudie l'usage de la langue dans des contextes réels. Un aspect central de l'usage est la complétion des actes de parole, comme les requêtes, les excuses, les ordres, etc. Les règles qui dictent de quelle manière un acte devrait être accompli pour être approprié semblent varier selon plusieurs paramètres comme la distance sociale entre les locuteurs, la formalité relative de la situation et le type d'acte de parole en question. Outre les actes de parole, les présuppositions et inférences que font les auditeurs/lecteurs sont aussi des exemples de phénomènes pragmatiques dont le maniement nécessite une compétence sociolinguistique. Ce qui cause souvent des ruptures de communication dans des situations interculturelles est que les règles pragmatiques varient d'une culture et d'une langue à l'autre : la façon d'accomplir une requête n'est pas la même en finnois et en français par exemple. (Blum-Kulka, House & Kasper. 1989 :1-6)

Bien sûr, pour que le locuteur puisse conformer sa langue aux exigences sociales de la situation de communication, il doit être capable de discerner *l'identité sociale* des participants, lui-même inclus. Celle-ci se compose de la *fonction*, du *statut* et du *rôle*. La fonction est l'élément le plus rigide, elle est obtenue par une dénomination ou un engagement officiel, comme par exemple la fonction d'enseignant ou la fonction de président d'une organisation. Le statut désigne la position d'un individu dans l'ensemble social comparé aux autres membres de l'ensemble. Finalement, le rôle se réalise dans la mise en service des privilèges et des devoirs attribués par l'office et le statut. Les rôles déterminent si le locuteur est capable de réaliser tel ou tel acte de parole. Par exemple, seul le président d'un conseil municipal est capable de déclarer la réunion ouverte. Un membre pourrait utiliser la même formule *Je déclare la réunion ouverte* mais l'acte de parole resterait inaccompli, bien qu'aucune faute grammaticale ne soit présente. (Gremmo, Holec & Riley 1985 :35-46)

La composante sociolinguistique comporte également tous les savoirs qui relèvent de la culture et de la civilisation. Bien avant l'essor de l'approche communicative, la place de la civilisation française était importante dans l'enseignement du FLE. L'enseignement de cette partie de la culture était composé le plus souvent des

---

Pour nous, apprendre les différences entre le discours de L1 et L2 fait partie de la compétence sociolinguistique.

représentations des Français stéréotypées ainsi que de la culture savante et littéraire. Mis en cause dans les années 80, l'enseignement de la civilisation a été remplacé par l'enseignement de la culture, ensuite la « compétence culturelle » a émergé dans la littérature didactique. Dans les théories soulignant la communication interculturelle, la notion de compétence interculturelle est souvent utilisée, parfois dans un sens englobant les autres compétences. (Louis 2009 : 27-40).

La notion de compétence interculturelle porte sur les savoirs et connaissances qui doivent figurer dans une situation de communication où les parties de la communication sont issues de différentes cultures, ce qui est automatiquement le cas dans l'enseignement du français en Finlande. Pour Louis (2009 : 115-116), la compétence interculturelle a pour objectif de favoriser l'intercompréhension et de lutter contre l'ethnocentrisme, donc de rendre possible pour les locuteurs d'élargir leurs horizons culturels et leur permettre d'identifier leurs préjugés culturels.

Nous considérons ici que la compétence (inter)culturelle est une partie de la composante sociolinguistique, ce qui n'est pas forcément le cas pour tous les théoriciens de la compétence interculturelle dont une partie semble préférer un point de vue selon lequel la compétence interculturelle serait la catégorie maximale des compétences. Le terme de *compétence* ajoute de la confusion puisqu'il est impossible sans une définition explicite de savoir si l'auteur veut dire que cette compétence est une composante d'une compétence supérieure (p.ex. CC) ou qu'il la considère comme une compétence générale, regroupant d'autres compétences.

Tandis que la connaissance sur la culture et la compétence interculturelle concernent les croyances et la vision du monde des groupes linguistiques entiers, il y a dans la compétence socioculturelle des éléments sociaux qui concernent les interlocuteurs concrets dans des situations de communication. L'usage de la langue est une action collective, dans ces actions les participants ont des rôles variables et un *fond commun*. Le fond commun de deux personnes est pour Herbert (1996 : 93, nous traduisons) : « la somme des connaissances, croyances et suppositions qui sont mutuelles ou communes ». Le fond commun évolue, s'accumule et se réorganise lors des actions collectives (ibid. : 39).

Pour l'efficacité de la communication, il est important que les participants rendent bien compte de ce que comporte leur fond commun, car il affecte la façon et l'efficacité de la communication. Par exemple, deux bonnes amies peuvent communiquer très efficacement grâce à leur longue histoire (elles ont accumulé un fond commun important) parce qu'elles n'ont pas besoin d'expliquer la signification et le sens des événements antérieurs. Par contre, les gens qui viennent de se rencontrer ne possèdent pas ce fond commun et sont forcés d'expliquer ce que de vieux amis prendraient pour déjà acquis. Quel que soit le cas, il est important pour chaque participant d'identifier l'état et la portée du fond commun partagé par lui et l'interlocuteur pour pouvoir communiquer de la façon la plus appropriée possible.

Comme toute communication est en quelque sorte sociale, il serait impossible d'énumérer toutes les aspects et tous les savoirs qui font partie de la composante socioculturelle dont la prise en considération dans les actions langagières est essentielle pour la communication. Les points présentés dans cette section donneront au lecteur une idée de ce qu'est cette composante dont la prise en considération dans l'enseignement et les théories didactiques est absolument centrale si le but est que les apprenants soient capables de se servir de leurs connaissances grammaticales et lexicales. Cet inventaire servira dans le chapitre 3 à identifier dans les exercices de la série *Voilà!* les éléments qui visent à faire évoluer la compétence socioculturelle.

### **2.2.3. Composante stratégique**

Le décalage évident entre les connaissances d'un apprenant sur le système de la langue et l'actualisation de la langue dans la communication a déjà été remarqué dans le cadre de la tradition Chomskyenne (compétence/performance) ainsi que dans la tradition Saussurienne (langue/parole). Le fait que les locuteurs commettent des erreurs et que la langue en pratique manifeste de nombreuses imperfections était connu au sein des théories formalistes, mais cela était considéré comme une raison pour ne pas se concentrer sur la performance, mais sur la compétence. Les stratégies de communication concernent ce processus invisible qui a lieu quand un locuteur mobilise sa compétence grammaticale et socioculturelle pour produire et comprendre du discours.

S. Pit Corder (1978 :16) définit les stratégies de communication comme des « techniques systématiquement appliquées par un locuteur pour s'exprimer malgré les difficultés qu'il rencontre ». Il s'agit d'un point de vue selon lequel les stratégies sont vues un peu comme des pansements provisoires auxquels le locuteur peut avoir recours au cas où il rencontre des problèmes de communication surgissant des situations concrètes que chaque apprenant de langues étrangères connaît sûrement. Or, la composante stratégique ne se limite pas seulement à des opérations de réparation mais elle peut être utilisée pour mobiliser la totalité de la compétence de communication : avec une bonne compétence stratégique, l'apprenant profite au maximum de ses savoirs linguistiques existants.

La recherche sur les stratégies de communication a été faite indépendamment de la théorie de la compétence de communication. Pour intégrer cet aspect de communication dans la théorie générale de CC, il est nécessaire de conclure que la CC a une composante stratégique, qui se compose des stratégies de communication maîtrisées par le locuteur. Les théories sur la compétence communicative diffèrent concernant ce que contient la composante stratégique et sur son rôle dans le cadre théorique en relation avec les autres composantes. Pourtant, tous sont d'accord sur le fait qu'un locuteur peut accéder à des « données linguistiques » par des processus cognitifs et qu'il a recours à des stratégies de communication lors d'un acte de communication.

Pour Canale et Swain (1980 : 30-31), la compétence stratégique a pour fonction de compenser des ruptures de communication qui sont causées par des insuffisances ou défauts dans l'une ou l'autre des autres composantes. Ainsi, les stratégies seraient de deux types selon la composante qu'ils compensent. Par exemple, un apprenant qui ne connaît ou ne se souvient pas d'un mot momentanément peut se servir d'une stratégie de communication : il peut expliquer le mot avec les mots dont il se souvient. Une autre stratégie, souvent utilisée dans les exercices où des apprenants communiquent entre eux, serait de remplacer un mot oublié par le mot de la langue maternelle, une stratégie difficilement applicable dans une situation de communication avec un locuteur natif.

Moirand (1982 :20), par contre, ne distingue pas de composante stratégique mais suppose qu'il s'agit plutôt de phénomènes de compensation : par exemple, un locuteur avec de fortes connaissances sociolinguistiques peut compenser sa faiblesse en grammaire en se basant sur d'autres compétences. Moirand ne précise pas très



clairement ce qu'elle entend par les stratégies mais ajoute dans un commentaire en note (ibid.) que « les stratégies [...] interviendraient lors de l'actualisation de cette compétence dans une situation de communication concrète ». À notre avis, une telle démarche - laisser de côté le rôle des stratégies dans la totalité de communication - bien qu'elle soit justifiée par le fait que les stratégies concernent la performance, conduit à une vision de la CC moins exhaustive.

Quel est donc le rôle de la composante stratégique ? Pour pouvoir répondre à cette question il faut avoir une vision générale des rôles et interactions des composantes de la compétence communicative. Nous affirmons que les stratégies peuvent fonctionner comme une sorte d'intermédiaire entre les compétences grammaticales et les compétences sociolinguistiques. Or, nous considérons que cela n'amène pas à la conclusion que l'ensemble des stratégies ne forment pas une composante de la CC. La composante stratégique est donc spéciale dans ce qu'elle est toujours en relation avec les autres composantes, et en est dépendante.

Avant de continuer par la classification des stratégies, commençons par une présentation générale des stratégies. Tarone et al. (1983 :4-14) présentent dans leur article plusieurs stratégies dont le transfert, la surgénéralisation, l'usage des expressions préfabriquées, l'hypercorrection, l'épenthèse et l'évasion. Pour chaque stratégie, Tarone et al. spécifient les réalisations dans différents niveaux linguistiques. Ils identifient plusieurs types d'évasion ; l'évasion du sujet, l'évasion d'un champ sémantique, l'appel pour aide, la paraphrase, l'abandonnement et le changement de la langue. La présentation de Tarone et al. est bien éclairante en ce qu'elle contient beaucoup de stratégies particulières, mais la classification interne n'est pas bien applicable pour ce mémoire.

La recherche plus récente a fait des classements internes des stratégies de communication plus intéressantes et a ainsi établi leur relation très proche avec les stratégies d'apprentissage. Yasuo Nakatani (2010: 117-118) rappelle la catégorisation faite par Faerch et Kasper dans les années 1980, dans laquelle les stratégies sont divisées en deux catégories : les *stratégies d'amélioration* et les *stratégies de réduction*. Les premières sont des moyens pour surmonter les difficultés qu'un locuteur peut avoir à exprimer ses idées, les dernières sont des façons de parler dans une langue plus simple pour éviter les fautes. Une remarque importante est aussi que ces stratégies sont parfois une coopération entre les locuteurs : ils peuvent négocier l'un avec l'autre sur le sens

des expressions ou le locuteur plus avancé peut aider l'autre à s'exprimer plus clairement.

En fait, les stratégies d'amélioration semblent puiser d'éléments sociaux de la communication, de l'objectif commun des participants ce qui est la compréhension mutuelle. Herbert (1996 : 59-91) classe la communication comme un type d'action collective (joint action) et montre à quel point la communication est similaire aux autres types d'action collectifs comme jouer une pièce de musique : jouer ensemble nécessite la coordination des participants, qui est motivée par leur volonté mutuelle de recréer la pièce de musique. Dans une situation de communication, si les participants ont cette volonté mutuelle, un interlocuteur peut p.ex. aider l'autre à exprimer ses pensées clairement.

Les stratégies d'amélioration élargissent le champ de communication de l'apprenant. Ce phénomène peut être illustré par la notion de *Zone de Développement Proche* (ZDP). Jean-Paul Bronckart (2005 :146) illustre cette notion ainsi :

Un élève peut ne pas être capable de réaliser une tâche en mobilisant ses seules capacités psychologiques actuelles, mais il peut y parvenir lorsque la collaboration avec l'adulte (l'enseignant) ou avec certains camarades plus avancés lui apporte de nouveaux contenus, lui fournit des instruments psychologiques nouveaux, ou encore l'oriente vers une nouvelle procédure de résolution du problème.

Bien que la notion de ZDP concerne essentiellement l'acquisition, nous constatons qu'il s'agit du même phénomène quand un locuteur se sert des stratégies pour exprimer des idées autrement inexprimables, il s'agit là aussi d'une situation d'apprentissage.

La lecture (compréhension écrite) nécessite l'application des stratégies de lecture, ce qui combine également un aspect sociolinguistique interculturel puisque les stratégies demandées varient d'une langue à l'autre. Selon M-J. Gremmo (1985 :82-83), une mauvaise performance en CE s'explique souvent par de mauvaises stratégies de lecture, comme la lecture linéaire, mot-à-mot où l'apprenant obsessionnellement vérifie chaque mot qu'il ne connaît pas dans un dictionnaire. Ce type de stratégie peut empêcher une compréhension globale du texte. Or, si l'objectif est d'élargir le lexique, cette stratégie serait bien choisie. Ce qui est essentiel est de choisir les stratégies de lecture selon ses objectifs.

### 2.3. Phénomènes liées à l'équilibre des composantes

Dans ce chapitre, nous discutons des problèmes de communication fréquents chez les apprenants, et en rendons compte avec le modèle des composantes de la compétence de communication. Notre hypothèse est que les ruptures dans la communication, tant que ces ruptures ne résultent pas de faits extralinguistiques<sup>11</sup>, s'expliquent soit par un mauvais niveau dans une ou plusieurs composantes soit du fait que l'apprenant n'est pas habitué à communiquer dans un ou plusieurs des quatre canaux de communication. En partant du modèle des composantes de la CC, il est possible d'identifier les causes et les remèdes pour un apprenant dont l'efficacité de communication n'atteint pas le niveau maximum potentiel.

Le phénomène où l'apprenant manifeste de très bons niveaux de compétence dans un ou plusieurs secteurs de CC, mais dont l'aptitude à communiquer et à se débrouiller dans les situations réelles dans cette langue reste décevant, est un problème d'apprentissage des langues. Allen et Widdowson (1974 :125,) disent que l'apprenant possède une *compétence latente* (compétence dormante) dont l'activation et la réalisation dans la communication est un objectif essentiel pour tout enseignement au niveau avancé. Dans leur article, la compétence latente réfère spécifiquement au cas où l'apprenant connaît bien la grammaire, mais a du mal à se servir de ses connaissances pour communiquer efficacement. Nous adopterons cette notion de compétence latente, mais dans ce mémoire, elle sera comprise dans un sens plus large ; nous entendrons par compétence latente tout faiblesse dans la CC globale qui résulte d'une lacune dans une des composantes.

Il serait utile de voir la CC globale chez un apprenant comme une sorte de moyenne des trois composantes comme dans la figure 4. La compétence latente serait donc la soustraction de la composante la plus forte et cette moyenne. La soustraction de la moyenne et la composante la plus faible est la compétence compensée, marqué en bleu clair dans la figure. Pourtant, il s'agit d'une construction théorique qui aide à discerner les rôles des phénomènes de compensation et la compétence latente dans la totalité de la CC. Dans ce qui suit, lorsque nous parlons de niveau de compétence ou niveau d'une

---

<sup>11</sup> La fatigue physique, l'absence de volonté de communiquer, etc.

composante à l'égard de l'autre, il importe toujours le niveau relatif, pas le niveau absolu dont nous ne possédons même pas de moyens d'évaluation.

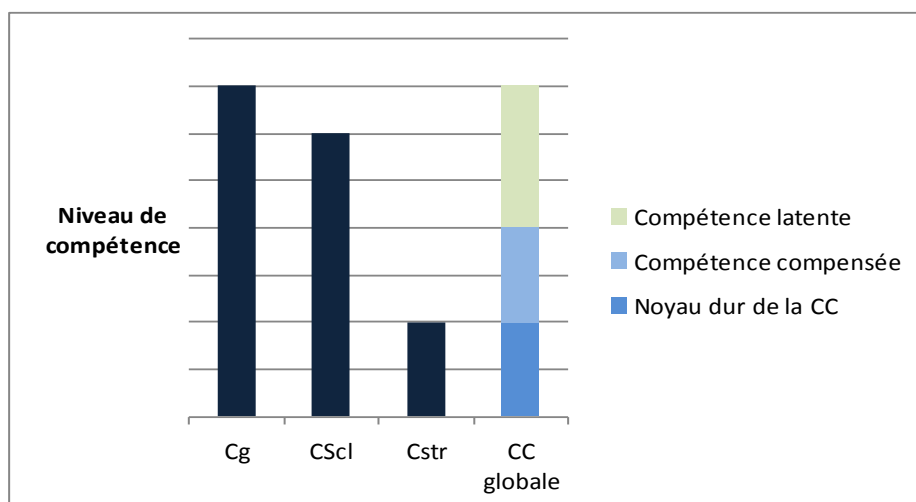


Figure 4. La formation de la CC globale

De quelles manières se manifeste la compétence latente ? En principe, elle peut résulter de trois types de défauts selon la composante sous-développée. Et comme les composantes comportent des éléments différents, les symptômes sont divers aussi. Tous les symptômes que nous parcourons dans la suite sont familiers pour les enseignants de langues étrangères. Nous espérons que la catégorisation selon les composantes aidera à rendre compte des phénomènes nuisibles.

Les défauts dans la composante grammaticale ne viennent peut-être pas en premier à l'esprit quand on parle de la compétence de communication. Or, comme nous l'avons déjà constaté, la composante grammaticale fait intégralement partie de la CC, donc les défauts résultent de problèmes de communication. À cause de la forte place de la grammaire dans l'enseignement scolaire, les cas où un apprenant aurait la Cg moins développée que les autres composantes sont assez rares. En fait, ce sont probablement plus souvent des individus qui ont appris une langue étrangère sur place, sans formation scolaire. Un exemple qui nous vient à l'esprit est l'ami que nous avons eu pendant notre séjour en France. Cet Italien, appelé Vincenzo, qui n'avait pris aucun cours de français avant de venir travailler en France, n'avait aucun problème à s'intégrer dans la culture française (Csl forte) et trouvait toujours un moyen ou un autre pour exprimer ses idées (Cstr forte), était pourtant incapable de former une phrase complète en français. Il commettait beaucoup de fautes grammaticales, souvent par transfert négatif de l'Italien,

il ne savait écrire un mot sans fautes d'orthographe et la lecture lui posait d'énormes problèmes, faute de capacité à identifier les mots sous leur forme graphique. La figure 5 illustre les cas où la Cg est négligée :

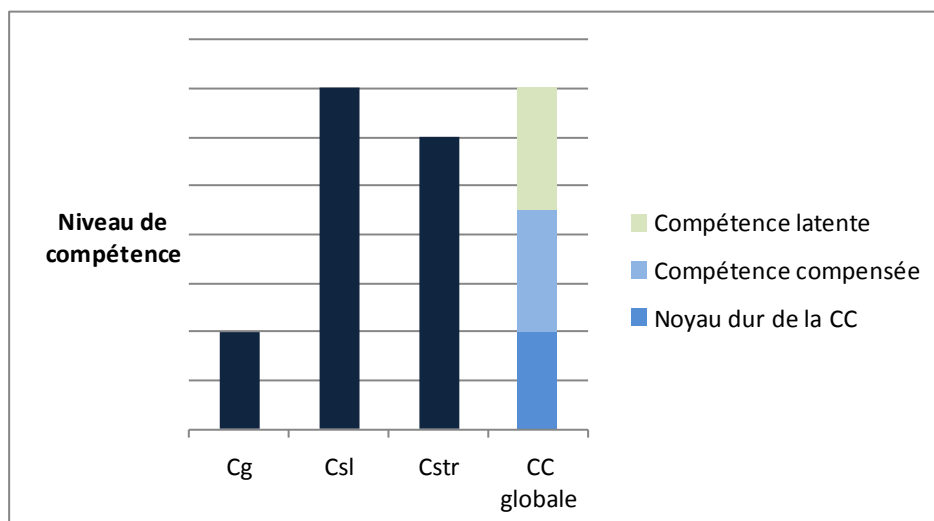


Figure 5. Composante grammaticale sous-développée

Un autre exemple de compétence latente qui vient de la composante grammaticale concerne la savoir phonologique. Il est possible, qu'un apprenant acquière une connaissance quasi-parfaite du système syntaxique de la langue cible, mais conserve un grand nombre d'éléments défectueux dans sa prononciation. Cette condition est parfois appelée Joseph Conrad-phénomène (Tarone 1978 : 26) selon l'écrivain polonais qui, bien qu'ayant maîtrisé la langue anglaise au point qu'un lecteur ignorant son origine ne pouvait pas deviner à partir de la langue dans ses livres qu'il ne s'agissait pas d'un écrivain natif, ne pouvait pas se débarrasser de l'accent polonais à l'oral. Nous voulons ajouter qu'un accent n'empêche la communication que dans le cas où il nuit à la compréhension.

Le problème dont la prédominance a été un des moteurs pour la genèse de l'approche communicative est la situation où les apprenants possédant d'excellents savoirs dans le domaine de la grammaire montrent des niveaux médiocres, même pitoyables, de compétence de communication dans des situations réelles. Leech & Svartvik (2002 : 3) appellent ce phénomène *fatigue de grammaire* ; Keith Johnson parle *d'incompétence communicative*. Le premier nom évoque l'idée que la compétence générale de l'apprenant se trouve écrasée par le poids du savoir grammatical le second se concentre

sur le niveau décevant de la compétence de communication. Il s'agit donc essentiellement d'une *surcharge grammaticale*. Au sein de la théorie de ce mémoire, nous interprétons ce phénomène comme le résultat du sous-développement de soit la Csl soit la Cstr. Il est aussi possible, probable même, que les deux sont éclipsées par la Cg. La figure 6 illustre la condition de surcharge grammaticale :

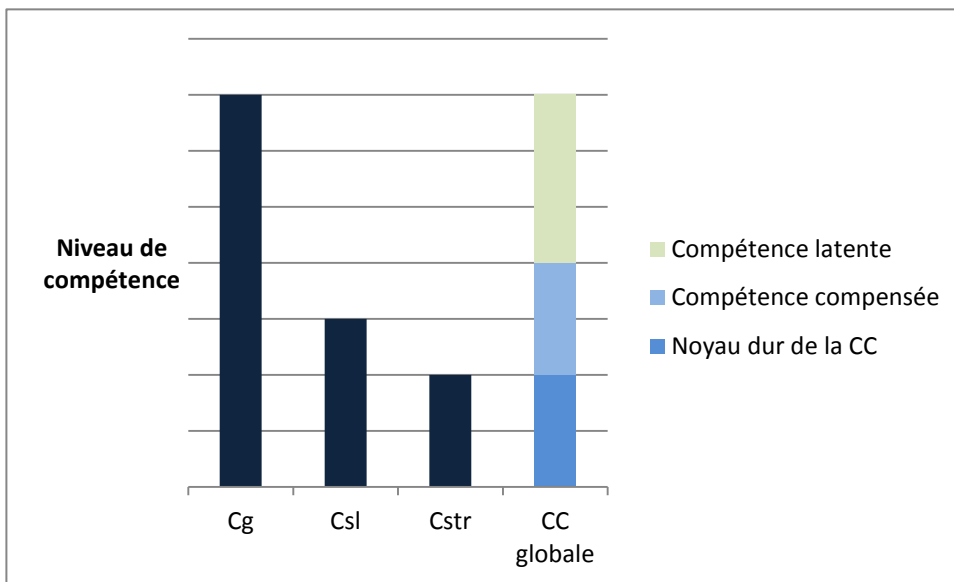


Figure 6. La surcharge grammaticale

Comment corriger la surcharge grammaticale ? Leech & Svartvik (ibid.) ainsi qu'Allen & Widdowson (1979 : 132) proposent pour remède que les exercices de grammaire soient strictement liés aux sens des expressions et utilisés dans des situations avec de vrais objectifs communicatifs. Ne serait-il pas plus logique et efficace d'oublier la grammaire et de se concentrer uniquement sur la composante/les composantes négligées? Nous concluons que la réponse doit être non. Premièrement, toute action langagière met en jeu la composante grammaticale d'une manière ou d'une autre, il est donc difficile, voire impossible d'entraîner la Csl et la Cstr isolément. Deuxièmement, le problème est essentiellement positif: l'apprenant possède énormément de savoirs dont l'existence rendrait possible des avancées plus rapides en Csl et en Cstr seulement si ce « réservoir » de compétence grammaticale n'existait pas. Il serait utile donc, de faire comme le suggèrent les auteurs mentionnés et d'essayer d'utiliser les formes apprises dans la communication réelle, ce qui fera évoluer les autres composantes.

La faiblesse de la Csl peut avoir des symptômes variés comme de mauvaises interprétations de sens et l'usage inapproprié des formes linguistiques. L'impolitesse

involontaire et l'incapacité à réaliser certains actes de parole sont des symptômes de nature pragmatique<sup>12</sup>. Dans la communication interculturelle, le rôle de la Csl s'accroît, les connaissances des différences entre les cultures sont nécessaires pour en estimer le terrain commun, et en ajuster sa manière de communiquer. Les lapsus dans la communication, où les interlocuteurs p.ex. ont un malentendu référentiel (ils parlent d'une personne différente) pourraient être vus comme des cas où la Csl est temporairement diminuée. Dans le canal écrit, les défauts de Csl peuvent résulter surtout de difficultés à saisir le sens général de textes plus longs et à écrire des textes de façon naturelle dans la langue en question, faute de ne pas saisir les coutumes d'organisation textuelle.

Les conséquences du sous-développement de la Cstr (voir. Figure 3.) sont tout aussi nuisibles que celles venant de la Cg et la Csl. La manque de stratégies peut empêcher la communication même face à des problèmes insignifiants : l'oubli temporaire d'un mot-clé serait catastrophique si le locuteur ne possédait aucune stratégie de négociation du sens ou n'en savait pas paraphraser le sens. Comme la lecture bonne et efficace nécessite des stratégies de lecture (Gremmo 1985 : 82-84 ), leur absence ou leur faiblesse conduit à une mauvaise compréhension écrite et à la déficience en expression écrite. Savoir paraphraser et trouver les expressions les plus efficaces et naturelles sont les stratégies essentielles pour toute écriture en langue étrangère.

La théorie des composantes de la CC sert à expliquer plusieurs types de problème de l'apprentissage des langues étrangères. Si ces explications sont justes, et si les éléments d'un curriculum ou les pratiques utilisées dans l'enseignement peuvent être analysés d'une façon semblable, il serait éventuellement possible de faire des analyses sur le type d'équilibre componentiel auquel l'enseignement analysé conduirait. En fait, dans section 3, nous appliquerons cette tripartition des composantes pour en savoir plus sur la nature des exercices de la série *Voilà !*

---

<sup>12</sup> Un exemple intéressant se trouve dans Newmark (1979 : 161) : un apprenant de l'anglais n'a aucune chance de deviner que pour demander quelqu'un d'allumer sa cigarette, la formule correcte est « Got a match ? » ou « Do you have light ? ». Sans le savoir sociolinguistique, un locuteur pourrait utiliser des formes correctes, mais inappropriés comme « Do you have fire ? » ou « Do you have illumination ? ».

## 2.4. Performance de communication

Une question se pose maintenant que le cadre pour la CC est établi: faudrait-il distinguer un autre niveau plus vaste encore que la CC pour rendre compte des éléments influant sur la réalisation de la CC en communication réelle ? Comme les théories fonctionnalistes dans lesquelles nous nous inscrivons ici sont nées pour critiquer la théorie chomskyenne dont la distinction compétence/performance fait partie, avouer l'existence d'un niveau de performance pourrait sembler un peu gênant. Or, ce n'est pas la pureté paradigmatique qui importe, mais la nécessité logique. Cette distinction sert également à rendre la notion de CC encore plus claire parce qu'elle permet de rendre compte des éléments extralinguistiques influant sur la communication sans les inclure dans la CC.

La catégorie nécessaire, *la performance de communication* (PC) serait donc une notion plus vaste que la CC et qui concernerait la réalisation éventuelle de cette compétence.

Canale & Swain (1980 : 6) font très clairement la distinction entre la CC et la PC :

La compétence de communication doit être distinguée de la performance de communication, qui est la réalisation des compétences et leur interaction dans la production et compréhension des énoncés dans une situation réelle. [...] Il est important de se souvenir qu'il est impossible de mesurer directement le niveau de la compétence : seule la performance est observable. (Nous traduisons).

La figure suivante illustre le fait que la PC est une notion supérieure à la CC :

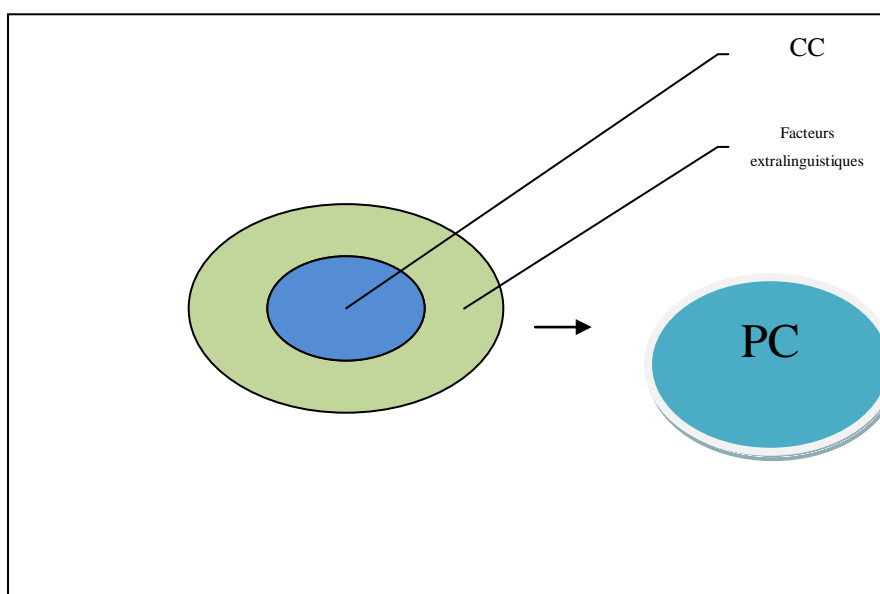


Figure 7. La performance de communication



Est-ce que la notion de performance rend inutile la théorie sur la CC ? Pas selon nous : la CC est le noyau dur de la performance, il n'y a pas de performance sans la compétence, comme il n'y a pas de parole sans la langue. En effet, cette dichotomie rend la théorie plus applicable, car il est plus aisé de soit se concentrer sur ce noyau la performance de communication. Pour les professionnels de l'enseignement, ce type de distinction est particulièrement utile : il correspond à la distinction didactique/pédagogie. Le didacticien sera surtout intéressé par la CC, le pédagogue pourrait s'intéresser plus à la performance de l'apprenant auquel la motivation, et plusieurs côtés psychologiques portent leur contribution.

Nous n'allons pas plus loin dans la présentation de la performance de la communication dans ce mémoire parce que la théorie sur la CC sera suffisante pour la partie analytique. Cependant, comme nous l'avons constaté, il est utile à la théorie sur la CC de tenir compte du fait qu'il existe des facteurs qui affectent l'efficacité de la communication qui ne résultent pas du niveau de compétence linguistique. En fait, nous espérons que dans l'avenir, plus de recherches seront faites sur la PC, des informations plus précises sur la performance seraient intéressantes du point de vue de l'enseignement aussi : une bonne théorie de la PC combinée avec la théorie sur la CC pourrait avoir des applications très utiles par exemple dans l'évaluation de l'enseignement et de la performance de communication des apprenants.

### **3. L'analyse des exercices de la série *Voilà !***

Comme une très grande partie des activités dans l'enseignement des langues étrangères se déroule autour des exercices des manuels, il est fort probable que la compétence de communication acquise lors par exemple de l'enseignement du français au lycée reflète la nature de ces exercices. Étant donné que la CC se compose de trois sous-composantes qui, à leur tour, consistent en plusieurs savoirs linguistiques, il est possible et même vraisemblable que toute la série de manuels manifeste des préférences envers quelques composantes. Notre objectif principal est de relever tant les préférences que les éventuelles négligences dans les exercices de la série *Voilà !* La variation dans la visée sur les composantes est également étudiée ; nous allons voir que la quantité d'attention proportionnelle n'est pas stable entre les six manuels étudiés.

L'information de notre travail donnera des idées pour les enseignants de FLE qui peuvent analyser plus profondément leur propre travail et enseignement grâce à l'information que nous fournissons. Il nous faut donc relever dans quelle mesure les composantes de la CC sont entraînées par les exercices. En analysant tous les exercices, nous acquérons des données desquelles il sera possible de tirer des conclusions sur la nature de ces manuels.

#### **3.1. Méthode d'analyse**

##### **3.1.1. Principes d'analyse et hypothèse de départ**

L'analyse sera réalisée à partir du modèle de la CC introduit dans le chapitre 2. La tripartition de la CC en composante grammaticale, composante sociolinguistique et composante stratégique (cf. 2.2. Les composantes de la compétence de communication) sera appliquée aux exercices du corpus. Notre objectif est de relever la quantité d'exercices visant les différentes composantes. Pour cela, nous devons identifier les différents types d'exercices et la manière dont ils visent les connaissances appartenant à différentes composantes de la CC. La manière dont nous analysons les exercices pourra aider les enseignants à mieux identifier la nature des exercices ; si c'est le cas, nous aurons pu atteindre un objectif supplémentaire.

Le corpus contient des exercices de différents niveaux : des exercices tout simples pour les débutants, et au fur et à mesure, les exercices deviennent plus complexes. Nous

soulignons le fait que dans notre analyse ce n'est pas le degré de difficulté qui est l'objet d'analyse, mais la/les composante(s) visée(s) par les exercices.<sup>13</sup> Les exercices des six manuels sont donc considérés comme égaux. Cette approche est nécessaire, même obligatoire pour notre recherche : puisqu'un de nos objectifs est de comparer les manuels, il faut les mettre au même plan les uns par rapport aux autres.

Comme le nombre d'exercices est très grand, la variation l'est également. Un des points que nous n'avons pas pu prendre en considération est le volume des exercices individuels : quelques exercices ne prennent peut être que quelques minutes tandis que pour certains, le temps nécessaire serait de plusieurs dizaines de minutes. Seule une étude minutieuse en classe pourrait relever quel poids devrait être attribué à un tel exercice. Cela est aussi vrai à l'égard du fait que quelques exercices peuvent être passés en classe plus souvent que d'autres. Ces deux faits échappent à notre méthode et notre travail, nous considérons donc tous les exercices comme égaux, aucun accent n'est mis sur un exercice qui paraît plus exigeant.

La méthode combine des procédés qualitatifs et des procédés quantitatifs. Qualitatifs en ce que le processus où nous analysons les composantes visées par les exercices est de nature qualitative : nous estimons quels savoirs linguistiques sont exercés dans les exercices. Il s'agit donc d'une application de la théorie sur la compétence de communication ; quand un exercice nécessite par exemple des savoirs décrits dans la section 2.2.2. Composante sociolinguistique), cet exercice sera considéré comme visant la composante sociolinguistique. Nous rappelons que les trois composantes de la CC consistent en de multiples savoirs, dont un exercice ne peut faire évoluer qu'une partie.

Cette information qualitative sera traduite sous la forme numérique pour composer des données quantitatives, qui, permettent de tirer des conclusions sur la nature des manuels et la série. Ces données se composent des moyennes des points attribués aux trois

---

<sup>13</sup> La prise en considération du degré de difficulté des exercices serait problématique : il faut se rappeler que pour l'apprenant, c'est le degré de difficulté relatif qui importe. Cette difficulté relative dépend du rapport entre le niveau de compétence chez l'apprenant et le degré de difficulté absolu des exercices. Cela étant, même s'il serait possible de créer une échelle pour la difficulté absolue, elle ne donnerait pas d'informations pertinentes pour ce mémoire. Une enquête étendue sur les expériences des apprenants pourrait donner des informations utiles sur le degré de difficulté relatif, mais ce type de recherche serait hors de portée de ce mémoire.

composantes. Une fois les moyennes pour tous les composants dans tous les manuels calculées, la comparaison des manuels devient possible.

Notre hypothèse de départ est la suivante : l'accent mis sur la Cg baisse et les niveaux de la Csl et la Cstr augmentent linéairement lorsqu'on avance dans la série vers les volumes destinés aux étudiants plus avancés. Vers la fin de la série, i.e. *Voilà! 6*, les trois composantes seraient dans un équilibre presque complet, mais le niveau de la Cg reste les plus forts, suivis par la Csl et la Cstr avec une marge légère en faveur de la première.

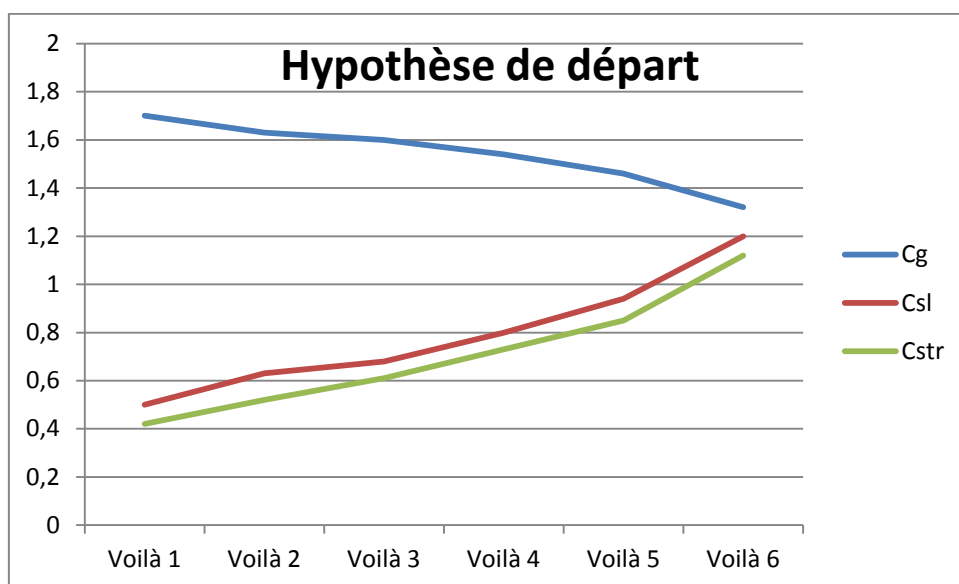


Figure 8, Hypothèse de départ sur l'évolution de visée des composantes

La démarche pour acquérir des données quantitatives est la suivante : pour chaque exercice sont attribués des points pour les trois composantes selon le rôle que jouent les composantes dans la réalisation des exercices. La composante principalement visée dont le rôle est manifestement central obtient 2 points. Les composantes qui entrent en jeu dans une mesure limitée ou dont le rôle est secondaire obtiennent 1 point. Si l'exercice est conçu d'une façon qui exclut complètement une ou deux composantes, elles n'obtiennent aucun point.

Nous calculons ensuite quelle est la moyenne des points attribués pour les trois composantes. Les informations sur ces moyennes sont ensuite interprétées sous forme graphique, ce qui facilite l'analyse de l'évolution de l'équilibre entre les trois

composantes. Les possibles différences vis-à-vis de l'hypothèse de départ et d'autres observations deviennent visibles.

### **3.1.2. Types d'exercice**

Dans les sous-chapitres suivants, nous décrivons les différents types d'exercice que nous avons identifiés et expliquons combien de points sont donnés aux exercices de ce type dans l'analyse. Les types présentés sont naturellement des approximations : dans un corpus aussi vaste, les exercices sont très divers. En examinant les exercices à partir de la théorie sur la CC, nous avons trouvé que le degré de liberté joue un très grand rôle à l'égard des composantes : plus de liberté conduit à un plus grand équilibre entre les composantes, plus de régulation entraîne la focalisation sur des composantes individuelles.

Les trois types d'exercice pertinents pour notre étude sont les exercices de « focalisation sur la forme », les exercices « à contenu prédit », et les exercices à « focalisation sur le contenu ». Ces trois types pourraient être mis sur une ligne où une extrémité représenterait les cas où la liberté de l'apprenant est minimale ; l'autre extrémité serait le cas où l'apprenant jouit d'une très grande liberté dans l'exécution de l'exercice. Le principe général qui guide l'analyse est que plus la liberté de communication est grande, plus l'accent avance de la composante grammaticale vers les composantes sociolinguistique et stratégique, qui, contrairement à la composante grammaticale ne peuvent pas être pratiquées isolément, mais n'entrent en jeu que dans une coordination avec les autres composantes. La figure 9 illustre très simplement la relation entre la liberté de communication et le type d'exercice :

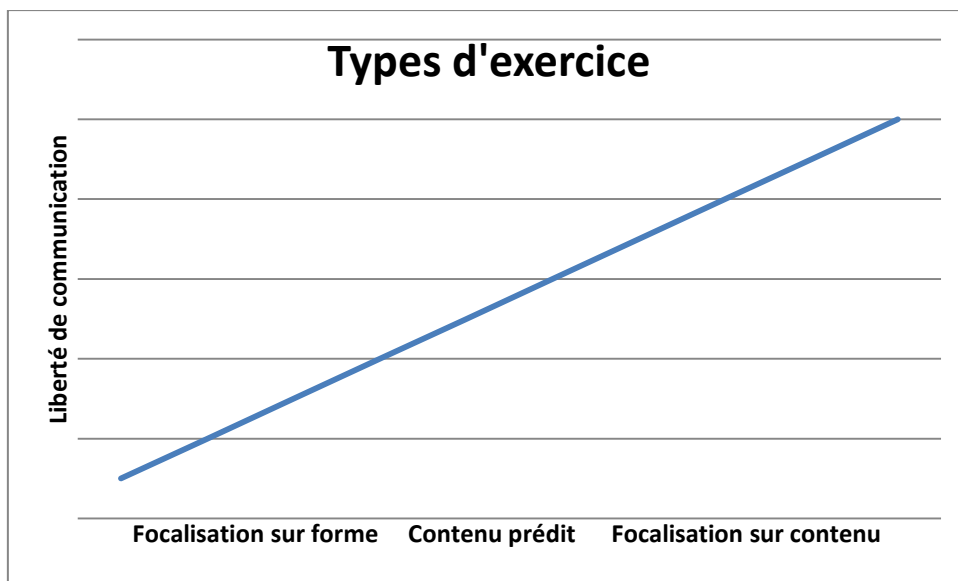


Figure 9. Types d'exercice vs. le degré de liberté de communication.

Dans les sections suivantes, nous expliquons les caractères de ces trois types et expliquons comment nous les avons analysés. Les exemples des différents types d'exercice sont choisis entre un grand nombre d'exemples parce qu'ils illustrent mieux les catégories ; les exemples doivent être considérés comme archétypes. Nous fournissons plusieurs exemples, exercices oraux et écrits, exercices de compréhension et d'expression pour chaque type d'exercice.

### 3.1.2.1. Focalisation sur la forme

Nous appelons les exercices qui visent délibérément à faire évoluer la compétence grammaticale, des *exercices à focalisation sur forme*. Ce type d'exercice vise la grammaire, le lexique, les formes phonologiques et l'orthographe. Bref, l'accent est mis sur tout ce qui constitue la composante grammaticale de la compétence de communication. (cf. section 2.2.1. Composante grammaticale). Or, ce n'est pas l'accent sur cette composante qui est le trait distinctif de cette catégorie, mais la manière de le faire : il s'agit d'une manière isolante, qui restreint la liberté de communication pour diriger l'attention de la communication avec la langue sur le système de cette langue.

Hormis quelques exceptions<sup>14</sup>, deux points sont attribués pour la composante grammaticale pour chaque exercice de type focalisation sur forme et aucun point pour

<sup>14</sup> Cf. exemple 6

les composantes sociolinguistique ou stratégique. Les deux dernières concernent plus la façon d'utiliser le système de la langue en contexte et exigent plus de liberté de communication pour entrer en jeu. (cf. sections 0 ci-dessus)

Quel que soit l'objet de ces exercices, le contenu est prédit et l'apprenant n'a pas forcément aucun intérêt sur le message communiqué dans l'exercice. La langue se voit comme un objet, un système que l'on doit apprendre à manier ; dans exemple 1 ci-dessous, l'apprenant n'exprime pas ses pensées mais il manipule des phrases existantes. Le choix du mot « mettre » dans les consignes de l'exercice relève que l'idée dans cet exercice est d'apprendre manipuler à la langue à partir des règles grammaticales, qui sont les règles grammaticales et syntaxiques nécessaires pour convertir une phrase active au passif.

**Mettez les phrases à la forme passive.**

**Exemple:** La revue publiera l'article sur cet IUP dans quelques jours.  
→ L'article sur cet IUP sera publié par la revue dans quelques jours.

1. Les étudiants finlandais organisent un week-end d'intégration pour les étudiants étrangers.
2. On a donné beaucoup de chiffres, mais peu d'exemples concrets.
3. Il faut qu'on interroge le ministre de l'Éducation.
4. Si c'était possible, les collégiens choisiraient plus de matières optionnelles.
5. Le journaliste avait utilisé plusieurs sources pour écrire cet article.
6. Qui payera toutes tes fournitures scolaires?
7. On peut placer les autres étudiants dans la salle A.
8. La ville vient de donner une somme importante pour la rénovation de notre établissement.

les fournitures f [furnityR]	tarvikkeet
placer [plase]	sijoittaa
la rénovation [RENɔvasjɔ̃]	kunnostaminen

Exemple 1. (*Voilà ! 5 : 38*)

Les exercices à trous sont le type classique de ce type d'exercice : des phrases, ou des fragments de la langue sont présentés à l'apprenant qui doit les compléter en se servant de mots corrects à la forme convenable. Dans la partie a.) de l'exemple 2, l'apprenant doit trouver les lexèmes corrects pour compléter les trous et il doit également appliquer sa connaissance des règles grammaticales pour accorder l'adjectif. La partie b) diffère de la précédente en ce qu'au lieu des adjectifs l'apprenant utilise des pronoms personnels.

Les connaissances nécessaires sont donc la connaissance du lexique et la connaissance des règles grammaticales, qui, font partie de la composante grammaticale. Des connaissances sur les catégories grammaticales comme les pronoms possessifs et l'adjectif sont également nécessaires : il s'agit de connaissances métalinguistiques. Quant à la liberté de communication, les exercices à trous sont très rigides et n'offrent de place que pour l'application de la composante grammaticale.

### KOTITEHTÄVÄT

1.

a) Lisää puuttuvat adjektiivit oikeassa muodossa. Kertaa niitä tarvittaessa s. 47–48.

<b>une voiture</b> [vwatʁʁ]	auto
<b>l'amour</b> m [amur]	rakkaus

1. un \_\_\_\_\_ pantalon (*uusi*)
2. les \_\_\_\_\_ jours (*kaunis*)
3. nos \_\_\_\_\_ idées (*hyvä*)
4. ces \_\_\_\_\_ voitures (*huono*)
5. cette \_\_\_\_\_ chemise \_\_\_\_\_ (*vanha; sininen*)
6. sa \_\_\_\_\_ habitude (*huono*)
7. le \_\_\_\_\_ temps (*hyvä, vanha*)
8. mon \_\_\_\_\_ amour (*ensi-*)
9. les \_\_\_\_\_ métros (*viimeinen*)
10. les \_\_\_\_\_ vacances (*kaunis*)

b) Lisää omistuspronomininit.

<b>à son avis</b> [asɔnavi]	hänen mielestään
<b>difficile</b> [difisil]	vaikea
<b>un livre</b> [livʁ]	kirja
<b>une clé</b> [kle]	avain
<b>un parapluie</b> [paraplɥi]	sateenvarjo

1. \_\_\_\_\_ idée n'est pas plus mauvaise que \_\_\_\_\_ idée. (*hänen; sinun*)
2. \_\_\_\_\_ étés ne sont pas souvent très chauds. (*meidän*)
3. \_\_\_\_\_ parents ne prennent pas \_\_\_\_\_ voiture. (*teidän; -nsa*)
4. À \_\_\_\_\_ avis, \_\_\_\_\_ école est moderne. (*hänen; heidän*)
5. \_\_\_\_\_ accent est très intéressant, mais difficile. (*heidän*)
6. Les Français aiment beaucoup \_\_\_\_\_ fromages, baguettes et vins. (*-nsa*)
7. \_\_\_\_\_ habitude n'est pas mauvaise. (*hänen*)
8. Vous n'avez pas \_\_\_\_\_ adresse, mais \_\_\_\_\_ enfants ont \_\_\_\_\_ numéro de téléphone. (*hänen; minun; hänen*)
9. Tu as oublié \_\_\_\_\_ livres à la maison? (*sinun*)
10. Je te donne \_\_\_\_\_ clé, \_\_\_\_\_ parapluie et \_\_\_\_\_ voiture. (*minun*)

Exemple 2. (*Voilà ! 2 : 17*)<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Traduction : A.) Ajoutez les adjectifs manquants dans la forme correcte. Révissez p.47-48, si nécessaire. B.) Ajoutez les pronoms possessifs.



Parfois, comme dans l'exemple 3, la focalisation sur la forme est tellement stricte que même le choix du mot n'est pas libre comme dans l'exemple suivant. Toute stratégie de communication est exclue, seule la connaissance lexicale (le genre des mots) et sur les règles grammaticales (accord de l'adjectif) entrent en jeu. Il est bien clair que ce type d'exercice ne correspond pas aux exigences des situations de communication dans la vie réelle. Or, cela ne veut pas dire que l'exercice serait inutile, mais il ne sert pas à faire évoluer la Csl et Cstr.

## 2.

### Complétez avec le mot *européen*.

1. L'Union \_\_\_\_\_ fait partie de la vie quotidienne de tous les \_\_\_\_\_.
2. La citoyenneté \_\_\_\_\_ garantit aux \_\_\_\_\_ la libre circulation d'un État \_\_\_\_\_ à l'autre sans passeport.
3. Il est aussi possible d'étudier et de travailler dans n'importe quel pays \_\_\_\_\_.
4. Quant à la monnaie unique \_\_\_\_\_, l'euro, il n'est pas encore utilisé dans tous les États membres \_\_\_\_\_.
5. Les lois et les directives \_\_\_\_\_ sont les mêmes pour tous.

| **les directives** *f* [direktiv] direktiivi, ohjeellinen säännös

Exemple 3. (*Voilà!* 6 :79)

Comme l'exemple 4, un exercice focalisé sur la forme peut très bien être un exercice oral. L'oralité de ces exercices peut être réceptive (compréhension) ou productive (expression), cela n'affecte pas les critères de l'analyse, qui concernent l'application des composantes de la CC, quel que soit le canal utilisé. Dans section 0 ci-dessus, nous avons vu que le canal utilisé n'affectait pas la communicativité de la langue. Cela étant, il est bien possible d'analyser des exercices oraux et exercices écrits avec les mêmes critères.

## 10.



**Kuulet seuraavista pareista toisen. Kumman? Alleiviivaa kuulemasi.**

Julien/Julienne	Vivian/Viviane
Martin/Martine	François/Françoise
Laurent/Laurence	Christian/Christiane
Denis/Denise	Germain/Germaine

Joidenkin nimien kohdalla tytön ja pojan nimen erottaa toisistaan ääntämisestä ja oikeinkirjoituksesta. Tässä vasemmanpuoleinen nimi on pojan.

Exemple 4. (*Voilà!* 1 : 10)<sup>16</sup>

## 1.



**a) Harjoittele kappaleen ilmaisujen ääntämistä.**

le melon [ləmɛlɔ̃]  
la musique [lamyzik]  
les haricots verts [leʁikɔvɛʁ]  
le fromage [ləfʁɔmaʒ]  
les carottes râpées [lekaʁɔtʁape]  
les frites [lefʁit]  
la purée [lapyʁe]

**b) Kuuntele ja harjoittele seuraavia lauseita.**

**tellement** [tɛlmɑ̃] niin paljon

- J'aime bien le melon, les haricots verts et la purée, mais je n'aime pas tellement le fromage.
- Tu es végétarien?
- Oui, je suis végétarien.
- Qu'est-ce que tu écoutes comme musique?
- J'écoute de la musique classique.

Exemple 5. (*Voilà!* 1 : 76)<sup>17</sup>

Si l'on considère les exemples 4 et 5 en haut, nous pouvons constater que l'objet de ces exercices est d'entraîner les formes phonétiques des mots et de prononcer des phrases préfabriquées. Le savoir visé est donc le système phonétique du français, qui fait

---

<sup>16</sup> Vous entendez un nom de chaque paire. Laquelle? Soulignez!

<sup>17</sup> Traduction : A.) Entraîner la prononciation des expressions du chapitre. B.) Ecouter et entraîner les phrases.

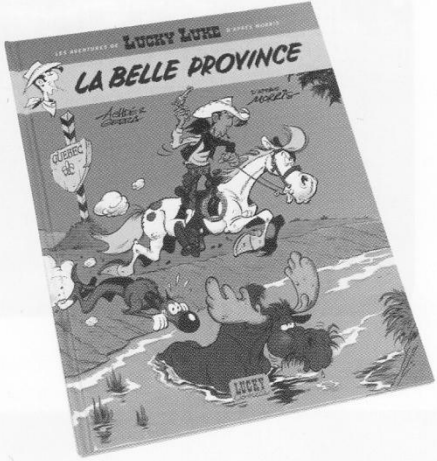
également partie de la composante grammaticale. Ces exercices isolent donc des éléments du système du français de manière que la composante sociolinguistique et la composante stratégique ne pourront pas entrer en jeu. Il est donc très important pour un enseignant de remarquer que l'oralité d'un exercice ne le rend plus interactionnel que si sa réalisation s'effectuait dans le domaine écrit.

Si un exercice remplit les critères de type 'focalisation sur forme', mais qu'il contient des informations culturelles, ou, comme dans l'exemple 6, met l'accent sur la variation des variétés socioculturelles, comme dans l'exemple suivant, nous avons attribué 1 point pour la Csl également. Cela est une exception qui vient du fait qu'il serait possible de considérer la connaissance des formes phonétiques appartenant aux différents variétés régionales comme faisant partie soit de la composante grammaticale soit de la composante sociolinguistique.

12.

★ **Kuulet kolme lausetta ensin kanadalaisella, sitten ranskalaisella aksentilla lausuttuna. Miten ne eroavat ääntämisen kannalta?**

Il vient de loin?  
Au Canada, plus particulièrement sur le territoire du Québec, le vent souffle très fort en hiver.  
Ma mère veut faire le ménage immédiatement.



Exemple 6. (Voilà! 3 : 81)<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Traduction : Vous entendez trois phrases d'abord avec un accent canadien puis avec un accent français. Quelles sont les différences.

### 3.1.2.2. Contenu prédit

Nous considérons comme semi-libres les exercices dont la réalisation permet à l'apprenant d'utiliser quelques stratégies de communication et qui nécessitent la prise en considération du contexte, ce qui appelle des savoirs sociolinguistiques. Or, les exercices de cette catégorie présentent des limitations à l'égard du contenu, ce qui limite la partie de la CC dont l'apprenant peut se servir dans l'exercice. Il s'agit donc d'une catégorie intermédiaire dont les frontières avec ceux des deux autres types d'exercice sont parfois difficiles à cerner. Avec l'aide des exemples, nous espérons justifier la création d'une telle catégorie.

Pour la plupart des exercices de cette catégorie, nous avons attribué 2 points à la composante grammaticale, 1 point à la composante sociolinguistique et 1 point à la composante stratégique. Les exercices qui visent à faire évoluer la composante sociolinguistique, mais qui autrement satisfont les critères de cette catégorie obtiennent 1 point pour la composante grammaticale et la composante stratégique mais 2 points pour la composante sociolinguistique.

Dans ces exercices, la langue est toujours vue comme un système à manier, au lieu d'un outil pour s'exprimer. Ce point de vue est perceptible dans les consignes de l'exemple 7: le but de l'apprenant est de '*faire des phrases*' pas de réaliser des actes de parole ; et au lieu de comprendre un texte, l'apprenant doit '*chercher des expressions*' dans le texte. Or, la création de ces phrases laisse assez de liberté à l'apprenant pour que les composantes Cstr et Csl puissent dans une mesure limitée entrer en jeu en plus de la Cg. Cette liberté est restreinte par l'obligation de se servir des expressions données.

2.

**a) Cherchez ces expressions dans le texte.**

1. palattuaan Ranskaan
2. Alppien juurella
3. kaikkea sovelletaan kansainvälisillä markkinoilla
4. toinen kolme kuukautta ja toinen puoli vuotta
5. kahdesta syystä
6. uteliaisuudesta
7. tartuin tilaisuuteen
8. askel tuntemattomaan
9. alusta lähtien
10. kaikki se mitä tarvitsimme
11. opiskelijoiden ohjaukseen uhrattu aika
12. oppiaineita kohtaan tuntemamme kiinnostuksen mukaan
13. mitä tulee kurssien sisältöön
14. (murtomaa)hiihto Itämerellä
15. avantouinti

**b) Faites des phrases en français en utilisant les expressions de l'exercice a).**

Exemple 7. (*Voilà!* 5 : 30)

Considérons ensuite un exercice oral faisant partie de cette catégorie (exemple 8). Le contenu de la conversation et les tours sont donnés, des éléments d'une conversation interactionnelles manquent donc: comme les tours de parole sont prédits, les apprenant n'ont pas besoin de penser au bon moment pour prendre la parole, sans parler d'interrompre l'interlocuteur. Au lieu d'une conversation naturelle, nous avons ici une sorte de chaîne de courtes tâches de traduction mises ensemble pour simuler une conversation authentique.

### 3.

**Käy parisi kanssa seuraava keskustelu ranskaksi kirjan tekstin perusteella tai keksimällä omat repliikit alleviivattujen tilalle.**

Kuukauden päästä ollaan Brysselissä!

Älä ole niin pessimistinen. Minulla on erään nettisivuston osoite.

Koska meillä on kiire, meidän täytyy tyytyä virtuaaliseen käyntiin.

No, mitä mieltä olet?

Huomaan, että olemme samalla aaltopituudella.

Selvä. Tarvitsisimme kaksi mukavaa, söpöä ja älykästä kämppiä...

Ainahan sitä voi haaveilla. Siis, kummallekin oma huone ja 300 €:n kuukausivuokra.

Eikä vieläkään olla löydetty asuntoa. Jos tämä jatkuu näin, (meidän) täytyy nukkua hotellissa.

Ajatteletko vuokrata asunnon käymättä siellä?

Noh, vilkaistaan sitä nyt sitten.

Palvelu on ilmainen, joten meillä ei ole mitään menetettävää.

Jos aloittaisimme laatimalla listan toiveistamme, olisi helpompi valita ilmoitukset.

Haaveilu sikseen.

Kaikki kulut mukaan lukien.

Exemple 8. (*Voilà! 3* : 43)<sup>19</sup>

L'apprenant ne communique pas ce qu'il veut exprimer, mais il énonce en français ce qui lui est donné en finnois. Les formes qui seront utilisées sont présentées dans le texte du chapitre, il s'agit donc de communication guidée, restreinte. Pourtant, il est clair que ce type d'exercice mobilise plus que juste la composante grammaticale, l'exercice laisse quelque possibilité pour varier la façon de dire, donc l'apprenant peut se servir de sa composante stratégique et utiliser sa composante sociolinguistique pour ajuster la communication dans le contexte dans des limites de liberté. Cette conversation est de nature assez familière, ce que l'apprenant doit prendre en considération dans le choix des mots, etc. ce qui fait partie de la composante sociolinguistique.

---

<sup>19</sup> Traduction : Faites cette discussion avec ta paire soit selon le texte soit remplacez les répliques soulignées par vos propres répliques.

Dans l'exemple 9, les consignes fournissent à l'apprenant deux types de restrictions : premièrement, le contenu est prédit en finnois, deuxièmement, la partie grammaire suggère implicitement que l'apprenant devrait utiliser les formes présentés en haut, utiliser et bien apprendre les formes grammaticales apprises est visiblement l'objectif ici. L'accent est donc mis sur la composante grammaticale Or, la liberté donnée à l'apprenant est plus grande que dans un exercice à trous par exemple, cela est clair, mais nous sommes encore loin d'une communication libre, naturelle. En fait, cet exercice est proche d'un exercice à focalisation sur la forme à cause des restrictions mentionnées, mais nous avons systématiquement mis les exercices où l'on traduisait des phrases isolées dans cette catégorie.

**GRAMMAIRE**

### Le verbe FAIRE

**Faire**-verbiä käytetään monissa sanonnoissa:

1. kotiaskareet, esim: **faire la cuisine** (ks. Voilà! 2, voc. à thème, p. 184)
2. sääilmaukset, esim: **Il fait soleil.**
3. harrastukset, esim: **faire du sport, faire de la randonnée, faire du théâtre**
4. lisäksi ilmaiset:

<i>nukkua pitkään aamuisin</i>	faire la grasse matinée
<i>juhlia</i>	faire la fête
<i>jonottaa</i>	faire la queue
<i>ilahduttaa jkta</i>	faire plaisir à qn
<i>saada ystäviä</i>	se faire des amis
<i>kuulua jhk</i>	faire partie de qc
<i>luottaa jkh</i>	faire confiance à qn
<i>tutustua jkh</i>	faire connaissance avec qn/qc; faire la connaissance de qn
<i>varoa jkta/jtak</i>	faire attention à qn/qc
<i>pakata (laukkunsa)</i>	faire son sac
<i>pelästyttää jkta</i>	faire peur à qn

**12. *Sen***

**Traduisez en français.**

1. Voit luottaa ystävääsi.
2. Vierailusi ilahduttaisi isoisääsi.
3. Jonotimme kaksi tuntia saadaksemme liput.
4. Aikaisemmin juhlimme melkein joka ilta.
5. On mahdollista, että voisimme tutustua myös muihin oppilaitoksiin.
6. Kuka siivoaa ensi viikonloppuna?
7. Varo tuota koira, se on vihainen (*méchant*).
8. Vaikka olisi huono ilma, me lähdemme huomenna maalle.
9. Olen harrastanut soutua jo viisi vuotta.
10. Mihin ryhmään te kuulutte?

Exemple 9. (Voilà! 5 : 39)

### 3.1.2.3. Focalisation sur le contenu

Dans la communication réelle, le contenu (message) est plus important que les formes utilisées pour encoder ce message. Les actes de parole dont la réalisation dépend du message, le contexte et plusieurs éléments socioculturels sont encore plus importants que le message en soi. (cf. 2.2.2. Composante sociolinguistique) La communication naturelle ne pose pas de limitations artificielles, comme le posent les exercices à focalisation sur la forme. Les éventuelles limitations proviennent de phénomènes sociolinguistiques, comme la politesse. Connaître ces règles et savoir communiquer en les respectant fait partie de la compétence de communication, surtout de la composante sociolinguistique. Les exercices à focalisation sur le contenu s'adaptent le mieux pour faire évoluer ce type de savoir.

Les exercices libres que nous appelons les exercices à *focalisation sur contenu* offrent le meilleur équilibre entre les composantes de la CC parce que la performance de ces exercices simule de la manière la plus proche les situations de communication authentiques. Deux caractéristiques donc distinguent cette catégorie d'exercices des deux autres ; l'importance donnée au message communiqué et la modicité des consignes. Ce qui importe dans les consignes est que le choix du lexique et les formes grammaticales sont laissés à l'apprenant. La création du contenu doit être aussi libre que possible. Néanmoins, il faut toujours donner le sujet d'exercice, ce qui conduit l'apprenant, mais ces consignes sont relativement faibles.

Pour les exercices de ce type, nous attribuons 1 point pour la composante grammaticale, puisque éviter l'utilisation des formes grammaticales ou le lexique est inévitable. Soit la composante sociolinguistique, soit la composante stratégique obtient deux points (l'autre reçoit 1 point), ce choix dépend de l'importance des composantes dans l'exercice : en règle générale, s'il faut prendre en considération les rôles des interlocuteurs ou s'il s'agit de communication interculturelle, les deux points sont le plus souvent donnés à la composante sociolinguistique. Autrement, la composante stratégique reçoit 2 points.

En ce qui concerne la compréhension écrite, l'accent n'est pas mis sur les expressions et formes qui figurent dans le texte, mais sur le contenu du texte. L'apprenant n'est donc pas obligé de tout comprendre, mais en effet, les consignes l'encouragent à se servir des



stratégies de lecture pour trouver les bonnes réponses avec un minimum de travail, ce qui favorise une lecture efficace. L'aptitude à trouver les informations nécessaires dans une masse de texte est un savoir très important. P.ex. les consignes de l'exemple 10 guident l'apprenant vers une réflexion sur les informations données dans l'exercice et celles du texte du chapitre, aucune autre limite sur la façon de faire.

#### 5.

**Jokaisessa väittämässä on vähintään yksi kappaleen sisältöön liittyvä asiavirhe. Etsi virheelliset kohdat ja korjaa ne sitten suullisesti parisi kanssa.**

1. Le Cameroun est un pays de taille moyenne et il est situé en Afrique du Nord, sur l'océan Atlantique.
2. Il y a des musulmans au Cameroun, mais il n'y a pas de chrétiens, sauf des touristes.
3. Il y a beaucoup d'attractions touristiques: par exemple plusieurs plages, le palais du prince et la plus haute montagne d'Afrique.
4. L'équipe sénégalaise de football est très connue; on appelle les joueurs 'les chats' et ils jouent vraiment très bien.
5. Au Cameroun, il y a plus de 500 langues officielles, mais le français est la langue d'enseignement.
6. L'anglais est la langue la plus importante au Cameroun, même s'il y a beaucoup de groupes ethniques.
7. Quand il est arrivé en Finlande, l'étudiant camerounais Tikere était surpris parce qu'il faisait soleil toute la nuit.
9. La famille n'est pas très importante pour les Camerounais qui habitent en Europe, mais les amis de Tikere lui manquent.

Exemple 10. (*Voilà! 3* : 104)<sup>20</sup>

Si on les compare l'exemple 11 aux exercices que nous avons catégorisés comme semi-libres, le trait distinctif est que le contenu de communication n'est pas donné en avance. S'il y a des renseignements sur le contenu, ils impliquent une réflexion personnelle : l'apprenant doit réfléchir sur ce qu'il veut communiquer, ce qui est toujours le cas dans la communication naturelle et cette phase dans l'expression appelle des stratégies, puisque l'apprenant est confronté à ses limites en Cg. Pour compenser ces limitations, il doit utiliser les savoirs dans sa composante sociolinguistique et sa composante stratégique<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Traduction : Il y a une faute dans chaque phrase vis-à-vis du chapitre. Trouve les fautes et corrige-les oralement avec ta paire.

<sup>21</sup> Nous avons discuté de ces phénomènes de compensation dans la section 2.3. Phénomènes liés à l'équilibre des composantes



**e) Discutez de vos choix et vos projets d'avenir avec votre partenaire.**

- Il te reste combien de cours à suivre?
- Quels cours vas-tu choisir encore? Pourquoi?
- Quand est-ce que tu vas commencer les épreuves du bac?
- Quelles épreuves?
- Qu'est-ce que tu comptes faire après le lycée?

l'avenir <i>m</i> [avnir]	tulevaisuus
compter [kōte]	aikoa

Exemple 11. (*Voilà!* 5 :14)

Les exercices libres semblent parfois tellement simples que leur importance peut très facilement être sous-estimée. Or, plus un exercice semble simple et maigre en consignes, plus il offre d'espace aux stratégies de communication, aux savoirs sociolinguistiques et aux choix lexico-grammaticaux individuels. L'exemple 12 illustre cette austérité de consignes à l'extrême.



### 3.

**Laadi oma keskustelu vaatekaupassa. Ks. myös teemasanasto s. 115.**

Exemple 12. (*Voilà!* 1 : 157)<sup>22</sup>

L'exemple 13 présente un exercice libre très particulier parce qu'à première vue, il semble que les consignes soient vraiment strictes, ainsi, catégoriser cet exercice comme un exercice à contenu prédit semblerait le plus logique. Or, les consignes sont très laxistes ; ce sont en effet des descriptions d'actes de parole dont la réalisation laisse à l'apprenant une très grande liberté quant aux formes et à la manière dont il souhaite les utiliser. Quant aux composantes, la composante stratégique est pratiquée grâce à la liberté de communication et la composante sociolinguistique est visée en particulier dans la mesure où les rôles des interlocuteurs doivent être pris en considération.

---

<sup>22</sup> Traduction : Compose une conversation dans un magasin de vêtements



11.

Imaginez que vous êtes dans les situations données au téléphone. Jouez les rôles en français avec votre partenaire. Utilisez le vocabulaire à thème, p. 119.

1

*Henkilöt:* asiakas ja ravintolatyöntekijä

*Tilanne:* Haluat tilata noutoruokaa.

*Ravintolatyöntekijä:* Vastaa puhelimeen.

*Asiakas:* Tervehdi ja tilaa ruoka-annoksesi.

*Ravintolatyöntekijä:* Esitä joku lisäkysymys liittyen ruoka-aineisiin.

*Asiakas:* Vastaa.

*Ravintolatyöntekijä:* Kysy juomatoive.

*Asiakas:* Vastaa.

*Ravintolatyöntekijä:* Kerro hinta.

*Asiakas:* Kysy, milloin ruoka valmistuu.

*Ravintolatyöntekijä:* Kerro aika ja kysy osoite.

*Asiakas:* Vastaa ja lopeta puhelu kohteliaasti.

*Ravintolatyöntekijä:* Vastaa kohteliaasti.

Exemple 13. (*Voilà!* 5 : 73)

Comme la compréhension est de la communication (cf. 2.1.2 ci-dessus), nous considérons les exercices combinant la compréhension de texte (oral ou écrit) comme des exercices libres. La compréhension d'un texte demande la mise en pratique globale de la CC et permet aux apprenants de recourir aux stratégies de compréhension qui leur sont naturelles et les guide à prendre en considération l'organisation, le genre et d'autres traits discursifs du texte en question. En effet, l'exemple 14 et l'exemple 15, des exercices de compréhension orale, sont très similaires à l'exemple 10 : pas besoin de comprendre tout ce qui est dit ou écrit, l'important est de saisir les informations nécessaires.

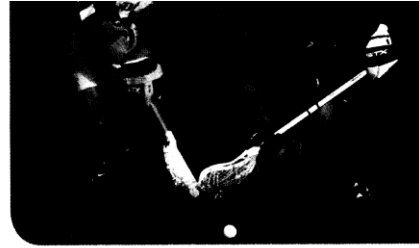
**PARTIE  
ORALE 1**



7.

a) Faites cet exercice avant d'écouter la partie orale.

S'habituer à vivre dans un nouveau pays – par exemple pendant une année d'échange – n'est pas toujours facile. Voici une liste des difficultés qu'on peut rencontrer. Cochez l'importance de ces aspects pour vous personnellement. Puis comparez avec votre partenaire et discutez.



très  
important

assez  
important

pas  
d'importance

1. la nourriture
2. le climat
3. le fait d'être loin de ma famille
4. le fait d'être loin de mes amis
5. le mode de vie différent
6. la difficulté de se faire des amis
7. la langue
8. l'école
9. autre chose?

Exemple 14. (Voilà! 5 :14)

5.

**PARTIE  
ORALE**

Vastaa seuraaviin kysymyksiin kuulemasi perusteella suomeksi.

1. Mitä ranskalaiset tuumivat Tuomaksen ehdotuksesta kokeilla avantouintia?
2. Mitä he tekivät?
3. Mitä ranskalaiset ajattelivat saunan kuumuudesta toisella kerralla?
4. Mitkä olivat ranskalaisten loppumietteet saunomisesta ja avantouinnista?

Exemple 15. (Voilà! 3 : 11)<sup>23</sup>

Nous traitons les exercices de compréhension orale de la même manière que les exercices de compréhension écrite : le degré de liberté et de concentration sur le message sont les critères pour mettre un exercice dans cette catégorie. Écouter un texte oral<sup>24</sup> présente en général les mêmes exigences envers l'apprenant que la compréhension d'un texte écrit. L'organisation du texte oral est naturellement différente d'un texte écrit. Connaître différents types de textes aide l'apprenant à évoluer ses compétences sociolinguistique et stratégique.

<sup>23</sup> Traduction : Répondez à ces questions en finnois selon ce que vous avez entendu.

<sup>24</sup> Nous considérons comme *texte* oral toute suite de langue orale : les conversations, paroles, etc.

## 3.2. Données et observations

### 3.2.1. L'évolution des composantes

Les données numériques présentées dans cette section sont les moyennes des points attribuées aux composantes de la CC. Nos observations portent sur la moyenne des manuels individuels, la moyenne de la série entière (figure 9) et l'évolution de cette moyenne (figure 10). Le précédent chiffre pourrait être comparé à une autre série, individuellement, les conclusions possibles à tirer sont limitées. Cependant, les moyennes de la série donnent un point de repère vis-à-vis des manuels individuel et dans les travaux futurs, ils pourraient être utilisés pour comparer la série *Voilà !* aux autres séries.

La moyenne des points attribués à la CG est de 1,67. Le taux pour la Csl est de 0,72 et pour la Cstr de 0,82. La CG domine avec une moyenne approximativement deux fois plus élevée que celle des autres composantes. Ce chiffre est la moyenne des sept cents exercices du corpus. Cela étant, l'importance des manuels à l'égard de la moyenne de la série se détermine par leur nombre d'exercices (cf. figure 10). Cette moyenne est présentée dans les tableaux illustrant les données par manuel.

Voilà! 1	Voilà! 2	Voilà! 3	Voilà! 4	Voilà! 5	Voilà! 6
244	99	92	85	80	100

Figure 10. Nombre d'exercices par manuel

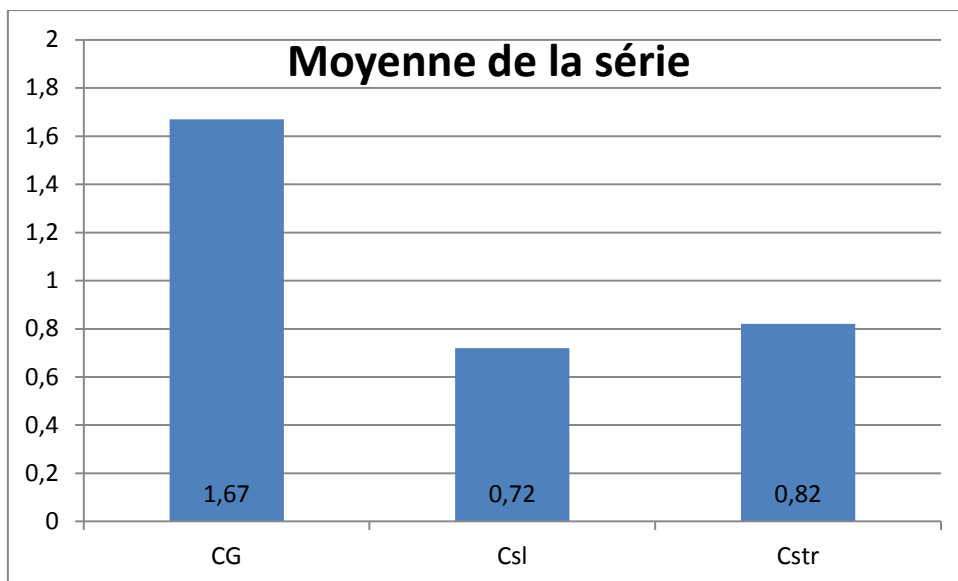


Figure 11. La moyenne des points obtenus par composante (série Voilà)

La façon la plus révélatrice d'organiser les données est d'examiner l'évolution de la moyenne des points par composante (figure 12.) et de la comparer à l'hypothèse de départ (figure 13.). Les changements d'un volume à l'autre ne sont pas aussi réguliers que prévu. Nous examinons le comportement de chaque composante, en premier lieu la CG, puis la Cstr. La Csl dont le comportement est le plus surprenant, et son comportement seront étudiés en dernier lieu. Une explication possible à cette irrégularité peut être le fait que la constitution de l'équipe d'auteurs change d'un volume à l'autre, ce qui doit avoir une influence sur la variation observée.

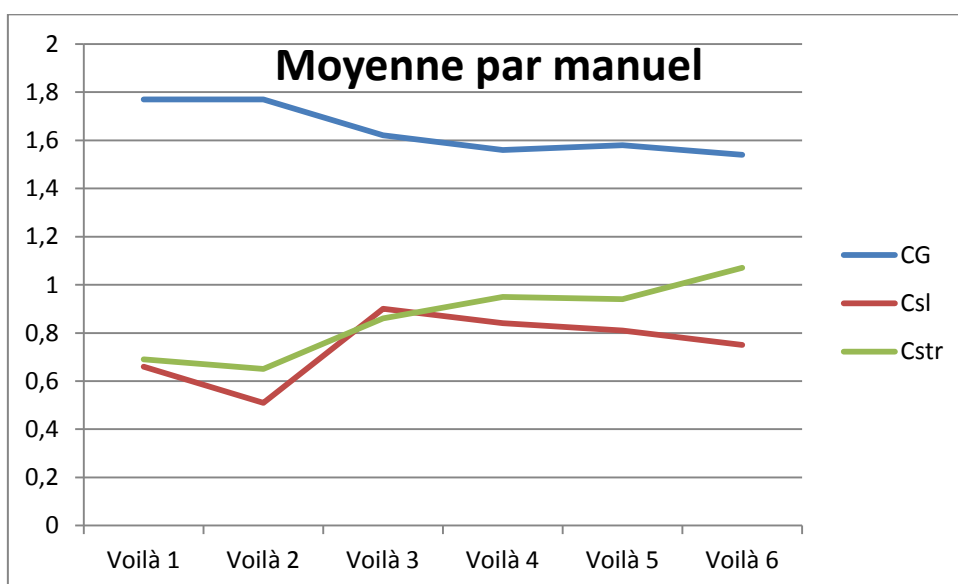


Figure 12. L'évolution de la moyenne des points obtenus par composante.

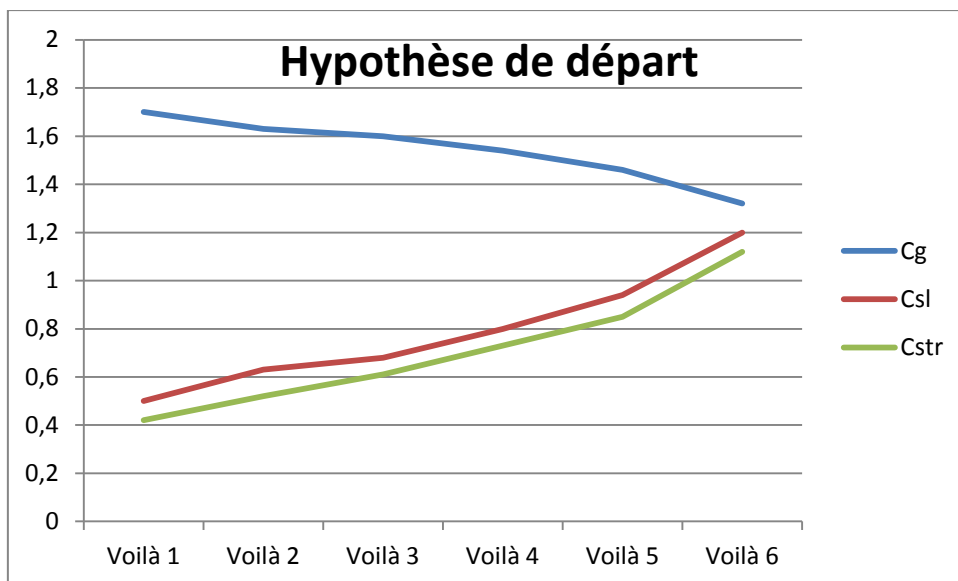


Figure 13 L'hypothèse de départ sur l'évolution de visée des composantes

La décroissance de la CG n'est ni aussi forte ni aussi régulière que prévu ; la baisse ne commence pas tout de suite, et le passage du volume 4 au volume 5 viole la tendance décroissante. Le changement de pourcentage du premier au dernier numéro est de -13%, ce qui équivaut à 0,23 points. L'accent sur la CG est donc relativement stable tout au long de la série, la tendance décroissante est vraie mais la stabilité, donc la faiblesse de la baisse, est inattendue.

Contrairement à ce que nous supposions, le niveau de la Cstr est plus haut que celui de la Csl. Pourtant, le fait que le niveau de la Cstr (0,82) soit très proche de celui de la Csl (0,72) est conforme à nos prédictions selon lesquelles ces deux composantes auront des niveaux presque identiques tout au long de la série. L'évolution de la moyenne de la Cstr est généralement croissante, mais les transitions décroissantes de *Voilà ! 1* à *Voilà ! 2* et de *Voilà ! 4* à *Voilà ! 5* infirment partiellement cette tendance. Si l'on compare le premier volume et le dernier volume, une hausse de 55% est constatée.

En ce qui concerne la Csl, la variation de volume à volume est tellement forte qu'une manipulation des données plus variée est nécessaire. La moyenne générale (0,72) est légèrement moins forte que celle de la Cstr. Reprenons isolément cette composante dont l'évolution est très surprenante :

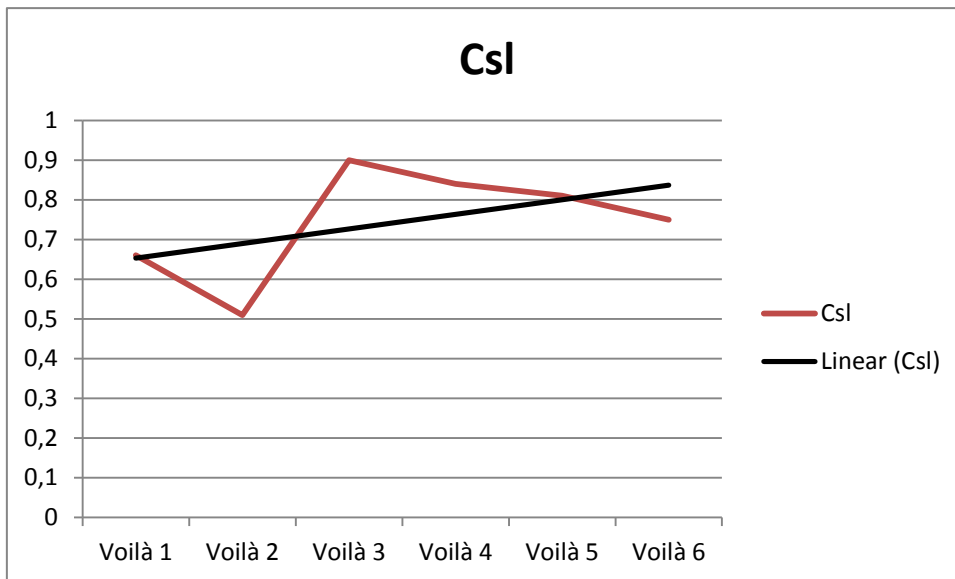


Figure 14. L'évolution actuelle et linéaire de la moyenne de la Csl

Pas de croissance stable avec la Csl. En fait, toute hausse de la moyenne remonte à une seule transition, celle de *Voilà! 2* à *Voilà! 3*, une montée de 0,51 à 0,90 points par exercice, ce qui est une augmentation de 76%. Tous les autres intervalles entre les manuels font preuve d'une diminution ; une baisse forte entre *Voilà! 1* et *Voilà! 2*, puis une baisse stable à partir de *Voilà! 3*. Le pourcentage de croissance de la moyenne des points obtenus par la Csl de *Voilà! 1* à *Voilà! 6* est de 14%. Dans la figure 14, la ligne en noir illustre le développement linéaire, ce qui montre que, bien que l'évolution actuelle soit loin de celle prévue par l'hypothèse de départ, la tendance générale peut être considérée comme croissante grâce à ce saut mentionné.

### 3.2.2. Données par manuel

Comme prévu, le premier tome se concentre fortement sur la CG au détriment de la Csl et de la Cstr. Ce volume contient deux fois et demi la quantité d'exercices grammaticaux comparé aux autres tomes, ce qui rend son poids sur les moyennes de la série important. Les nombre de points attribués à la Csl et à la Cstr sont très proches l'un de l'autre.



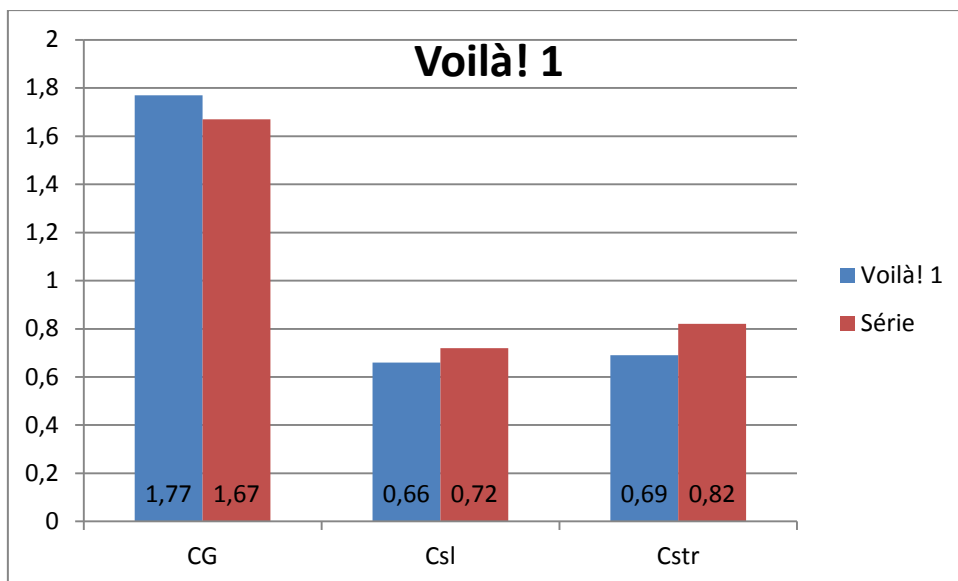


Figure 15. La moyenne des points obtenus par composante. *Voilà ! 1*

Le deuxième manuel favorise dans la même mesure la CG que le fait *Voilà ! 1*. Le fait que le niveau de Csl et Cstr soit plus élevé dans *Voilà 1* que *Voilà 2* est en contradiction avec notre hypothèse de départ, selon laquelle le premier opus devrait manifester de la manière la plus aigüe l'accent sur la CG. De même, les taux de Csl et Cstr baissent dans ce premier intervalle. La Csl et la Cstr sont dans leurs plus bas niveaux de toute la série, l'écart en moyenne de la série est de 0,21 points pour la Csl et de 0,17 points pour la Cstr.

Ce qui rend les données du deuxième tome quelque peu surprenantes est que *Voilà ! 2* devrait selon l'introduction des auteurs viser spécialement les stratégies de communication : « L'apprenant se rend un service en étudiant bien les pages *Le mot juste* concernant les stratégies d'expression. Dans ces pages nous présentons des situations d'utilisation de la langue qui sont nécessaires dans la vie quotidienne. » (Bärlund et. al. 2009 :3, nous traduisons). En fait, *Voilà! 2* contient trois sections appelées *Le mot juste* avec des exercices censés viser les stratégies de communication. Or, la quantité de ces exercices n'est que de sept, dont trois sont en fait des exercices à *focalisation sur forme*, qui, comme nous l'avons constaté plus haut, ne font pas évoluer la Csl ni la Cstr.

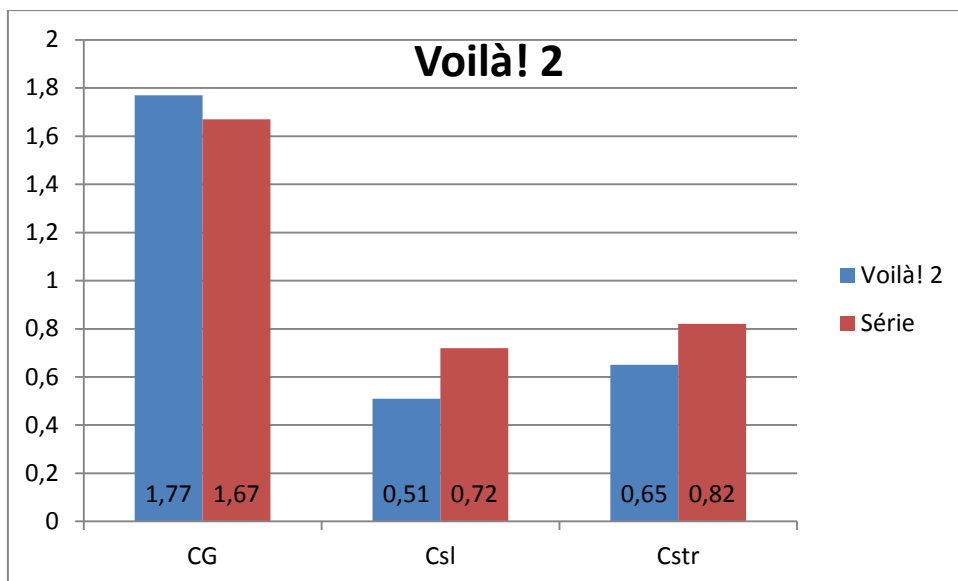


Figure 16. La moyenne des points obtenus par composante. *Voilà ! 2*

Le tome 3 (figure 17.) est exceptionnel en ce que le niveau de Csl est le plus haut de toute la série. C'est aussi l'unique tome dans lequel le niveau de Csl surpasse le niveau de Cstr. Ce fait est à remarquer mais il faut quand même noter que la différence est marginale. Le haut niveau de la Csl s'explique par le thème du manuel ; *Voilà ! 3, Chez nous et ailleurs* a pour thème le monde francophone, l'effort est donc considérablement mis sur la communication interculturelle et la culture des pays francophones, ce qui se reflète dans les points donnés à la Csl.

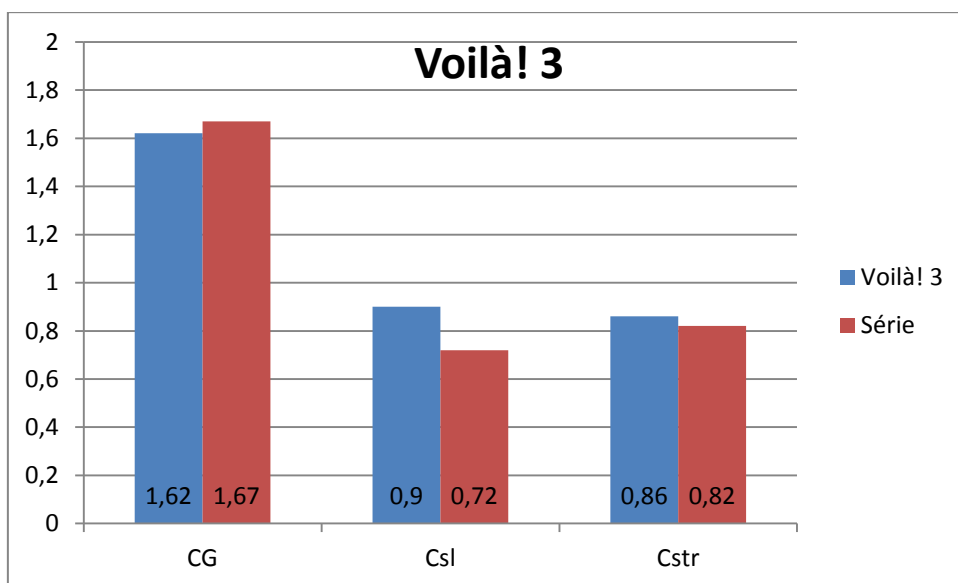


Figure 17. La moyenne des points obtenus par composante. *Voilà ! 3*

Hormis la Csl, les points des composantes évoluent comme prévu ; la CG baisse de 0,06 points de *Voilà ! 3* à *Voilà ! 4*, et la Cstr augmente de 0,09 points. La Csl diminue de 0,06 points, mais reste au-dessus de la moyenne de la série entière. La baisse de la Csl reste néanmoins assez faible si nous prenons en considération la visée explicite sur la culture française de *Voilà ! 3*. Le thème de *Voilà ! 4*, *Avant et maintenant* est l'histoire de la France. La connaissance de l'histoire fait partie d'un fond commun (cf. 2.2.2. Composante sociolinguistique) qui peut expliquer pourquoi la baisse de la Csl reste modérée.

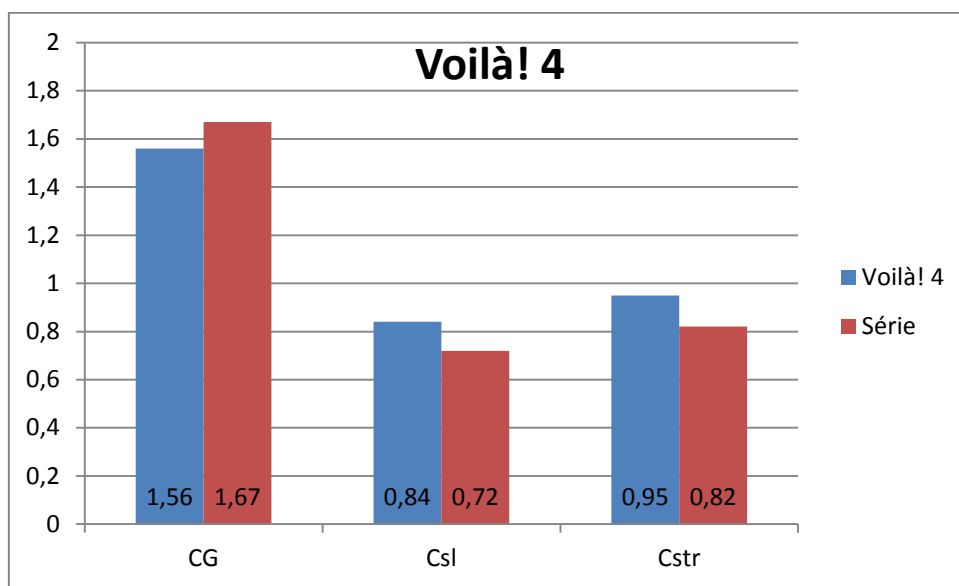


Figure 18. La moyenne des points obtenus par composante. *Voilà ! 4*

Contre toutes les prédictions, la CG est plus élevée et les Csl et Cstr sont moins importantes dans *Voilà! 5* que dans *Voilà ! 4*. Ces changements sont quand même très marginaux ; la CG présente une hausse de 0,02 points, la Csl baisse de 0,03 points et la Cstr s'affaiblit de 0,01 points par exercice. Bien que ces changements soient mineurs, ils infirment l'hypothèse de départ.

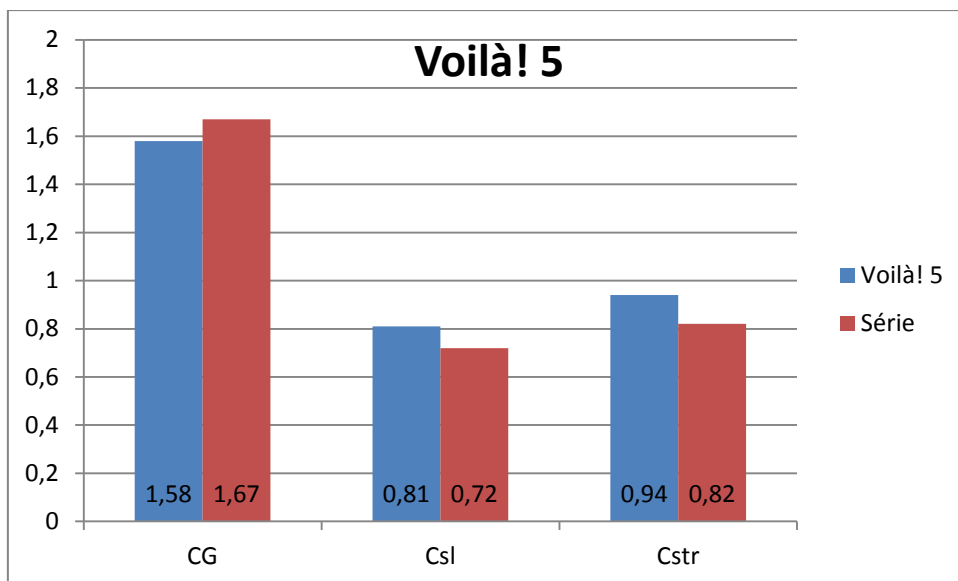


Figure 19. La moyenne des points obtenus par composante. *Voilà! 5*

Les exercices du dernier volume (figure 20) visent le moins, comme prévu, la CG, mais la baisse de *Voilà! 5* reste légère. La Cstr obtient un niveau élevé, de 0,25 points plus forte que la moyenne de la série, il s'agit d'une différence de 30% comparée à la moyenne. Or, la tendance décroissante, quoique faible, de la Csl continue jusqu'à la fin de la série. L'écart entre la Csl et la Cstr atteint le maximum : une différence de 0,32 points par exercice. Nous avons présumé que cet écart resterait stable tout au long de la série, l'hypothèse initiale est donc infirmée dans ce sens.

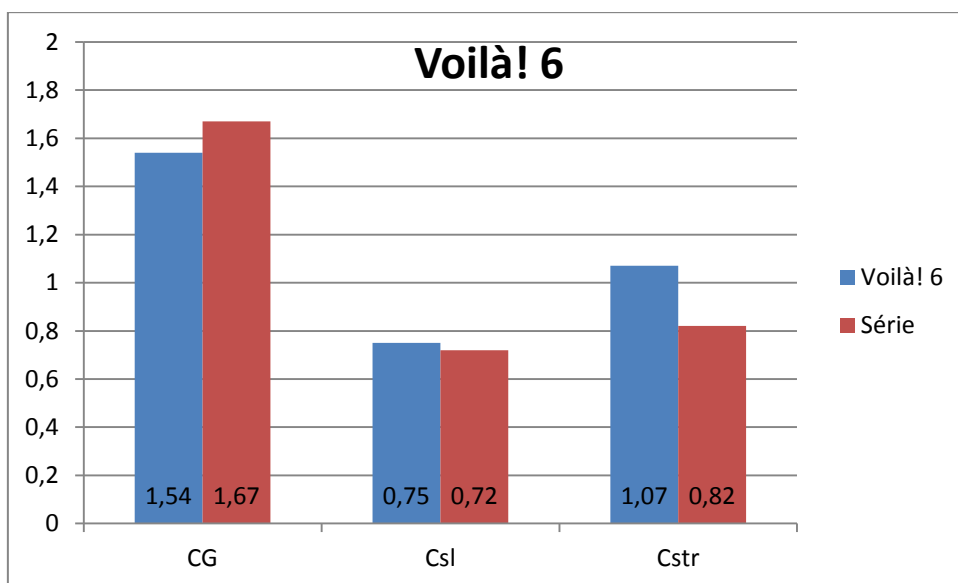


Figure 20. La moyenne des points obtenus par composante. *Voilà! 6*

## 4. Conclusion

Au début de notre mémoire, nous avons proposé comme question de recherche de savoir quel type de compétence linguistique les exercices de la série *Voilà!* faisaient évoluer. Cette étude donne des réponses à cette question et relève des points sur lesquels plus de travail théorique et méthodique serait nécessaire. Le travail montre que la série étudiée favorise fortement la composante grammaticale. Statistiquement, cette avance par rapport aux autres composantes vient de deux faits ; premièrement, un grand nombre des exercices étudiés sont des exercices qui visent la CG de manière isolée, ne laissant pas de place pour une compensation par les autres composantes. Deuxièmement, la CG joue toujours un rôle quelconque, même dans les exercices visant les autres composantes.

Les exercices à focalisation sur la forme ne sont pas applicables pour l'exercice des composantes de Csl et Cstr, souvent il est visible que les auteurs ont essayé de construire un exercice pour faire évoluer le « savoir-vivre » ou un exercice qui mettrait l'accent sur les actes de parole mais qui, en réalité, ne diffère pas d'un exercice de version. Il est à noter que ce désavantage est de haute importance aussi pour l'enseignant et l'auteur des manuels si le but est de faire évoluer la CC d'une manière équilibrée.

Un enseignant doit bien comprendre la nature de chaque exercice qu'il demande à ses apprenants de faire. Sans cette information, il peut donner de « faux médicaments » pour une faiblesse en CC. P.ex., si un apprenant a du mal à s'exprimer dans la conversation orale à cause de la faiblesse de sa composante stratégique, les exercices oraux de type focalisation sur la forme ne peuvent pas l'aider. La diversité interne de la CC provoque les difficultés à estimer la source précise de compétence latente. L'enseignant doit donc bien comprendre l'éventail des savoirs et ajuster l'enseignement selon l'équilibre dans la CC de ses apprenants, une tâche difficile.

Si l'on considère l'utilisation de la série *Voilà!* dans le contexte du lycée finlandais, il faut se souvenir du fait qu'un grand nombre d'apprenants ne participe pas aux huit cours qui constituent le français comme langue B3. Un apprenant qui ne participe qu'aux quelques premiers cours, est fort susceptible d'accumuler une CC dont l'équilibre favorise la Cg encore plus nettement que la moyenne de la série le fait, ce qui peut

mener à la condition de surcharge grammaticale. Cela est une estimation théorique ; bien sûr, des études empiriques sur la performance communicative des apprenants qui ont utilisé la série *Voilà!* devraient être réalisés pour vérifier cette hypothèse. Une autre question à étudier serait de voir si les apprenants eux-mêmes sont satisfaits de la constitution de leurs CC apprise au lycée pour acquérir des pistes d'orientation concernant l'équilibre idéal des composantes.

La question de l'équilibre idéal des composantes est très complexe, il serait hâtif de dire qu'un équilibre identique entre les composantes mènerait automatiquement aux meilleurs résultats. Selon Canale & Swain (1980 : 15), il est raisonnable de limiter un accent sur les aspects sociolinguistiques dans les stades précoces de l'apprentissage des langues étrangères. Il est difficile de dire si les auteurs ont pris en considération ce point en rédigeant les livres ou s'ils ont été forcés par le fait que sans aucun vocabulaire, sans aucune connaissance sur la grammaire, il est impossible de former des énoncés pouvant être maniés selon les règles sociolinguistiques.

Il serait très utile que l'on puisse standardiser et avancer des méthodes d'analyse des exercices qui seraient largement acceptées : une entente sur les méthodes permettrait des comparaisons plus fiables entre les études similaires. Malheureusement, ce type d'entente nécessite d'abord une entente sur la théorie de la CC, une situation peu vraisemblable, du moins, pour le moment. La théorie sur la CC peut être pour l'enseignant et l'auteur des manuels une sorte de compasse didactique. La théorie peut guider le travail, pour que tous les exercices fournis aux apprenants aient un objectif planifié, et un rôle dans le projet de formation de leur CC. Les auteurs des manuels et les enseignants feraient bien de garder à l'esprit la façon dont les pratiques en classe mettent accent sur les composantes de la CC.

Quant à la théorie sur la CC, nous considérons que la question la plus importante et urgente pour les futurs travaux est d'essayer de définir le plus clairement possible la frontière entre la compétence de communication et la performance de communication. Si l'objectif est de pouvoir estimer la CC d'un apprenant par exemple, il serait de haute importance d'élaborer des méthodes d'évaluation qui tiendraient compte du fait que la communication observable est de la performance de communication, la compétence de communication est filtrée par un processus dont les détails restent à définir, ce qui empêche pour le moment une évaluation fiable de la CC actuelle chez un individu.

## Bibliographie

Allen, J. P. B. & Widdowson, H. G. (1974). *Teaching the communicative use of English* dans *The Communicative Approach to Language Teaching*. 122-142. (1979) Eds. Brumfit, C.J et Johnson, K. Oxford : Oxford University Press.

Baylon, C. & Mignot, X. (1995). *Sémantique du langage : Initiation*. Paris : Nathan.

Beebe, L. M. (1987). *Myths about interlanguage phonology*. Dans *Interlanguage Phonology : The Acquisition of a Second Language Sound System*. Eds. Ioup, G. & Weinberger, S.H. Cambridge : Newbury.

Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (1989). *Investigating Cross-Cultural Pragmatics : An introductory Overview*. Dans *Cross-Cultural Pragmatics : Requests and Apologies*. Eds. Blum-Kulka, House & Kasper. Norwood : Ablex.

Canale, M. et Swain, M. (1980). « Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing », *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge : MIT Press.

Clark, H.H. (1996). *Using language*. Cambridge University Press.

Duchet, J-L. (1981). *La phonologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Gremmo, M-J., Holec, H. et Riley, P. *Interactional structure : the role of role*. dans *Discourse and learning*. 35-46. Ed. Philip Riley. New York : Longman.

Gremmo, M-J. (1985). *Learning a language – or learning to read ?* dans *Discourse and learning*. 74-90. Ed. Philip Riley. New York : Longman.

Holec, H. (1985). *You did say 'oral interactive discours' ?* dans *Discourse and learning*. Ed. Philip Riley. New York : Longman.

Hymes, D.H. (1973). *Vers la compétence de communication*. Édition de 1991. Paris : Hatier. [Traduction de l'anglais par France Mugler.]

Hymes, D.H. (1982). « *Postface* », dans *Vers la compétence de communication*. Édition de 1991. Paris : Didier. [Traduction de l'anglais par France Mugler.]

Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Harlow : Pearson Education.

Johnson, K. (1979). *Communicative approaches and communicative processes*. dans « The Communicative Approach to Language Teaching. »192-205. Eds. Brumfit, C.J et Johnson, K. Oxford : Oxford University Press.

Kerbat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales : Variations culturelles et échanges rituels. Tome 3*. 2<sup>ème</sup> édition. Paris : Armand Colin.

Leech, G. et Svartvik, J. (2002) *A Communicative Grammar of English*. 3<sup>ème</sup> édition. Londres: Longman.

Leung, C. (2005). *Convivial communication: recontextualizing communicative competence*, International Journal of Applied Linguistics, 15/2, 119– 144.

Louis, V. (2009). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE*. 2e édition. Bruxelles : E.M.E.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Nakatani, Y. (2010). *Identifying Strategies That Facilitate EFL Learners' Oral Communication: A Classroom Study Using Multiple Data Collection Procedures*, Modern Language Journal, 94/1, 116-136.

Newmark, L. (1979). *How not to interfere with language learning*. dans « The Communicative Approach to Language Teaching. »160-166. Eds. Brumfit, C.J et Johnson, K. Oxford : Oxford University Press.

Roehr, K. (2007) *Metalinguistic Knowledge and Language Ability in University-Level L2 Learners*, Applied Linguistics, 29/2, 173-199. (June 2008)

Saussure, F. (2005 [1916]). *Cours de linguistique générale*. Éd. Tullio de Mauro. Paris : Payot.

Shore, S. (1991). *Kielitiede ja maailmankatsomus*. dans: Tapani Lehtinen & Susanna Shore (Éd.) *Kieli, valta ja eriarvoisuus*. Kieli 6. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen, Helsinki.



Tarone, E., Cohen, A. D. et Dumas, G. (1983) « *A closer look at some interlanguage terminology : a framework for communication strategies* » dans *Strategies in interlanguage communication*. Eds. Faerch, Claus et Kasper, Gabriele. 4-14. Londres : Longman.

Tarone, E. (1978). *The phonology of interlanguage*. Dans « *Understanding Second and Foreign Language Learning*. » (Éd.) J. Richards. 15-33. Rowley, MA : Newbury House.

## **Corpus**

Bärlund K., Jokinen, J., Raitala, E., Bellotti, L., et Laspeyres, C. (2008). *Voilà! 1 : Exercices pour le lycée*. Otavan kirjapaino Oy.

Bärlund K., Jokinen, J., Maala, S., Raitala, E. et Mauffret, D. (2005). *Voilà! 2 : Textes et exercices*. Otavan kirjapaino Oy.

Bärlund K., Raitala, E., Simula, P., et Mauffret, D. (2005). *Voilà! 3 : Textes et exercices*. Otavan kirjapaino Oy.

Hankala-Perttula P., Raitala, E., Simula, P. et Mauffret, D. (2006). *Voilà! 4 : Textes et exercices*. Otavan kirjapaino Oy.

Hankala-Perttula P., Raitala, E., Kivivirta, N., Mauffret, D. et Kuikka, T. (2007). *Voilà! 5 : Textes et exercices*. Otavan kirjapaino Oy.

Kivivirta N., Raitala, E., Mauffret, D. et Kuikka, T. (2007). *Voilà! 6 : Textes et exercices*. Otavan kirjapaino Oy.

**DEO GRATIAS**