

# Analyse des exercices de production écrite du manuel *Voilà ! 6*

Mémoire de licence  
Heidi Kaukonen

Université de Jyväskylä  
Institut des langues modernes et classiques  
Philologie romane  
22.01.2009



## Table des matières

0. Introduction.....	4
1. Généralités.....	6
1.1. Importance de la production écrite.....	6
1.2. Définition des exercices de production écrite .....	8
1.3. Voilà ! 6 .....	9
2. Analyse des exercices de production écrite.....	11
2.1. Traitement de l'ouvrage étudié.....	11
2.1.1. Exercices inclus et exclus.....	11
2.1.2. Traitement des exercices .....	12
2.2. Types d'exercices .....	13
2.3. Classement des résultats.....	16
2.3.1. Types de base et leurs variantes.....	16
2.3.2. Objectifs.....	19
2.3.3. Produits .....	20
2.3.4. « Production » ou reproduction ?.....	22
3. Conclusion .....	24
Bibliographie.....	26
Annexe .....	27

## 0. Introduction

Dans une institution de formation – comme au primaire ou au lycée –, afin de soutenir et faciliter l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères, on se sert par exemple de différents matériaux pédagogiques. Ceux-ci peuvent être audiovisuels, basés sur des ordinateurs, etc. Le plus souvent, cependant, ce sont des supports en papier qu'on utilise, comme les manuels scolaires.<sup>1</sup>

Normalement, les manuels ont deux parties élémentaires : les textes et les exercices. Ces éléments ont différentes fonctions. Les textes offrent par exemple des modèles de l'emploi de la langue cible, tandis que les exercices contiennent des *activités* dans lesquelles les apprenants s'engagent. Les apprenants peuvent par exemple être amenés à compléter un tableau ou à modifier des phrases. Ce sont donc les exercices – et non pas les textes – qui forcent les apprenants à utiliser la langue cible. En faisant ceci, ils leur permettent d'acquérir différentes *compétences*. Par exemple, les exercices peuvent avoir pour objectif d'apprendre aux apprenants à *recevoir* (écouter et lire) ou à *produire* (parler et écrire) des unités d'une langue étrangère.

Dans cette étude, on se concentrera sur l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère au niveau de la production *écrite*. Nous analyserons des exercices de production écrite (des exercices consistant à écrire quelque chose) de *Voilà ! 6<sup>2</sup>*, un manuel scolaire pour les apprenants finlandais de français au lycée, pour voir si ces exercices et, ainsi, le manuel, servent vraiment à apprendre à écrire en français et comment. Nous aborderons cette problématique en examinant des caractéristiques concrètes des exercices et, sur la base de celles-ci, en tirant des conclusions sur les manières dont le manuel enseigne la production écrite, sur la variété des exercices au niveau de la production écrite et sur ce qu'est la production écrite dans le manuel. Notre étude aura pour objectif de servir d'outil concret aux auteurs du manuel et aux professeurs pour qu'ils puissent mieux évaluer l'aptitude du manuel et des exercices analysés à l'enseignement de la production écrite, et, le cas échéant, les améliorer.

La structure de notre étude sera la suivante : la fonction du premier chapitre sera de jeter les bases de notre analyse, de définir les termes les plus importants et de présenter plus longuement l'ouvrage étudié. Dans le deuxième chapitre, nous catégoriserons les exercices examinés suivant leur type, réaliserons une analyse

---

<sup>1</sup> Hyland 2003 : 85

<sup>2</sup> Le choix de l'ouvrage étudié et celui des exercices analysés seront expliqués en détail dans les chapitres suivants.

partiellement quantitative de ces types et des exercices de production écrite du manuel en général, et classerons les résultats obtenus.

# 1. Généralités

## 1.1. Importance de la production écrite

Pourquoi est-il nécessaire d'enseigner la production écrite et d'étudier l'apprentissage et l'enseignement de celle-ci au niveau d'une langue étrangère ? Pour trouver une réponse, il faut justifier pourquoi savoir écrire en général et particulièrement dans une ou plusieurs langues étrangères est essentiel. Afin de faire tout cela, on doit connaître les idées de base de deux documents importants dirigeant l'enseignement secondaire en Finlande : ceux-ci sont le programme scolaire de l'enseignement secondaire et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CERC). De même, ces documents fournissent donc le cadre théorique de notre étude et doivent être brièvement présentés ci-dessous.

Pour se débrouiller dans la vie quotidienne – chez soi, à l'école, sur le lieu de travail, etc. –, il faut accomplir différentes *tâches*<sup>3</sup>. Par exemple, faire la cuisine et utiliser un photocopieur sont une sorte de tâches. Les tâches peuvent également être communicatives<sup>4</sup>. Dans ce cas-là, on doit s'engager dans un acte de communication : on peut être amené à donner des informations, à lire des offres d'emploi, à signaler un accident, etc.<sup>5</sup> On réalise toujours ces tâches pour une raison : on veut chaque fois atteindre un certain *objectif*. Par exemple, si on donne des informations en remplissant un formulaire, on veut éventuellement chercher un emploi.<sup>6</sup>

Afin de réaliser des tâches communicatives, l'utilisateur d'une langue doit s'impliquer dans des *activités langagières communicatives*. Celles-ci sont soit des activités de *réception* (écouter et lire), soit des activités de *production* (parler et écrire).<sup>7</sup> Le fait de parler et le fait d'écrire comprennent la *production* d'un *texte*<sup>8</sup>. Un *texte* signifie ici une « séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants [...] produisent ou échangent »<sup>9</sup>. Dans le cas de l'écriture, on parle ainsi de *production écrite*<sup>10</sup>. On peut justifier l'importance de celle-ci en notant que, dans le monde d'aujourd'hui, il est difficile de réussir sans savoir écrire : le fait

---

<sup>3</sup> CERC 15-16

<sup>4</sup> CERC 46

<sup>5</sup> *idem*

<sup>6</sup> EVK 86

<sup>7</sup> EVK 91

<sup>8</sup> EVK 92, 96

<sup>9</sup> CERC 75

<sup>10</sup> EVK 96

de communiquer des idées et des informations dépend dans une large mesure de notre capacité d'écrire<sup>11</sup>.

Par conséquent, il est nécessaire d'enseigner la production écrite – même dans une langue étrangère. En tant que membres d'une société et considérés comme des utilisateurs de langues, les apprenants doivent pouvoir accomplir diverses tâches<sup>12</sup> en communiquant par exemple en parlant ou en écrivant. Dans un monde multilingue et multiculturel, il ne suffit pas de savoir communiquer seulement dans sa langue maternelle ; il faut apprendre à utiliser des langues étrangères pour pouvoir participer aux activités autour de soi, même à des *activités écrites*<sup>13</sup>, en d'autres termes, à des tâches qu'on réalise en écrivant des textes. Dans ce cas-là, on ne parle pas des activités uniquement au niveau des activités langagières, comme la production écrite, mais on les définit plutôt d'une manière étendue : par exemple, remplir des formulaires et produire des affiches sont des activités écrites<sup>14</sup>. Les termes « tâche » et « activité » sont donc parfois utilisés de façon interchangeable<sup>15</sup>.

La *perspective actionnelle* présentée ci-dessus et se basant sur le rôle des apprenants comme *acteurs sociaux*<sup>16</sup>, réalisateurs des tâches de la vie quotidienne, vient du Cadre européen commun de référence pour les langues (CERC). En simplifiant, on peut définir le CERC comme un document élaboré au sein du Conseil de l'Europe lors d'une série de phases différentes et de décennies de recherche<sup>17</sup>. Ce document donne « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe » en décrivant « aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ». Il énumère également « les connaissances et les habiletés [c'est-à-dire les compétences] qu'ils doivent acquérir » pour que la communication soit efficace.<sup>18</sup>

Conformément à son objectif de rapprocher l'éducation des pays européens, le CERC a par exemple eu un effet sur le dernier programme scolaire finlandais de l'enseignement secondaire (2003)<sup>19</sup>. Les critères du programme en ce qui concerne l'évaluation de la connaissance des langues étrangères des apprenants<sup>20</sup> sont basés

---

<sup>11</sup> Hyland 2003 : xiii

<sup>12</sup> EVK 28

<sup>13</sup> CERC 51

<sup>14</sup> *Idem*

<sup>15</sup> CERC *passim*

<sup>16</sup> CERC 15

<sup>17</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_FR.asp)

<sup>18</sup> CERC 9

<sup>19</sup> <http://www.sukol.fi/index.phtml?s=120>

<sup>20</sup> Opetushallitus 2003 : Liite 2, 230-247

sur l'échelle des *Niveaux communs de référence*<sup>21</sup> du CERC : cette échelle et, donc, celle du programme scolaire définissent ce que les apprenants peuvent faire aux niveaux différents de compétence en utilisant une langue étrangère. L'évaluation se concentre aussi bien sur la compréhension orale et écrite que sur la production orale et écrite.<sup>22</sup> Les critères de l'échelle du programme et, en fait, tous les objectifs généraux de l'enseignement des langues étrangères fixés par celui-ci, reflètent l'idée communicative du CERC<sup>23</sup>. Les manuels et les exercices qu'ils contiennent ne devraient pas être en contradiction avec ces objectifs ni avec les autres exigences du programme<sup>24</sup>.

## 1.2. Définition des exercices de production écrite

Il est nécessaire à ce stade d'expliquer ce que signifie un *exercice de production écrite*, l'objet principal de notre étude. En effet, on s'imagine souvent qu'on apprend à écrire dans une langue étrangère uniquement en produisant des textes complets – dans le monde scolaire, des rédactions. Cette façon de penser est pourtant trompeuse, ce qu'on peut constater en se référant à la nature des termes « production écrite » et « texte ».

Comme nous l'avons indiqué dans la partie précédente, la production écrite est une activité langagière où on s'implique pour réaliser différentes tâches. Parfois, on appelle ces tâches des *activités écrites*<sup>25</sup>. Pour réaliser ces tâches ou activités, il faut donc produire des *textes écrits* : lettres, mots, expressions, propositions, phrases, etc. – la longueur des textes dépend de la tâche. Aussi ne peut-on pas dire que la production écrite soit par exemple seulement le fait d'écrire des rédactions.

En effet, dans une leçon de langue étrangère, les apprenants doivent accomplir différentes tâches, dont les *produits*, ce qu'on produit en réalisant les tâches, varient. Ceci est aussi le cas des exercices des manuels<sup>26</sup>. En général, pour des raisons pratiques (par exemple, afin de pouvoir conserver les réponses), la majorité des exercices exigent qu'on écrive quelque chose. Si on définit un exercice de production écrite d'une manière étendue comme une tâche dont le produit peut être n'importe quoi entre un mot et un texte entier, la plupart des exercices du manuel peuvent donc être classés parmi les exercices de production écrite.

---

<sup>21</sup> CERC 23-38

<sup>22</sup> Hildén 2003 : 10-11

<sup>23</sup> Opetushallitus 2003 : 100, 230-247

<sup>24</sup> CERC 13

<sup>25</sup> CERC 51

<sup>26</sup> Dans cette étude, nous utilisons les termes « tâche » et « exercice » comme synonymes.



En plus des produits, les *objectifs* des exercices, en d'autres termes, ce qu'on devrait apprendre en réalisant des tâches, varient beaucoup. Comme on le verra plus tard, ils ne se rattachent pas forcément toujours directement à l'enseignement de la production écrite : ils peuvent porter sur l'apprentissage du *vocabulaire* (adjectifs, noms, verbes, etc.) ou des règles de *grammaire* d'une langue étrangère. C'est la raison pour laquelle on ne pense pas que par exemple un *texte lacunaire*, en d'autres termes, un texte avec lacunes qu'on remplit, ayant pour objectif principal l'enseignement du subjonctif du français est à proprement parler un exercice de production écrite. Le cas des objectifs et tous les autres points mentionnés dans cette partie témoignent de la nature variée des exercices de production écrite.

### 1.3. Voilà ! 6

Dans cette étude, nous analyserons des exercices de production écrite du manuel scolaire *Voilà ! 6*, le dernier manuel de la série *Voilà !*. Tous les manuels de celle-ci ont été publiés après le renouvellement des programmes scolaires<sup>27</sup>. Ainsi, servant de support pédagogique du français 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> langue au lycée, la série devrait-elle se conformer aux lignes et aux objectifs fixés par le programme scolaire de l'enseignement secondaire. En la choisissant, nous avons tenté de rendre notre recherche la plus actuelle possible.

De même, le programme scolaire nous a aidée à choisir le manuel qui contienne les exercices de production écrite les plus variés possible. Les descriptions des cours du français 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> langue auxquels *Voilà ! 6* est destiné<sup>28</sup> attachent une importance particulière à la rédaction de reportages simples et de descriptions, ce qui n'est pas mentionné ailleurs dans le programme<sup>29</sup>. Par conséquent, on pourrait supposer que, comparé aux autres manuels de la série, *Voilà ! 6* contient le plus d'exercices consistant à écrire des textes complets, ce qui élargirait le spectre des différents types d'exercices. De plus, ces exercices de production écrite en général sont probablement les plus variés : le cas échéant, les apprenants suivant les derniers cours du français au lycée peuvent aussi réaliser des tâches compliquées.

Pour rester dans les limites de cette étude, nous analyserons les exercices de production écrite d'un seul manuel (au total 88 exercices<sup>30</sup>). Comme on le verra dans le chapitre suivant, nous examinerons ces exercices sous plusieurs angles, ce

---

<sup>27</sup> Les renouvellements ont eu lieu en 2004 (programme scolaire de l'enseignement primaire) et en 2003 (programme scolaire de l'enseignement secondaire).

<sup>28</sup> Ce sont les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> cours du français 2<sup>e</sup> langue et les 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> cours du français 3<sup>e</sup> langue, qui sont à la fois pratiquement les derniers cours des cycles du français langue étrangère. (*Voilà 6 3*)

<sup>29</sup> Opetushallitus 2003 : 105-106

<sup>30</sup> Le choix des exercices analysés sera expliqué en détail au point 2.1.1.

qui ne serait pas possible avec un plus grand échantillon. Pour faciliter le classement des résultats obtenus, nous rédigerons une liste des types d'exercices et réaliserons une analyse partiellement quantitative de ceux-ci et des exercices étudiés en général. Cette méthode nous permettra par exemple de mieux évaluer la variété des exercices, car il sera possible de comparer la fréquence des types d'exercices et de leurs caractéristiques l'une avec l'autre. Il y a des éléments qui ne pourront pas être présentés sous une forme numérique et dont le traitement se fondera sur d'autres procédés.

## 2. Analyse des exercices de production écrite

### 2.1. Traitement de l'ouvrage étudié

Il y a certains facteurs dont il faut tenir compte pour comprendre cette analyse. Premièrement, nous n'avons pas étudié tous les exercices de production écrite de *Voilà ! 6*, et il est utile de mentionner les critères sur la base desquels nous avons inclu ou exclu des exercices afin qu'il soit possible de répéter l'analyse. Deuxièmement, pour présenter les résultats de la manière la plus logique et la plus claire possible, nous avons formé des catégories qui sont la base des conclusions tirées et qui doivent donc également être nommées ci-dessous.

#### 2.1.1. Exercices inclus et exclus

Dès le début, le choix des exercices à analyser a posé un des problèmes les plus difficiles. Par exemple, les exercices eux-mêmes peuvent avoir des caractéristiques compliquant la décision de les inclure ou non dans la recherche : les instructions au début de chaque tâche sont parfois très vagues (voir ci-dessous), ce qui nous a obligée à interpréter quelque peu. Cependant, il a été possible de dégager les critères de base présentés ici :

Les exercices de production écrite inclus doivent satisfaire à tous les critères suivants :

- ils exigent une production écrite ;
- il faut écrire en français ;
- les instructions, les questions et l'*input*<sup>31</sup> éventuels faisant partie d'un exercice sont en français (parfois, on ne dit pas clairement s'il faut écrire en finnois ou en français, les instructions sont donc vagues, et c'est à cause de cela que ce critère a été introduit) ;
- ils se trouvent immédiatement après les chapitres principaux.

N'ont donc pas été retenus :

- les exercices et parties d'exercices où il faut écrire en finnois, car ceci est une étude de l'enseignement de la production écrite d'une langue étrangère ;
- les exercices et parties d'exercices où on n'a besoin que de cocher la réponse dans une case ou sur une image ;
- les exercices marqués par un symbole de lèvres (= exercices oraux) ;
- les exercices de révision à la fin du manuel<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Ici, l'*input* signifie les textes oraux ou écrits liés aux exercices (Hyland 2003 : 117).

<sup>32</sup> *Voilà 6* 155-165

En appliquant ces critères, nous avons obtenu un corpus de 88 exercices<sup>33</sup>.

### 2.1.2. Traitement des exercices

Comme nous l'avons dit auparavant, nous abordons notre problématique en analysant des caractéristiques concrètes des exercices et en tirant des conclusions sur la base des résultats obtenus. Pour pouvoir faire cela, il nous a fallu essayer de trouver des catégories représentant ces caractéristiques et, ensuite, de classer les exercices pour faciliter le traitement de ceux-ci. En général, les exercices ont plusieurs *types, objectifs, produits* et *activités* (dans lesquelles il faut s'engager au cours de la réalisation de l'exercice)<sup>34</sup>. Ces éléments, dont on a déjà présenté quelques-uns au point 1.2., sont la base des catégories que nous avons formées et qui nous ont aidée à classer les exercices selon différents types d'exercices et à décrire ces types listés au point 2.2. Ces catégories sont les suivantes :

- a) **type (ou activité) de base** : types d'exercices sous leur forme la plus simple (qui a été trouvée en analysant l'activité et l'apparence des exercices) et exemples éventuels (extraits) ;
- b) **variantes** : quelque chose de particulier, sous-activités (mots à choisir dans une case, etc.) ;
- c) **objectifs** : les objectifs les plus fréquents des exercices de chaque type (compréhension orale, enseignement du vocabulaire ou de la grammaire, etc.) ;
- d) **produits** : ce qu'il faut écrire (particulièrement des formes de la grammaire ou seulement des unités de vocabulaire (de diverses catégories : noms, adjectifs, verbes, etc.) de différents thèmes en général) ;
- e) **unités de la langue** : ce qu'il faut écrire (mots, expressions courtes<sup>35</sup>, propositions, phrases ou textes complets).

Dans les parties qui suivent, il y a d'abord une liste des types d'exercices se fondant sur les catégories ci-dessus, et dégageant donc le contenu et les caractéristiques concrètes des exercices de production écrite du manuel. Après cela, dans une large mesure à l'aide de cette liste, nous tentons de répondre à notre problématique en nous concentrant particulièrement sur les manières dont le manuel enseigne la production écrite, sur la variété des exercices et sur ce qu'est la production écrite dans le manuel. À ce stade, l'analyse – comme la liste – suit les catégories de a) jusqu'à e) ci-dessus, et nous traitons conjointement tous les exercices et tous les types d'exercices.

---

<sup>33</sup> En réalité, nous n'avons trouvé que 86 exercices, mais il y en a deux, *Voilà 6 42, 7.b*) et *Voilà 6 59, 8b*), qui ont deux parties – autrement dit, deux activités de base – exigeant une production écrite (comme la traduction et, ensuite, la production de phrases à partir des unités traduites). Afin de faciliter le classement des résultats, nous avons considéré ces parties des deux exercices comme des exercices séparés. Par conséquent, le total s'élève à 88.

<sup>34</sup> Hyland 2003 : 88

<sup>35</sup> Ici, les *expressions courtes* signifient des groupes courts de mots en général (voir l'exemple d'Annexe fig. 5).

## 2.2. Types d'exercices

### 1. *Texte lacunaire* (27 exercices)

**a) type de base** : combler les lacunes dans des phrases ou dans un texte (Les trois exemples ci-dessous illustrent des variantes, mais ils présentent à la fois le type de base. Ce phénomène se répète au niveau des traductions ci-dessous.) :

Complétez.

1. \_\_\_\_\_ doivent \_\_\_\_\_ pour pouvoir voter aux \_\_\_\_\_.  
(kansalaiset ; saavuttaa täysi-ikäisyys ; vaalit)<sup>36</sup>

Complétez avec l'indicatif ou le subjonctif.

1. Il est important que tout le monde \_\_\_\_\_ son droit de vote.  
(utiliser)<sup>37</sup>

Choisissez le bon adjectif et complétez. Faites attention aux formes.

[case avec bonnes réponses supprimée]

1. On ne peut pas visiter les galeries. Elles ne sont pas \_\_\_\_\_.<sup>38</sup>

**b) variantes** : traduire des unités à écrire dans des lacunes (premier exemple ci-dessus), modifier des infinitifs des verbes (2<sup>e</sup> exemple ci-dessus), compléter sans aide<sup>39</sup>, choix dans une case (3<sup>e</sup> exemple ci-dessus), choix multiples (voir Annexe fig. 6), dictée

**c) objectifs** : grammaire, vocabulaire, compréhension orale (dictée)

**d) produits** : formes verbales, pronoms, articles, prépositions, propositions infinitives et participiales, unités de vocabulaire de différents thèmes

**e) unités de la langue** : mots ou expressions courtes, propositions

### 2. *Traduction* (12 exercices ou avec les traductions des textes lacunaires (9 exercices) et des mots croisés (1 exercice), 22 exercices)

**a) type de base** : traduire à partir du finnois vers le français :

Traduisez en français.

1. Pääpuolueiden ehdokkaat eivät osallistuneet äänestykseen.
2. Presidentin ja pääministerin työskentely mutkistui poliittisten syiden takia.<sup>40</sup>

Traduisez en français.

1. minun eurooppalainen sieluni
2. teidän skeptiset ennakkoluulonne<sup>41</sup>

**b) variantes** : traduction traditionnelle (exemples ci-dessus), textes lacunaires (voir ci-dessus), mots croisés (voir ci-dessous). Souvent, il y a une partie présentant des règles de grammaire, un texte écrit ou l'exercice précédent comme aide et comme modèle.

**c) objectifs** : vocabulaire, grammaire

---

<sup>36</sup> *Voilà* 6 130, 2.

<sup>37</sup> *Voilà* 6 134, 8.

<sup>38</sup> *Voilà* 6 12, 4.b)

<sup>39</sup> Les seuls renseignements, s'il y en a, sont dans les instructions des exercices (voir par exemple *Voilà* 6 27-28, 7. : « Complétez avec les pronoms démonstratifs. »).

<sup>40</sup> *Voilà* 6 135, 10.

<sup>41</sup> *Voilà* 6 82, 5.b)

- d) **produits** : unités de vocabulaire de différents thèmes. Parfois, on se concentre particulièrement sur les éléments grammaticaux des unités à traduire, comme sur les déterminants possessifs (*minun, teidän*, etc. : 2<sup>e</sup> exemple ci-dessus).
- e) **unités de la langue** : mots ou expressions courtes, phrases complètes

### 3. **Rédaction** (12 exercices)

- a) **type de base** : écrire une rédaction :

Écrivez une rédaction sur le sujet : *Moi comme consommateur/consommatrice*.<sup>42</sup>

- b) **variantes** : écrire à l'aide de titres donnés (*Moi, l'artiste*<sup>43</sup>, etc.), de questions posées (*Vous intéressez-vous aux élections ?*<sup>44</sup>, etc.) ou d'un genre défini (*Écrivez votre opinion*.<sup>45</sup>, etc.)
- c) **objectifs** : production écrite (vocabulaire et grammaire)
- d) **produits** : unités de vocabulaire de différents thèmes
- e) **unités de la langue** : phrases combinées pour former un texte complet et cohérent

### 4. **Questions et réponses** (10 exercices)

- a) **type de base** : répondre aux questions liées directement ou non à un texte oral ou écrit :

Lisez l'extrait du polar de Vargas.  
Répondez aux questions.

1. Où sont Néron et Tibère.<sup>46</sup>

Associez le nom de l'œuvre et celui de l'auteur. Puis répondez aux questions 1-4. [...]

[partie supprimée]

2. Que savez-vous de ces auteurs ? Lesquels sont romanciers, auteurs dramatiques, poètes ?<sup>47</sup>

- b) **variantes** : néant
- c) **objectifs** : compréhension écrite et orale, production écrite
- d) **produits** : unités de vocabulaire de différents thèmes
- e) **unités de la langue** : pas précisé. La forme et la longueur de la réponse dépend naturellement de la question posée.

### 5. **Modification** (6 exercices)

- a) **type de base** : modifier les formes verbales dans des phrases ou remplacer les parties soulignées par un pronom qui convient, par exemple :

Mettez les phrases suivantes au conditionnel ou à l'imparfait.

1. Je viendrai te voir la semaine prochaine si j'ai le temps.<sup>48</sup>

---

<sup>42</sup> *Voilà* 6 122, 6.c)

<sup>43</sup> *Voilà* 6 63, 10.d)

<sup>44</sup> *Voilà* 6 134, 7.a) et 7.b)

<sup>45</sup> *Voilà* 6 110, 5.c)

<sup>46</sup> *Voilà* 6 39, 4.a)

<sup>47</sup> *Voilà* 6 42, 7.b)

<sup>48</sup> *Voilà* 6 73, 8.b)

Remplacez les parties soulignées par des pronoms (COD/COI/en/y).

1. Émilie s'intéresse au théâtre depuis son enfance.<sup>49</sup>

**b) variantes** : néant

**c) objectifs** : grammaire

**d) produits** : formes verbales, pronoms

**e) unités de la langue** : mots ou expressions courtes, à moins qu'on copie aussi le reste de la phrase ou du texte qu'il faut modifier

## 6. *Compléter et continuer* (4 exercices)

**a) type de base** : compléter ou continuer des phrases :

Continuez avec la bonne expression et traduisez en finnois. Que font les artistes du cirque ?

[case avec bonnes réponses supprimée]

1. entrer \_\_\_\_\_<sup>50</sup>

**b) variantes** : choix dans une case (voir Annexe fig. 5), former la réponse à l'aide d'un modèle (voir Annexe fig. 4)

**c) objectifs** : vocabulaire, grammaire

**d) produits** : formes verbales, unités de vocabulaire de différents thèmes

**e) unités de la langue** : mots ou expressions courtes

## 7. *Tableau avec lacunes* (4 exercices)

**a) type de base** : compléter un tableau sur la base d'un texte oral ou écrit ou d'un dictionnaire (voir Annexe fig. 1)

**b) variantes** : néant

**c) objectifs** : vocabulaire, compréhension orale

**d) produits** : unités de vocabulaire de différents thèmes

**e) unités de la langue** : mots

## 8. *Phrases* (4 exercices)

**a) type de base** : écrire des phrases à partir des mots ou des expressions donnés (portant avant tout sur la grammaire ou sur le vocabulaire)<sup>51</sup>

**b) variantes** : néant

**c) objectifs** : production écrite (vocabulaire et grammaire)

**d) produits** : unités de vocabulaire de différents thèmes

**e) unités de la langue** : phrases

## 9. *Corriger et vérifier* (3 exercices)

**a) type de base** : corriger en écoutant les affirmations ou ses propres réponses dans l'exercice précédent :

Écoutez ce que raconte Lionel. Indiquez si les affirmations sont vraies ou fausses.

Corrigez les affirmations fausses.

---

<sup>49</sup> Voilà 6 60, 9.

<sup>50</sup> Voilà 6 69, 3.a)

<sup>51</sup> Voilà 6 121, 4.c)

1. Lionel est venu en Finlande dans les années 90 [case supprimée]<sup>52</sup>

[exercice précédent contenant des formes verbales supprimé]  
Écoutez pour vérifier vos réponses.<sup>53</sup>

- b) **variantes** : néant
- c) **objectifs** : compréhension orale
- d) **produits** : formes verbales, unités de vocabulaire de différents thèmes
- e) **unités de la langue** : pas précisé

## 10. *Images et lignes* (3 exercices)

- a) **type de base** : associer les images et les mots dans une case en écrivant la bonne réponse sur une ligne (voir Annexe fig. 2)
- b) **variantes** : néant
- c) **objectifs** : vocabulaire
- d) **produits** : unités de vocabulaire (adjectifs et noms) de différents thèmes
- e) **unités de la langue** : mots

## 11. *Mots croisés* (2 exercices)

- a) **type de base** : compléter les mots croisés (voir Annexe fig. 3)
- b) **variantes** : renseignements : explication en français des mots ou des expressions à écrire ou leur traduction en finnois. Les réponses se trouvent dans une case ou dans un texte.
- c) **objectifs** : vocabulaire
- d) **produits** : unités de vocabulaire (noms et verbes) de différents thèmes
- e) **unités de la langue** : mots ou expressions courtes

## 12. *Liste* (1 exercice)

- a) **type de base** : faire deux listes : une sur les avantages, une autre sur les inconvénients du travail dans un cirque<sup>54</sup>
- b) **variantes** : néant
- c) **objectifs** : production écrite (vocabulaire)
- d) **produits** : unités de vocabulaire du thème « travail dans un cirque »
- e) **unités de la langue** : pas précisé. La réponse dépend de ce qu'on a l'intention de dire.

## 2.3. Classement des résultats

### 2.3.1. Types de base et leurs variantes

Parmi les 88 exercices analysés, nous avons trouvé 12 types d'exercices, autrement dit, 12 manières différentes d'apprendre aux apprenants à écrire en français. Sur la base de la liste, on peut dire que les types les plus fréquents sont les suivants (les proportions précises des types comptées en utilisant les chiffres de la liste sont aussi présentées d'une façon uniquement visuelle dans Diagramme 1 ci-dessous) :

- les textes lacunaires (31 % des exercices) ;

---

<sup>52</sup> *Voilà* 6 72, 6.

<sup>53</sup> *Voilà* 6 132, 3.b)

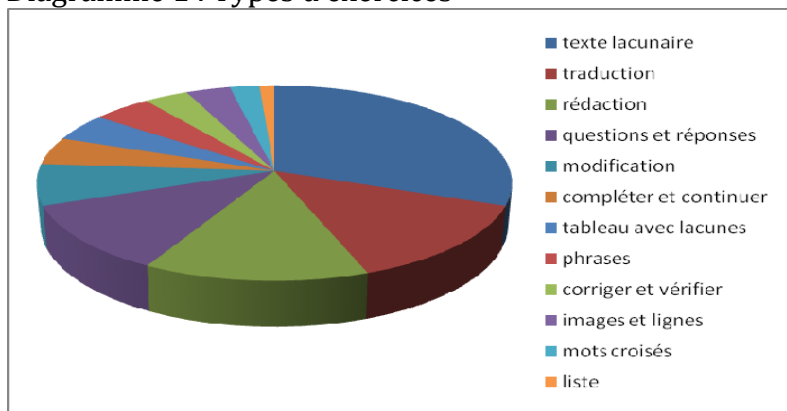
<sup>54</sup> *Voilà* 6 72, 7.a)



- les traductions (14 % ou, avec les traductions des textes lacunaires et des mots croisés, environ 25 %) ;
- les rédactions (14 %) ;
- les exercices « questions et réponses » (environ 11 %).

La fréquence des exercices faisant partie des 8 autres types varie entre une et six occurrences, qui sont des nombres insignifiants. Ces exercices-ci constituent ensemble un peu plus d'un tiers de tout l'échantillon – les textes lacunaires à eux seuls forment un groupe aussi grand.

Diagramme 1 : Types d'exercices



Au vu de ces chiffres-là, on pourrait dire que les exercices de production écrite ne sont pas très variés en ce qui concerne leurs activités de base. En effet, si notre hypothèse est que les apprenants font tous les exercices analysés, dans près de la moitié de ceux-ci, ils complètent des textes avec lacunes ou traduisent quelque chose. Le reste des exercices est pratiquement formé par les rédactions et les exercices « questions et réponses », tandis que les exercices des autres types sont uniquement des occurrences isolées. Par conséquent, l'apprentissage de la production écrite peut devenir assez ennuyeux, car les mêmes types d'exercices se répètent à peu près dans toutes les leçons. La variété des exercices diminue encore plus si on tient compte du fait que, dans un cours normal, les apprenants écrivent une ou deux rédactions au maximum : elles exigent plus de temps et d'énergie aussi bien des apprenants eux-mêmes que du professeur.

Il ne faut cependant pas condamner les exercices de production écrite du manuel uniquement sur la base de leurs types ou activités de base. En effet, nombre de types d'exercices sont des groupes hétérogènes, parce qu'ils ont des variantes, comme l'indique la liste au point 2.2. (voir *variantes*). Ces variantes concernent le plus souvent soit la manière dont on réalise l'activité de base, soit les parties d'exercices qui facilitent la réalisation de celle-ci ou contrôlent la forme du produit (voir ci-dessous). Étant donné que les variantes éventuelles de chaque type d'exercices

sont listées ci-dessus, nous nous contentons ici de regrouper et d'expliquer à l'aide d'exemples le contenu essentiel de la liste.

Pour donner des exemples de variantes, on peut examiner quelques types d'exercices. Dans le cas des textes lacunaires, pour remplir une lacune (= type ou activité de base), on traduit des mots ou des expressions donnés, on modifie des infinitifs des verbes, on choisit la réponse parmi des catégories grammaticales<sup>55</sup> ou on complète en écoutant (dictée). Ces variantes concernent la manière. Sur la liste, au niveau des textes lacunaires et de trois autres types d'exercices, il y a également la mention « choix dans une case » (voir Annexe fig. 2 et 5). Dans un tel cas, on a une case contenant les bonnes réponses parmi lesquelles les apprenants choisissent celle qui convient par exemple dans une lacune ou sous une image (voir Annexe fig. 2). En ce qui concerne les *choix multiples* (voir Annexe fig. 6), le procédé est identique. En plus d'avoir un effet sur la manière, ces éléments ajoutés facilitent la réalisation des exercices et contrôlent le produit. Les renseignements des rédactions ont aussi cette influence : parfois, il peut y avoir des titres prêts (*Mon sport préféré*<sup>56</sup>, etc), des questions aidant au cours de la rédaction (*Qui va être tué ?*, *Qu'est-ce qui va se passer ?*<sup>57</sup>, etc.) ou un genre défini (*Écrivez votre opinion.*<sup>58</sup>, *Écrivez une lettre.*<sup>59</sup>, *Écrivez des poèmes en utilisant des rimes.*<sup>60</sup>, etc.). Inversement, dans les exercices « compléter et continuer », on peut donner un modèle pour aider les apprenants à former la réponse (voir Annexe fig. 4).

De telles variantes influent sur la variété générale des exercices de deux manières : d'un côté, elles l'augmentent, de l'autre, elles la diminuent. Les exercices sont sûrement plus variés et plus intéressants du point de vue des apprenants si les activités à l'intérieur des types ou activités de base (par exemple, les « choix dans une case » dans les textes lacunaires) et les renseignements des exercices ne sont pas toujours les mêmes. Une analyse plus approfondie révèle cependant que les variantes rapprochent les types d'exercices les uns des autres. Les exemples ci-dessus montrent que certains textes lacunaires ressemblent beaucoup aux traductions et aux exercices de modification. En outre, ils se rattachent à tous les types avec « choix dans une case », car l'activité est la même. En ce qui concerne les rédactions où il faut répondre aux questions posées, elles ressemblent aux exercices

---

<sup>55</sup> Les seuls renseignements, s'il y en a, sont dans les instructions des exercices (voir par exemple *Voilà* 6 133, 5. : « Complétez avec les pronoms relatifs. »).

<sup>56</sup> *Voilà* 6 86, 9.d)

<sup>57</sup> *Voilà* 6 39, 4.e)

<sup>58</sup> *Voilà* 6 110, 5.c)

<sup>59</sup> *Voilà* 6 132, 3.c)

<sup>60</sup> *Voilà* 6 30, 10.c)

« questions et réponses », et les rédactions en général aux exercices du type « phrases » (on écrit toujours des phrases).

On voit ainsi que les variantes n'ont pas un effet uniquement sur la variété des exercices ; de plus, elles compliquent le classement de ceux-ci. La liste que nous avons rédigée n'est donc pas la seule possibilité de catégoriser des exercices et elle aurait l'air très différente si les critères de catégorisation étaient changés. Notre liste se fonde principalement sur l'activité de base des exercices et, dans une certaine mesure, sur leur apparence, mais le critère dominant de classement pourrait bien être n'importe laquelle des catégories de b) jusqu'à e) au point 2.2.

### 2.3.2. Objectifs

Nous avons dit auparavant que tous les exercices analysés apprennent aux apprenants à écrire, mais cette affirmation peut sembler trompeuse. En effet, la plupart des exercices n'ont pas pour objectif prioritaire l'enseignement de la production écrite (voir *objectifs* au point 2.2.), qui devient plutôt un « sous-produit ». Par exemple, il peut être difficile de s'imaginer qu'un exercice « images et lignes » puisse être quelque chose d'autre qu'un exercice de vocabulaire : on associe soit des noms, soit des adjectifs aux images qui représentent ces unités de vocabulaire. Le produit est pourtant un *texte*, et, ainsi, on apprend également à écrire.

Il est difficile de donner un chiffre précis des exercices se concentrant principalement par exemple sur la grammaire, la compréhension orale ou le vocabulaire, parce que pratiquement tous les exercices regroupent plusieurs objectifs. Pour donner un exemple de ceci, on notera que presque tous les exercices enseignent plus ou moins le vocabulaire et des aspects culturels en traitant des thèmes des chapitres du manuel<sup>61</sup> – même les textes lacunaires où on n'écrit que des formes verbales. En simplifiant, on peut dire que les objectifs principaux des exercices sont l'enseignement

- de la grammaire (dans 37 exercices),
- du vocabulaire (dans 24 exercices),
- de la production écrite (dans 16 exercices),
- de la compréhension orale (dans 7 exercices) et
- de la compréhension écrite (dans 4 exercices).

La proportion des exercices essentiellement de production écrite n'est donc qu'environ 18 pour cent.

---

<sup>61</sup> *Voilà 6 passim*

La partie 2.2. montre que les 16 exercices portant avant tout sur la production écrite sont du type « rédactions », « phrases », « questions et réponses » et « liste ». 10 exercices sur 16 sont des rédactions, dont on n'écrit normalement qu'une ou deux dans un cours. Aussi ne reste-t-il qu'un peu plus de 6 exercices où on s'exerce vraiment à écrire.

Cette analyse des objectifs montre que le manuel enseigne la production écrite principalement en la combinant avec l'enseignement d'autres objectifs, autrement dit, d'autres *compétences partielles*<sup>62</sup>. Celles-ci sont des éléments faisant partie de la connaissance des langues étrangères des apprenants. On notera que le nombre des exercices qui se concentrent surtout sur la production écrite est minime. Cependant, les exercices ayant pour objectif d'autres compétences sont au service de la production écrite : il est impossible d'écrire d'une manière compréhensible sans savoir comment la langue fonctionne<sup>63</sup>. De plus, au lycée où une langue étrangère est apprise au niveau général, il n'est pas possible de se consacrer uniquement à la production écrite ; les apprenants doivent aussi acquérir d'autres connaissances et d'autres compétences.

### 2.3.3. Produits

Les objectifs des exercices ont naturellement un effet sur ce qu'on écrit (voir *produits* au point 2.2.). Par exemple, les exercices ayant pour objectif la grammaire se concentrent sur des formes verbales, des pronoms, des *groupes nominaux*<sup>64</sup>, des prépositions, etc. En revanche, dans les exercices de certains types, on écrit principalement différentes unités de vocabulaire (adjectifs, noms, verbes, etc.) liées par un ou plusieurs thèmes généraux (nature, sport, art, etc.) et non pas grammaticaux. Évidemment, on pourrait dire qu'on produit des unités de vocabulaire dans les deux cas (par exemple, un groupe nominal contient au moins un déterminant et un nom), mais, afin de distinguer clairement les produits des exercices de grammaire de ceux des autres exercices, nous avons utilisé des termes différents.

Il est aussi possible d'examiner les produits des exercices sous l'angle des unités de la langue (voir *unités de la langue* sur la liste des types d'exercices). En l'occurrence, on étudie la question de savoir s'il faut écrire des lettres, des mots, des phrases ou des textes complets. Dans la partie 2.2., nous avons également pris en compte cette manière d'analyser des exercices. Auparavant, les catégories « produits » et « unités de la langue » ont été traitées séparément, mais, en réalité, toutes les deux font

---

<sup>62</sup> CERC 106

<sup>63</sup> Hyland 2003 : 5

<sup>64</sup> Kalmbach 2007 : 9

partie des produits. Le terme « produit » regroupe donc tout ce qu'on écrit, aussi bien les unités de vocabulaire que celles de la langue – uniquement le point de vue duquel les produits sont examinés diffère dans les deux cas. Ici, quand on parle des produits, on traite conjointement la catégorie d) et la catégorie e) de la liste.

La forme de la réponse, c'est-à-dire le produit, dépend – en plus de l'objectif – de la nature de l'exercice. Dans les textes lacunaires, on n'écrit que des mots, des expressions courtes ou des propositions, ce qui est aussi le cas de près de la moitié des types d'exercices. Cela est compréhensible quand il s'agit d'une activité simple, par exemple, remplir une lacune : on n'attend pas une longue réponse. Par contre, en ce qui concerne les rédactions, les exercices du type « phrases » et une partie des traductions (7 exercices), il faut écrire des unités plus vastes et plus compliquées : des textes complets, ou des phrases séparées ou combinées. À la fin, il y a des exercices du type « questions et réponses », « corriger et vérifier », « modification » et « liste » dont le produit n'est pas défini avec précision. Dans ces cas-là, notre hypothèse est que les apprenants prennent le chemin le plus court pour réaliser la tâche en écrivant les unités les plus simples possible. Les modifications sont cependant un cas limite parce que, dans la pratique, il suffit d'écrire la forme remplaçante, mais les instructions suggèrent qu'on devrait récrire toutes les phrases ou tout le texte modifiés.

Que nous montrent les résultats ci-dessus ? Sans examiner des chiffres précis, on peut déjà constater que, dans la plupart des exercices, on écrit seulement des unités courtes : mots, expressions ou propositions. Ces unités sont soit en particulier celles de la grammaire, soit d'autres unités de vocabulaire. Au contraire, au total 23 exercices exigent clairement des unités plus vastes. La proportion de ceux-ci dans tout l'échantillon n'est qu'environ 26 pour cent. Si on néglige les rédactions, dont on n'écrit qu'une ou deux, cette proportion devient assez faible, à peine 14 pour cent. Ces 23 exercices regroupent différentes unités de vocabulaire de plusieurs thèmes. En outre, ce sont les exercices de production écrite les plus efficaces : en écrivant des unités plus longues, les apprenants produisent beaucoup d'unités de vocabulaire différentes et les utilisent dans un contexte, combinent des phrases et appliquent des règles de grammaire, ce qui n'est pas possible à la fois si on écrit des unités plus courtes.

Les produits des exercices reflètent l'idée du manuel de la production écrite. On peut dire que le manuel considère la production écrite comme la production des unités de la grammaire ou, vu d'une manière étendue, comme celle des unités de vocabulaire en général. Sans prendre en compte les modifications, dans 25 exercices sur 88, on n'écrit rien d'autre que des formes de la grammaire, comme des

prépositions, des formes verbales et des pronoms. Cette proportion d'environ 28 pour cent dans tout l'échantillon est assez significative.

De même, l'analyse des unités de la langue est révélatrice. Seulement à peine un tiers des exercices exigent des phrases ou des textes complets : la production écrite dans le manuel porte donc le plus souvent sur le fait d'écrire des unités plus courtes. Ce résultat est un peu préoccupant, parce qu'au quotidien, les apprenants peuvent être amenés dans la plupart des cas à écrire des unités plus vastes. Il semble ainsi qu'à l'école, on n'écrive pas pour communiquer ou apprendre à communiquer, mais plutôt pour apprendre la langue cible.

Sous l'angle des unités de la langue et des produits en général, la variété des exercices est dans une certaine mesure limitée. En écrivant diverses unités de la grammaire et celles de vocabulaire de différents thèmes, on produit bien sûr des unités variées, mais cela ne concerne que le contenu ; au niveau des unités de la langue, on voit mieux la réalité, car, dans la plupart des cas, on produit uniquement des unités courtes. Même si les exercices de ce genre étaient nombreux et avaient par exemple beaucoup de lacunes et beaucoup à écrire, cela n'augmente certainement pas la variété des exercices comme ensemble.

#### **2.3.4. « Production » ou reproduction ?**

En plus de la question « qu'est-ce qu'on écrit », nous nous sommes demandé « comment on écrit » dans les exercices analysés. De ce point de vue, ces exercices peuvent être classés selon trois catégories qui reflètent la façon du manuel de voir la production écrite : les exercices où

- 1) on forme, on « produit », la réponse sans ou à l'aide d'un modèle,
- 2) on copie la réponse dans un texte oral ou écrit ou
- 3) on la copie dans une case ou sur une liste de choix multiples.

Afin de rester dans les limites de cette étude, nous n'avons pas compté le nombre des exercices pour chaque catégorie ci-dessus, car il aurait fallu étudier tous les textes oraux et écrits pour savoir si les unités à écrire étaient tirées telles quelles des textes.

Malgré les chiffres manquants, on peut pourtant examiner plus longuement les manières dont on écrit. La formation de la réponse sans la copier et éventuellement à l'aide d'un modèle est l'activité la plus efficace en ce qui concerne la production écrite. On doit penser comment on forme des phrases ou des expressions s'il y a par exemple un texte lacunaire, une traduction, un tableau à remplir ou des questions auxquelles il faut répondre. En revanche, s'il suffit seulement de copier les réponses dans un texte ou dans un dictionnaire, l'exercice se concentre principalement sur

l'orthographe. Par exemple, dans le cas d'une dictée, on copie la réponse dans un texte oral et on ne « produit » rien soi-même, comme dans l'exemple suivant :

Écoutez et complétez le texte.

*Un passant intéressé :*

Je peux vous demander pourquoi le WWF a décidé d'être présent aujourd'hui ?

*Une bénévole du stand WWF :*

Vous pensez sans doute que la mission principale de notre ONG consiste à protéger \_\_\_\_\_ en voie de disparition ?<sup>65</sup>

Dans le cas des « choix dans une case » et des choix multiples, il y a aussi reproduction simple et exercice de l'orthographe, ce qui n'est pas très efficace au niveau de la production écrite. Ces exercices sont pourtant assez rares : il n'y en a que six.

---

<sup>65</sup> Voilà 6 111-112, 7.a)

### 3. Conclusion

Dans cette étude, nous avons analysé les exercices de production écrite du sixième et à la fois du dernier manuel scolaire de la série *Voilà !*. Notre objectif a été de permettre aux auteurs du manuel et aux professeurs de mieux évaluer l'aptitude du manuel et des exercices étudiés à l'enseignement du français au niveau de la production écrite. Afin d'atteindre cet objectif, nous nous sommes demandé si les exercices et, ainsi, le manuel, servent vraiment à apprendre à écrire en français et comment. Pour trouver une réponse, nous avons d'abord classé les exercices et analysé leurs caractéristiques concrètes, et, après cela, sur la base de celles-ci, tiré des conclusions sur les manières du manuel d'enseigner la production écrite, sur la variété des exercices et sur ce qu'est la production écrite dans le manuel.

L'analyse des exercices nous a donné divers résultats. Dans un premier temps nous avons trouvé douze types d'exercices et leurs variantes éventuelles, en d'autres termes, de nombreuses manières d'enseigner la production écrite. Ensuite, nous avons constaté que les exercices ont un ou plusieurs objectifs qui, le plus souvent, ne sont pas liés directement à la production écrite. Le manuel enseigne donc la production écrite conjointement avec d'autres compétences partielles<sup>66</sup>. Finalement nous avons remarqué que le manuel considère la production écrite essentiellement comme le fait d'écrire – soit en « produisant », soit en copiant – des mots ou des expressions courtes plutôt que des unités plus longues, qui sont pourtant très fréquentes au quotidien. Il semble ainsi qu'on écrive notamment pour apprendre la *langue* et non pas pour apprendre à *communiquer*.

De même, nous avons examiné la variété des exercices. Pour résumer ce que nous avons noté, on peut dire que la variété dépend du point de vue duquel la question est abordée : les résultats de l'analyse des types ou activités des exercices diffèrent de ceux de l'étude des produits. Cependant, en dépit de l'angle adopté, nous pouvons dire que, dans le manuel, il y a encore des choses à améliorer et à développer. Par exemple, nous avons remarqué que quatre types d'exercices sur douze regroupent ensemble la majorité des exercices. Même si ces types ont des variantes éventuelles, celles-ci n'augmentent pas la variété des exercices comme ensemble. En ce qui concerne les produits, comme nous l'avons déjà indiqué, la production écrite porte presque uniquement sur la production des unités courtes.

Tous ces résultats nous permettent de répondre à nos questions essentielles : est-ce que les exercices analysés servent à apprendre à écrire en français et comment ?

---

<sup>66</sup> CERC 106



Ci-dessus, on a déjà présenté les manières dont le manuel enseigne la production écrite. Cependant, la qualité et l'utilité de l'enseignement posent des problèmes. En particulier l'analyse des produits et de la variété des exercices est révélatrice : bien qu'on « produise » (et non pas copie) la plupart des réponses, ce qu'on écrit, ce qu'on apprend à écrire, – et pour quelle fin – est dans une certaine mesure limité. Ceci est aussi le cas de la variété. Au vu de ces résultats, on peut donc dire que le manuel et les exercices de production écrite qu'il contient peuvent servir à apprendre à écrire mais d'une façon très incomplète. Par conséquent, *Voilà ! 6* ne peut pas être la seule source sur laquelle aussi bien les apprenants que les professeurs s'appuient.

Pour finir, on notera qu'il reste toujours beaucoup à étudier. Nous avons analysé les exercices de production écrite d'un seul manuel. Ainsi, pour généraliser les résultats, il faudrait inclure plus de manuels de la série dans la recherche. En outre, nous n'avons choisi que cinq catégories sur la base desquelles les exercices ont été étudiés. En ajoutant des points de vue, il serait possible de réaliser une analyse plus exhaustive, par exemple, pour voir comment les exercices de production écrite permettent de développer les aptitudes communicationnelles des apprenants. Dans ce cas-là, on pourrait aussi comparer le contenu des manuels avec les objectifs communicatifs du CERC et des programmes scolaires.

## Bibliographie

*Voilà 6* = Kivivirta N. – Kuikka T. – Mauffret D. – Raitala E., 2007. *Voilà ! 6 Textes et exercices*. Helsinki, Otava.

CERC = Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CERC)*. Document en ligne : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_FR.asp) (consulté le 12.12.2008).

EVK = Euroopan neuvosto, 2003. *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki, WSOY.

Hildén R., 2003. « Taitotasot uusissa kielten opetussuunnitelmissa », *Tempus* 3/2003, 10-11.

Hyland K., 2003. *Second Language Writing*. New York, Cambridge University Press.

Kalmbach J.-M., 2007. *Grammaire II 2007-2008*. Jyväskylä, Kielten laitos (Jyväskylän yliopisto).

Opetushallitus, 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Document en ligne : [http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops\\_uusi.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf) (consulté le 11.10.2008).

Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry, 2003. « Euroopan kieltenopetusta yhtenäistetään – Suomi etujoukoissa (22.11.2003) », *SUKOL ry:n syysliittokokouksen julkilausumia*. Document en ligne : <http://www.sukol.fi/index.phtml?s=120> (consulté le 12.12.2008).

# Annexe

Figure 1 : Tableau avec lacunes (extrait de *Voilà* 6 23, 2.)

2.  
Complétez à l'aide du texte 2 et d'un dictionnaire si nécessaire.

personne	domaine	objet	verbe	adjectif
	l'art <i>m</i>		—	
	la peinture			
	la sculpture		sculpter	sculptural/e, sculpté/e

Figure 2 : Images et lignes (extrait de *Voilà* 6 66-67, 1.)

Faites cet exercice avant de lire le texte.

a) Écrivez le nom de l'artiste sous l'image correspondante et associez avec l'explication.

une acrobate  
un clown  
une trapéziste  
une dompteuse  
un cracheur de feu  
une contorsionniste  
un voltigeur  
un jongleur  
un magicien

Figure 3 : Mots croisés (extrait de *Voilà* 6 107, 3.a)

3.  
a) Faites les mots croisés.

- varallisuus
- toimia
- tehdä onnelliseksi
- elämäntapa
- tietoisuus
- vastuu
- päättävä
- väkivalta
- hidastaa
- suvaitsemattomuus
- seuraus

Figure 4 : Continuer à l'aide d'un modèle (extrait de *Voilà 6* 125, 8.b))

b) Construction infinitive ou subjonctif?

**Exemple:** Sophie va au bureau. → Tu veux parler à Sophie avant qu'elle aille au bureau?  
Sophie veut te parler avant d'aller au bureau.

1. Paul m'aide. → Paul m'a donné ce document pour \_\_\_\_\_.
2. Nous comprenons. → Il nous a expliqué clairement pour \_\_\_\_\_.
3. Je me propose comme bénévole. → Il faut que je me renseigne avant \_\_\_\_\_.

Figure 5 : Choix dans une case (extrait de *Voilà 6* 110, 5.a))

5.

a) Complétez avec les expressions.

d'autres villes	les transports en commun
d'un abonnement gratuit	dans l'océan
aux cyclistes et aux piétons	à vélo
de leur lieu de travail	d'immatriculation
d'environnement	ajouter que
des moteurs	en partie résolus
les grandes avenues	

1. rouler sur \_\_\_\_\_
2. les autorités pensent \_\_\_\_\_
3. le bruit \_\_\_\_\_
4. utiliser \_\_\_\_\_
5. cette initiative inspirera \_\_\_\_\_

Figure 6 : Choix multiples (extrait de *Voilà 6* 87, 10.)

10.

Choisissez le pronom indéfini qui convient. Utilisez la mini-grammaire (p. 179) si nécessaire.

\_\_\_\_\_ (1) aiment danser, \_\_\_\_\_

(2) jouer à l'unihockey. \_\_\_\_\_ (3) a donc son sport préféré. Quelle que soit la discipline, le plus important, c'est de faire \_\_\_\_\_ (4) plutôt que de ne rien faire du tout. \_\_\_\_\_ (5) ne doit rester devant la télé!

1. a) plusieurs
b) les uns
c) les autres
2. a) quelqu'un
b) les autres
c) chacun
3. a) aucun
b) chaque
c) chacun