

Le contenu pragmatique des exercices dans
la série de manuels *Escalier*

Romaanisen filologian pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Toukokuu 2015
Sarianna Neuvonen

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Sarianna Neuvonen	
Työn nimi – Title Le contenu pragmatique des exercices dans la série de manuels <i>Escalier</i>	
Oppiaine – Subject Romaaninen filologia	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year 5/ 2015	Sivumäärä – Number of pages 74 s.+liite
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tutkielman kohteena on lukion ranskan opetukseen suunnatun <i>Escalier</i> -kirjasarjan tehtävien pragmaattinen sisältö. Tutkielman kohteeksi valikoitui pragmatiikka, koska se on kielitaidon osa-alue joka jää usein esimerkiksi kielioopin ja sanaston opettamisen ja oppimisen varjoon. Analyysin pohjana toimii Eurooppalainen viitekehys, jossa pragmaattinen kompetenssi on keskeisessä osassa kommunikatiivisen kompetenssin yhtenä osa-alueena. Tutkimuksen kohteeksi valikoituivat lukion oppikirjat ja pragmaattinen kompetenssi Eurooppalaisen viitekehysten näkökulmasta, koska tulevaisuudessa kielten ylioppilaskirjoituksista saadaan perinteisen arvosanan lisäksi Eurooppalaisen viitekehysten taitotasoihin linkittyvä arvosana. Oppilailla tulisi siis olla mahdollisuus harjoitella myös pragmaattisia taitoja hyvän arvosanan saavuttamiseksi.</p> <p>Ensimmäisessä osassa määritellään pragmatiikkaa siihen liittyvien käsitteiden kautta ja tarkastellaan miten pragmaattinen kompetenssi on määritelty Eurooppalaisessa viitekehyksessä ja muissa teorioissa. Lisäksi käsitellään pragmatiikan opettamiseen ja oppimiseen liittyviä kysymyksiä sekä tutustutaan alalla tehtyihin tutkimuksiin. Toisessa osassa tarkastellaan neljää <i>Escalier</i>- kirjasarjaan kuuluvaa oppikirjaa ja niiden tehtävien pragmaattista sisältöä erityisesti Eurooppalaisessa viitekehyksessä määriteltyjen pragmaattisten tietojen ja taitojen näkökulmasta. Viitekehyksessä pragmaattinen kompetenssi on yksi kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueista ja pragmaattinen kompetenssi jaetaan kolmeen kategoriaan: diskurssikompetenssi, funktionaalinen kompetenssi, ja skeemojen eli sosiaalisten vuorovaikutuskäytänteiden tuntemus ja kyky käyttää niitä. Lisäksi pragmaattisen kompetenssin osa-alueeksi lasketaan tässä tutkielmassa sosiolingvistinen kompetenssi, koska sosiolingvistiset tiedot ja taidot ovat tärkeä osa pragmatiikkaa.</p> <p>Tutkimustuloksista selviää, että oppikirjoissa on Eurooppalaisessa viitekehyksessä esitettyjen pragmaattisten tietojen ja taitojen mukaisia tehtäviä, mutta niiden kokonaismäärä jää alhaiseksi verrattuna kirjasarjassa olevien tehtävien kokonaismäärään. Pragmaattiseksi luokiteltujen tehtävien sisältö on myös melko pinnallista ja aidosti pragmaattinen sisältö jää puuttumaan, joten on todennäköistä että oppilaiden pragmaattinen kompetenssi ei kehity merkittävästi kirjasarjan avulla.</p>	
Asiasanat – Keywords oppikirjat, oppiminen, pragmatiikka, pragmaattinen kompetenssi	
Säilytyspaikka – Depository Jyx.jyu.fi	
Muita tietoja – Additional information	

Table des matières

0	Introduction	5
1	La compétence pragmatique	8
1.1	Les notions pragmatiques	8
1.1.1	Définitions.....	8
1.1.2	Les actes et les évènements de parole	10
1.1.3	La politesse et l'interaction	11
1.1.4	La structure de conversation.....	13
1.1.5	Le discours et la culture.....	15
1.2	La compétence pragmatique.....	17
1.2.1	Comment définir la compétence pragmatique	17
1.2.2	La compétence pragmatique dans le <i>CECR</i>	20
1.3	L'enseignement et l'apprentissage de la pragmatique	24
1.3.1	Quelques aspects de l'enseignement de la pragmatique	24
1.3.2	Études pragmatiques dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères	28
2	Les exercices à contenu pragmatique dans le manuel Escalier	33
2.1	Généralités	33
2.1.1	Méthode de recherche.....	33
2.1.2	Présentation du manuel Escalier	35
2.2	Analyse critère par critère	37
2.2.1	Les exercices discursifs de production orale	37
2.2.2	Les exercices discursifs de production écrite	44
2.2.3	Les exercices fonctionnels	49
2.2.4	Les exercices schématiques	56
2.2.5	Les exercices sociolinguistiques.....	62
3	Conclusion	69
	Bibliographie	72
	Annexe : liste des exercices	75

0 Introduction

L'un des objectifs primordiaux de l'apprentissage des langues étrangères est d'apprendre à communiquer d'une manière appropriée et efficace dans les situations de communication diverses. Pour ce faire, l'apprenant doit acquérir des compétences multiples liées aux aspects différents de la langue : les connaissances grammaticales aident l'apprenant à construire des phrases, et la prononciation correcte soutient la communication compréhensible et cetera. Toutefois, la maîtrise des compétences dites linguistiques est insuffisante, car l'apprenant a aussi besoin de savoir dans quelles situations de communication il peut utiliser certaines expressions et phrases d'une manière appropriée, autrement dit, il doit connaître les règles d'usage de la langue cible. Ces règles d'usage sont liées à ce qu'on appelle la compétence pragmatique et c'est cette compétence qui devient de plus en plus important dans un monde où la communication interculturelle occupe une place essentielle et les différences culturelles peuvent mener à des malentendus. Il est compréhensible que les locuteurs non-natifs fassent des erreurs grammaticales ou phonétiques, mais les erreurs pragmatiques peuvent être interprétées comme impolitesse ou ingratitude, par exemple. Notre objectif dans ce travail est de voir dans quelle mesure des manuels d'enseignement scolaire tiennent compte des aspects différents de la compétence pragmatique, en prenant pour exemple une série de manuels de français publiée récemment en Finlande, sur laquelle nous appliquerons la méthode de l'analyse de contenu.

Une telle étude se justifie pour plusieurs raisons. Le Conseil de l'Europe a conçu le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (ci-après *CECR*) pour fournir une base commune pour l'enseignement des langues et pour la conception de programmes et dans le *CECR* la compétence pragmatique est l'une des compétences principales. En Finlande, le programme du lycée, par exemple, a utilisé le *CECR* comme modèle pour les niveaux des compétences et aussi dans les autres aspects en sélectionnant et en adaptant les conseils qui y sont donnés (Takala, 2010). Les manuels sont conçus sur la base du programme et aussi bien le programme du lycée finlandais que le *CECR* mettent l'accent sur l'apprentissage de la compétence de communication en langues étrangères (Conseil de l'Europe, : 17; Opetushallitus, 2003 : 100).

Pour cette raison, la compétence de communication, et, comme partie de celle-ci, la compétence pragmatique, devraient aussi être des aspects primordiaux dans les manuels. De plus, le lien entre le *CECR* et l'enseignement des langues vivantes aux lycées finlandais sera renforcé à l'avenir, quand les élèves recevront à l'épreuve du baccalauréat une note étroitement liée aux niveaux des compétences du *CECR* en plus de la note traditionnelle (SUKOL, 2014). D'après Juurakko-Paavola et Takala, cela permettra aux élèves de mieux profiter des compétences langagières acquises au lycée, par exemple s'ils veulent partir en échange ou chercher un emploi à l'étranger (Juurakko-Paavola & Takala, 2013 : 36).

Il y a donc un lien étroit entre le *CECR*, le programme du lycée et les manuels scolaires. Dans l'enseignement dans les lycées en Finlande, les manuels semblent tenir une place prépondérante et il serait donc important qu'ils offrent aux élèves la possibilité d'exercer les compétences mentionnées dans le *CECR* pour mieux réussir l'épreuve du baccalauréat et par conséquent, à l'avenir, obtenir une bonne note liée aux niveaux de compétences du *CECR*, pour ensuite améliorer leurs chances d'aller étudier ou de trouver un travail à l'étranger. Dans l'enseignement des langues et dans les manuels, l'accent a traditionnellement été mis sur les questions liées aux compétences linguistiques, mais les sujets pragmatiques sont rarement abordés. Nous avons choisi d'examiner la série de manuels de français la plus récente qui est destinée aux lycéens, la série *Escalier*. La question qu'on peut se poser est la suivante : est-ce que les manuels prennent en compte la compétence pragmatique? Autrement dit, est-ce que le contenu des manuels offre aux élèves la possibilité de se familiariser avec les aspects divers de la pragmatique et d'améliorer leur compétence pragmatique (et, donc, communicationnelle) ? Pour répondre à cette question, nous examinerons donc le contenu de la série de manuels *Escalier*.

À cause de la vaste offre que constituent les manuels, nous avons dû retenir seulement un certain nombre d'éléments, et parmi ceux-ci les exercices nous semblent importants et représentatifs parce qu'ils permettent de voir et d'évaluer la manière dont les manuels cherchent à faire évoluer les compétences pragmatiques des élèves. Notre méthode consistera à classer les exercices principalement sur la base des compétences pragmatiques du *CECR* mais certaines autres notions et théories pragmatiques seront aussi prises en compte. Pour pouvoir classer les exercices et analyser leur contenu, il nous faudra d'abord définir la pragmatique car il contient un grand nombre des notions et des aspects.

Dans la première partie, nous examinerons donc d'abord certaines notions pragmatiques et ensuite, nous étudierons les définitions de la compétence pragmatique dans le *CECR* et dans d'autres théories. Ensuite, il faudra examiner certains aspects de l'enseignement de la pragmatique pour mieux comprendre la manière dont elle peut être intégrée dans l'enseignement des langues et dans les manuels. Nous passerons en revue certaines études dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de la pragmatique. Dans la deuxième partie, avant de passer à l'analyse, nous présenterons la méthode de recherche employée dans notre étude et présenterons la série de manuels examinée. Ensuite nous examinerons les manuels choisis en tentant d'analyser le contenu pragmatique des exercices dans chaque manuel sur la base des notions et des théories que nous aurons étudiées dans la première partie.

1 La compétence pragmatique

1.1 Les notions pragmatiques

1.1.1 Définitions

D'après Levinson, la meilleure manière de comprendre la pragmatique est d'examiner de plus près les objets d'étude principaux dans ce domaine de recherche de la linguistique (Levinson, 1983 : 32). Yule divise les notions pragmatiques en huit groupes : déixis et distance, référence et inférence, présupposition et implication, coopération et implicature, actes et événements de parole, politesse et interaction, structure de conversation et de préférence, discours, culture. Les notions sont étroitement liées à la production de la langue, à l'écrit ou à l'oral, un aspect que nous n'étudierons pas. Toutefois, il est nécessaire de connaître ces notions pour mieux comprendre le domaine de recherche de la pragmatique. De plus, il est possible que les notions pragmatiques soient implicitement ou explicitement intégrées dans les exercices du manuel *Escalier*.

Les deux premières notions, déixis et distance, renvoient à l'idée que plus les locuteurs ont de savoir en commun, moins ils ont besoin de dire de choses pour identifier les choses familières. L'identification des déictiques exige que la situation d'énonciation soit connue (Yule, 1996 : 8). La déixis est divisée en déixis de personne (par exemple *je, tu*), déixis spatiale (*ici*) et déixis temporelle (*maintenant, hier*). Un exemple de la déixis de personne est la distinction *T/V* qui vient des pronoms français *tu* et *vous*. Ces pronoms peuvent être utilisés pour marquer le statut social entre le locuteur et l'allocutaire, et leur usage est aussi déterminé en fonction du degré de familiarité entre les interlocuteurs (Yule, 1996 : 10). La deuxième paire de notions pragmatiques présentée par Yule est celle de la référence et de l'inférence. Quand un locuteur (ou un auteur) réfère à quelque chose, il utilise les formes linguistiques permettant à l'allocutaire (ou au lecteur) d'identifier les choses dont il parle ou écrit (Yule, 1996 : 17). Pour parvenir à cet objectif, le locuteur peut employer par exemple les noms propres ou les locutions nominales définies ou indéfinies. La référence ne réussit pas sans une inférence correcte, et, comme il n'existe pas une relation directe entre les mots et les objets dans le monde, la tâche de l'allocutaire est d'inférer correctement ce que le locuteur veut communiquer en utilisant une expression référente particulière (Yule, 1996 : 17-18). Par exemple, si le locuteur dit qu'il

« a perdu son Molière », l'allocutaire en déduit sans doute que son interlocuteur a perdu son livre de Molière et non le dramaturge Molière.

Ces notions pragmatiques sont difficiles à enseigner, surtout par l'intermédiaire d'un manuel scolaire, parce qu'elles sont étroitement liées aux situations de communication véritables et concrètes. C'est aussi le cas avec la présupposition et l'implication, la coopération et l'implicature. Yule dit que la présupposition est quelque chose que le locuteur suppose être le cas avant de produire l'énoncé. Les locuteurs ont des présuppositions et les phrases ont des implications (Yule, 1996 : 25). L'implication est quelque chose qui découle logiquement de ce qu'a été dit dans l'énoncé. Si quelqu'un dit par exemple que « Le frère de Pierre a acheté trois chatons », on peut penser que le locuteur présuppose qu'une personne appelée Pierre existe et qu'il a un frère. Les implications dans cette phrase sont que le frère de Pierre a acheté quelque chose, il a acheté trois animaux, un chaton, deux chatons et beaucoup d'autres conséquences logiques. D'après Yule, la notion d'implication n'est pas aussi discutée dans la pragmatique moderne que celle de présupposition (Yule, 1996 : 26).

Les notions discutées ci-dessus impliquent que les interlocuteurs travaillent ensemble pour établir une communication compréhensible. Par exemple une référence faite par le locuteur ne peut pas réussir si l'allocutaire ne peut pas ou n'essaie pas d'inférer le sens correct de l'énoncé. L'allocutaire doit aussi pouvoir se fier au fait que les présuppositions faites par le locuteur sont vraies. Si le locuteur dit qu'il a un bateau, il a vraiment un bateau. La coopération et l'implicature sont donc nécessaires pour une interaction réussie. Par exemple, Pierre et Camille sont au café et Pierre demande à Camille « Il est bon, ton café? » et Camille répond « Un café est un café ». À première vue, la phrase ne semble avoir aucune valeur communicative parce qu'elle exprime quelque chose d'évident. Yule estime que l'allocutaire qui entend une phrase pareille doit supposer que le locuteur veut être coopératif et qu'il essaie de communiquer quelque chose. Il y a donc un sens additionnel dans l'énoncé, plus que le simple sens des mots. Ce sens additionnel est appelé une implicature (Yule, 1996 : 36). Les implicatures sont un exemple de la manière dont on communique plus que ce qui est dit, et, pour arriver à interpréter les implicatures, quelques principes coopératifs doivent être en opération. L'idée générale est donc que les interlocuteurs coopèrent dans la conversation et Grice a créé quatre maximes conversationnelles pour décrire cette coopération : les maximes de quantité, de

qualité, de relation et de manière. Toutefois, les principes conversationnels de Grice sont peu pertinents pour l'analyse du contenu pragmatique des exercices, et ils seront étudiés plus en détail seulement le cas échéant.

Nous allons maintenant étudier les énoncés et la pragmatique dans un contexte plus étendu. Nous nous intéressons d'abord aux actes et aux événements de parole, ensuite nous examinerons les liens entre la pragmatique et son côté sociolinguistique.

1.1.2 Les actes et les événements de parole

Notre analyse des exercices pragmatiques se fonde en partie sur les catégories de la compétence pragmatique dans le *CECR*. Une des composantes de la compétence pragmatique dans le cadre de référence est la compétence fonctionnelle qui recouvre l'utilisation des micro-fonctions telles que les suggestions, les requêtes, les invitations et les offres. Ces micro-fonctions correspondent à l'idée des actes de parole, qui sont un objet d'étude central de la pragmatique. À travers un acte de parole, le locuteur agit sur l'environnement par ses mots, ainsi il réalise des actions par les énoncés (Yule, 1996 : 47). Le locuteur s'attend à ce que son intention communicative soit reconnue par l'allocataire et les circonstances qui entourent l'énoncé aident le locuteur et l'allocataire dans ce processus. Les circonstances qui entourent l'énoncé, y compris les autres énoncés, sont appelées « événements de parole » (Yule, 1996 : 48). On peut se demander si le manuel *Escalier* offre aux élèves la possibilité de se familiariser avec les divers actes de parole en français et quels sont les actes de parole intégrés dans les exercices. Notre étude sera cependant limitée en ce qui concerne les événements de parole parce que nous n'examinerons pas de plus près les productions orales ou écrites des élèves.

Searle présente le classement des actes de parole en déclaratifs, représentatifs, expressifs, directifs et commissifs. D'après Rose et Kasper, ces actes de parole définis par Searle existent dans tous les communautés (Rose & Kasper, 2001 : 5) Pourtant, Mey critique Searle parce que son classement ne prend pas en compte le contexte des actes de parole, ce qui les laisse un peu détachés de la réalité (Mey, 2001 : 125-126). Nous adaptons pourtant le classement de Searle parce qu'il nous permet d'analyser et de classer les actes de parole dans le contexte du manuel scolaire. De plus, Searle est un des théoriciens les plus influents dans ce domaine de recherche. La première classe d'actes de parole pour réaliser des fonctions générales sont les actes déclaratifs, qui sont des

énoncés que le locuteur emploie pour changer le monde, mais qui impliquent aussi que le locuteur a un rôle spécial institutionnel dans un contexte spécifique (Yule, 1996 : 53). Par exemple, un prêtre utilise les déclaratifs lorsqu'il baptise un enfant ou marie un couple. Les actes de parole représentatifs sont des affirmations sur la manière dont le locuteur voit le monde et ils sont évaluables en termes de vérité ou fausseté (Mey, 2001 : 120). Les représentatifs incluent par exemple les déclarations des faits, les conclusions et les descriptions à travers lesquelles le locuteur représente le monde tel qu'il lui apparaît (Yule, 1996 : 53).

Les actes de parole expressifs sont liés aux sentiments du locuteur et ils expriment un état psychologique (Levinson, 1983 : 240). Comme exemples d'actes de parole expressifs, Levinson mentionne remercier, s'excuser, souhaiter la bienvenue à quelqu'un et féliciter. Yule dit que les actes de parole expressifs peuvent inclure les déclarations de plaisir, de douleur, de joie et de tristesse (Yule, 1996 : 53). Les actes de parole expressifs seront plus faciles à trouver et à analyser dans le manuel *Escalier* que les déclaratifs et les représentatifs. D'après Yule, le locuteur cherche à faire faire quelque chose par l'interlocuteur en utilisant des directives qui peuvent être des ordres, des requêtes, ou des propositions (Yule, 1996 : 54). La cinquième et la dernière classe d'actes de parole sont les commissifs, que les locuteurs emploient pour s'engager à faire quelque chose dans l'avenir et par exemple les menaces, les refus, les engagements sont des commissifs (Yule, 1996 : 54). Il est aussi possible que les actes de parole ne soient pas toujours explicites : la vraie signification doit être interprétée par les circonstances qui entourent l'énoncé, donc par l'évènement de parole. Par exemple, les demandes ne sont pas toujours exprimées par un acte de parole clair et unique, mais par des évènements de parole plus compliqués. Mey pense que l'étude des contextes d'un énoncé ne doit pas se limiter aux simples évènements de parole et qu'il faut tenir compte d'un contexte social et culturel plus étendu (Mey, 2001 : 94). Nous passons maintenant à l'étude de ce contexte social et culturel, en examinant de plus près la politesse en interaction, la structure de conversation, puis le discours et la culture.

1.1.3 La politesse et l'interaction

La politesse est un phénomène pragmatique qui peut être enseigné en classe de langue étrangère et qui devrait aussi être un élément essentiel dans les manuels. Les élèves sont

probablement conscients des règles de politesse de leur propre culture, mais ils ont besoin d'un enseignement et de connaissances sur les différences entre leur culture et la culture de la langue cible. Levinson dit que malgré l'existence de quelques usages universels de la langue, comme la construction des expressions polies, le risque des malentendus interculturels est élevé. Par exemple, les Allemands seraient plus directs et moins polis que les Anglais quand ils demandent pour quelque chose ou quand ils se plaignent de quelque chose (Levinson, 1983 : 376). Les formes utilisées pour s'adresser à une personne d'un statut social supérieur se ressemblent en finnois et en français en ce qui concerne la forme, la deuxième personne du pluriel (*Vous* en français et *Te* en finnois), qui sont employés au singulier et au pluriel (Mey, 2001 : 272) pour marquer le respect au destinataire. Pourtant, il y a des différences notables dans l'usage de ces formes dans l'interaction sociale.

Au sens large du terme, la politesse peut être considérée comme le comportement social poli ou comme les convenances d'une certaine culture, et il est possible de spécifier des principes généraux de politesse dans les différentes cultures (Yule, 1996 : 60). Dans un sens plus restreint, la politesse en interaction est étroitement liée à la notion de face qui est l'image de soi publique d'une personne. La face est le côté émotionnel et social de soi que tout le monde demande que les autres reconnaissent et respectent (Yule, 1996 : 60). Donc, d'après Yule, la politesse en interaction peut être définie comme les moyens que nous utilisons pour montrer que nous prenons conscience de la « face » de l'interlocuteur. Nous pouvons considérer cette idée en termes de distance ou de proximité sociale. Les interlocuteurs en interaction négocient constamment les relations sociales qui sont fondées par exemple sur leur âge et leur statut social. Par exemple, un étudiant s'adresse à un professeur différemment d'un collègue de ce même professeur, en d'autres termes, ils emploient des stratégies de politesse distinctes.

Le locuteur peut choisir d'employer les stratégies de politesse positives ou négatives dans l'interaction en fonction de la face négative ou positive de l'interlocuteur. La face négative représente le côté indépendant d'une personne, la liberté d'action et le vouloir de ne pas être commandé par les autres (Yule, 1996 : 61). La face positive est l'opposé, donc le besoin d'être accepté, même aimé par les autres, le besoin d'être traité comme un membre d'un groupe. En fonction de ces deux côtés de la face, des stratégies positives peuvent être utilisées comme par exemple les compliments, les louanges, les salutations,

les surnoms et les autres expressions pour montrer qu'on prend en compte l'interlocuteur. Les stratégies négatives incluent par exemple l'utilisation des expressions indirectes. Mey dit que la notion de face existe dans tous les communautés des langues, cependant il met l'accent sur l'existence des différences de nuances et de détails dans les cultures diverses. Notre culture d'origine détermine le fait de savoir si nous choisissons plutôt les stratégies de politesse positives ou négatives (Mey, 2001 : 269). Il est important que les apprenants prennent conscience des différences culturelles et qu'ils aient au moins les connaissances et les moyens de base pour réussir l'interaction polie dans la langue cible.

Les élèves utilisant le manuel *Escalier* n'ont pas nécessairement besoin de connaître par exemple la notion de face. Malgré cela, les notions présentées ci-dessus devraient être implicites dans les exercices concernant la politesse et, le cas échéant, nous analyserons le contenu des exercices de façon plus approfondie et examinerons de plus près par exemple la question de savoir si les stratégies de politesse dans le manuel sont plutôt positives ou négatives. Comme on l'a dit, il est possible de spécifier des principes généraux de politesse dans les différentes cultures, autrement dit il existe une certaine régularité. Comme le dit Yule, les gens appartiennent à un groupe social et suivent les modèles de comportement de ce groupe, et par conséquent, il est facile d'être poli et de dire les choses appropriées dans un groupe social familier (Yule, 1996 : 5). Cette idée de régularité est aussi visible dans les structures de conversation.

1.1.4 La structure de conversation

Il existe des similarités dans la culture finlandaise et la culture française quant aux règles de politesse, et les élèves finlandais sont probablement conscients qu'il est poli de vouvoyer une personne plus âgée et inconnue. Néanmoins, il y a aussi des différences dans la structure de conversation, qui peuvent être considérées impolies par un Finlandais et normales par un Français. Un exemple étroitement lié à la structure de conversation et la politesse est l'interprétation du silence entre ou pendant les tours de parole. En Finlande, le silence pendant le tour de parole d'un interlocuteur est vu comme normal et poli tandis que dans la culture française il est plus fréquent d'interrompre le tour de parole de l'interlocuteur. Par conséquent, l'enseignement est nécessaire en ce qui concerne les tours de parole et les autres phénomènes liés à la structure de conversation

pour que les élèves arrivent à communiquer plus couramment dans la langue cible. Nous avons choisi de laisser de côté la structure de préférence et de nous concentrer sur la structure de conversation car la structure de préférence est peu susceptible d'être intégrée dans les exercices du manuel *Escalier*.

La structure de conversation suit un modèle fondamental « je parle - tu parles - je parle - tu parles ». La pragmatique examine cette structure de plus près en étudiant par exemple les tours de parole, les pauses, les chevauchements, les régulateurs et le style conversationnel. La structure de conversation est fondée sur l'idée que les interlocuteurs parlent tour à tour et, selon Mey, pendant une conversation normale, polie et de style occidental, les interlocuteurs ne parlent pas en même temps, mais attendent leur tour (Mey, 2001 : 139). Prendre la parole est une action sociale guidée par un *local management system* qui est connu par les membres d'un groupe social et qui est composé des conventions pour prendre parole, pour la garder et pour la passer au locuteur suivant (Yule, 1996 : 72). Le rythme de la conversation peut être interrompu s'il y a de longs silences entre les tours de parole ou s'il y a beaucoup de chevauchements lorsque les interlocuteurs essaient de parler en même temps. Le locuteur attend aussi que son allocutaire montre d'une façon ou autre qu'il l'écoute et pour ce faire l'allocutaire peut utiliser les régulateurs comme par exemple « hm », « oui », « c'est vrai » ou « ah, d'accord ». D'après Yule, le manque de régulateurs peut être interprété comme un désaccord et il dit aussi que les silences dans la conversation sont significatifs (Yule, 1996 : 76).

Il est possible d'enseigner par exemple les régulateurs français les plus fréquents et la manière dont l'utilisation des régulateurs diffère entre le finnois et le français. D'après Lehtonen et Sajavaara, cité par Xudong, les Finlandais utilisent moins les régulateurs dans une conversation que les allocutaires venant de pays plus au sud en Europe centrale. Le Finlandais est un « allocutaire silencieux » (Xudong, 2009 : 117). Le silence et l'absence des régulateurs peuvent être mal interprétés et le Finlandais peut être pris pour un interlocuteur inattentif, indifférent ou maussade, ce qui mène à une rupture dans la communication (Xudong, 2009 : 117). Selon Wieland, cité par Xudong, les Français utilisent moins de régulateurs courts (« oui ») et ils préfèrent montrer qu'ils écoutent par les phrases courtes prononcées pendant le tour de parole du locuteur principal (Xudong, 2009 : 117). On peut dire que les styles conversationnels français et finlandais diffèrent.

Yule divise les styles conversationnels en *high involvement style* et *high considerateness style*. Certains individus attendent que la participation à une conversation soit active, le rythme vite, qu'il n'y ait pas beaucoup de pauses entre les tours de parole, et qu'il y ait des chevauchements. Ce style conversationnel est appelé *high involvement style* (Yule, 1996 : 76). L'opposé de ce style est *high considerateness style* et dans ce style conversationnel le rythme de la conversation est moins rapide, les pauses entre les tours de parole sont plus longues et il n'y a pas de chevauchements (Yule, 1996 : 76). Il est facile de voir des similarités entre le *high considerateness style* et le style conversationnel finlandais. En fait, Mey dit :

Some cultures are inherently geared toward verbal confrontation [...] others are extremely averse to such conflicts and prefer silence to a heated, tendentially interesting (but also potentially face-damaging) conversation (here the "silent Finn" is an egregious example) (Mey, 2001 : 270)

Bien entendu, il existe des différences entre les individus en Finlande, mais il est toutefois important que les élèves comprennent qu'il y a des styles conversationnels différents pour pouvoir réussir dans la communication interculturelle. Nous estimons aussi qu'il est possible, même dans un manuel, d'offrir aux élèves les moyens de connaître et d'utiliser par exemple les régulateurs correctement dans une conversation avec un Français.

1.1.5 Le discours et la culture

Au point précédent, nous avons examiné la structure de conversation sans tenir compte du fait que le locuteur veut communiquer quelque chose, autrement dit qu'il doit organiser le message par exemple en fonction de ce qu'il pense que l'interlocuteur sait ou ne sait pas. C'est l'analyse du discours pragmatique qui examine de façon plus approfondie cet aspect de la communication (Yule, 1996 : 83). Le locuteur doit organiser son message d'une manière cohérente, à l'écrit ou à l'oral, et la recherche pragmatique s'intéresse à l'analyse de ce qui n'est pas dit, ou écrit, dans les messages, mais toutefois communiqué dans le discours. Nous ne ferons pas de l'analyse du discours proprement dite, mais malgré cela, on peut se demander s'il y a des exercices visant à développer la compétence discursive des élèves. Nous expliquerons plus en détail la compétence discursive du point de vue de notre étude aux points 1.2.2 et 2.1.1. Il y a des aspects de

l'analyse du discours pragmatique qui sont utiles à connaître pour une analyse réussie des exercices discursifs et schématiques.

Les schémas, les scripts et les schémas culturels sont fondés sur notre expérience préexistante du monde et nous les utilisons pour interpréter les expériences nouvelles (Yule, 1996 : 85-86). Les scripts sont des structures préexistantes liées aux suites d'évènements qui sont employés pour savoir ce qui se passe pendant une visite médicale, au cinéma, au supermarché ou au restaurant et ainsi de suite. Il peut sembler possible de suivre les scripts appris dans notre culture d'origine pour savoir la manière dont se comporter dans des situations diverses à l'étranger aussi. Pourtant, l'existence de différences culturelles notables peut mener à des malentendus interculturels car, selon les termes de Yule, nos schémas pour donner un sens au monde sont inévitablement culturellement déterminés (Yule, 1996 : 87). Il est possible de s'en sortir par exemple au restaurant à l'étranger sans connaître la langue grâce à un script formé pour la situation : le garçon va probablement saluer le client, lui présenter le menu et puis prendre la commande et cetera. Parfois le script doit être adapté à cause des différences culturelles, par exemple dans certains pays la nourriture est mangée à la main ou il faut enlever les chaussures avant de passer à table. Il n'y a pas seulement des différences évidentes mais aussi des différences plus subtiles que nous ne reconnaissons pas toujours comme des interprétations erronées des schémas ou des scripts.

Mey donne un exemple d'une différence subtile de script au restaurant. Il dit qu'aux États-Unis, le client peut demander au garçon s'il y a des coquilles Saint-Jacques, le garçon vérifie s'il y a des coquilles et revient avec une réponse affirmative. Le client peut toujours changer d'avis et prendre un entrecôte au lieu des coquilles, tandis que dans un restaurant français demander s'il y a des les coquilles oblige normalement le client à les prendre s'ils sont au menu (Mey, 2001 : 145). Il est impossible d'enseigner en classe de langues étrangères tous les détails subtils entre les scripts et les schémas culturels. Cependant, un effort devrait être fait au moins pour rendre les élèves conscients de l'existence de schémas culturels et pour préparer les apprenants à certaines situations fréquentes dans lesquelles les schémas de la culture cible diffèrent de ceux de leur propre culture. Dans notre étude, les exercices visant à développer la compétence schématique des élèves constituent l'une des catégories principales de l'analyse. Nous allons

maintenant étudier les composantes de la compétence pragmatique et ensuite l'enseignement de la pragmatique et quelques recherches pragmatiques.

1.2 La compétence pragmatique

1.2.1 Comment définir la compétence pragmatique

L'objectif principal de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères est l'acquisition d'un ensemble de compétences linguistiques diverses, et l'une des compétences centrales par exemple dans le programme du lycée finlandais et dans le *CECR* est la compétence à communiquer langagièrement. La pragmatique et la communication sont étroitement liées et, en fait, la compétence pragmatique est souvent considérée comme une composante de la compétence de communication. Nous allons donc maintenant passer en revue les définitions de la compétence pragmatique, ce qui nous aidera à rattacher les notions pragmatiques à un ensemble plus étendu.

Le modèle de la compétence de communication de Canale et Swain est composé de la compétence grammaticale, de la compétence sociolinguistique et de la compétence stratégique (Rose & Kasper, 2001 : 1). La capacité pragmatique est implicitement incluse dans la compétence sociolinguistique, qui est définie comme les règles d'usage d'une langue. D'après Canale, par exemple les règles socioculturelles d'usage et les règles du discours sont classées dans la catégorie de la compétence sociolinguistique. La question est donc de savoir jusqu'à quel point les énoncés sont produits de façon appropriée dans les divers contextes sociolinguistiques en fonction des facteurs sociolinguistiques tels que le statut des participants, les raisons de l'interaction et les normes et les conventions de l'interaction (Canale, 1983 : 7). Les notions pragmatiques d'actes de parole, de politesse et de niveau de formalité font implicitement partie de ces règles d'usage.

Contrairement au modèle de Canale et Swain, la compétence pragmatique est une composante explicite et indépendante chez Bachman. Ainsi, Bachman reconnaît deux composantes principales de la compétence de communication, la compétence organisationnelle et la compétence pragmatique. Les composantes de la compétence organisationnelle sont la compétence grammaticale et la compétence textuelle. La compétence grammaticale inclut par exemple les connaissances du vocabulaire, de la morphologie et de la phonologie (Bachman, 1991 : 87). La compétence pragmatique est

divisée en compétence illocutionnaire et en compétence sociolinguistique. La compétence illocutionnaire comprend les actes de parole et les fonctions de la langue. Bachman s'appuie sur le modèle de Halliday en distinguant quatre fonctions de la langue : la fonction idéationnelle, manipulatrice, heuristique et imaginative. Dans sa fonction idéationnelle, la langue est utilisée pour exprimer des idées ou des émotions (Bachman, 1991 : 93). La fonction manipulatrice recouvre l'utilisation de la langue pour changer le monde par exemple par des requêtes ou des ordres. Dans sa fonction heuristique, la langue est utilisée comme un outil de la pensée, et la fonction imaginative inclut par exemple les plaisanteries, les métaphores et les autres usages figuratifs de la langue (Bachman, 1991 : 93-94). Dans le modèle de Bachman, la compétence sociolinguistique comprend par exemple la sensibilité aux différences dans les dialectes, les registres, la naturalité et la capacité d'interpréter les références culturelles et les figures de style (Bachman, 1991 : 87).

L'idée principale des théories de Bachman et Canale et Swain est que la compétence communicative ne peut pas être acquise seulement en améliorant les connaissances grammaticales, mais qu'elle exige aussi le développement des compétences discursives et pragmatiques. D'après Kasper, pour une communication réussie dans la langue cible, la compétence pragmatique de l'apprenant doit être raisonnablement bien développée (Kasper, 1997 : 2). Alcón Soler et Martínez-Flor disent que la recherche pragmatique a traditionnellement classé les connaissances linguistiques et les connaissances sociales à part (Alcón Soler & Martínez-Flor, 2008 : 3). Leech et Thomas, par exemple, divisent la compétence pragmatique en une composante pragmalinguistique et une composante sociopragmatique. La pragmalinguistique renvoie aux stratégies pragmatiques comme les routines indirectes ou directes et les formes linguistiques qui peuvent être utilisées pour intensifier ou adoucir les actes communicatifs (Rose & Kasper, 2001 : 2). La pragmalinguistique est analogue à la grammaire, tandis que l'aspect sociolinguistique est un sujet plus délicat à enseigner, parce qu'il comprend l'enseignement du comportement social approprié (Rose & Kasper, 2001 : 3). Levinson dit que la limite entre la pragmatique et la sociolinguistique n'est pas facile à définir, mais il reconnaît que quand la pragmatique est considérée dans un sens plus étendu, au moins l'accès à l'information sociolinguistique est nécessaire pour la compréhension de la langue (Levinson, 1983 : 28).

Mey pense aussi que l'aspect social doit être pris en compte dans les définitions de la pragmatique et la pragmatique « vraie » examine les utilisateurs de la langue dans leur contexte social (Mey, 2001 : 6). L'aspect communicatif et l'aspect sociolinguistique sont donc étroitement liés à la compétence pragmatique. Comme le disent Kasper et Roever, l'acquisition de la compétence pragmatique nécessite un processus permettant d'instaurer des compétences sociopragmatiques et pragmalinguistiques et la capacité de comprendre et de produire des signifiants sociopragmatiques avec les moyens pragmalinguistiques (Kasper & Roever, 2005 : 318). La définition de la compétence pragmatique dans le *CECR* diffère de la définition donnée ci-dessus par exemple en ce qui concerne la division des compétences pragmatiques en composantes différentes. Les théories de la compétence de communication de Canale et Swain et de Bachman et les composantes de la compétence pragmatique chez Leech et Thomas présentées dans ce point sont dans le tableau 1 ci-dessous

Tableau 1 : Les composantes de la compétence de communication et de la compétence pragmatique chez Canale et Swain, Bachman et Leech et Thomas

Canale et Swain (1980)	Bachman(1990)	Leech et Thomas (1983) La compétence pragmatique
Compétence grammaticale : - les règles grammaticales, le vocabulaire, l'orthographe, la prononciation et cetera	Compétence organisationnelle : - les connaissances grammaticales et textuelles	Composante pragmalinguistique : - les stratégies pragmatiques comme les routines indirectes ou directes et les formes linguistiques qui peuvent être utilisées pour intensifier ou adoucir les actes communicatifs
Compétence sociolinguistique : - l'usage approprié du registre et du style et de la politesse dans une situation donnée	Compétence pragmatique : - les connaissances lexicales - les connaissances fonctionnelles - les connaissances socioculturelles	Composante sociopragmatique : - les règles d'usage de la langue, le côté sociolinguistique de la pragmatique
Compétence stratégique : - les connaissances des stratégies verbales et non-verbales pour améliorer l'efficacité de la communication		

1.2.2 La compétence pragmatique dans le *CECR*

En Finlande, les élèves commencent les études de première langue étrangère, dite langue A1, en troisième année de scolarisation et d'après SUKOL (*Suomen kieltenopettajien liitto*, la Fédération des professeurs de Langues Vivantes en Finlande) 90,5% de ces élèves étudient l'anglais (SUKOL, s.d.). En outre, les élèves peuvent choisir une langue « A2 » en cinquième année, des langues dites « B1 » et « B2 » au collège (à partir de la huitième année de scolarité), et une langue « B3 » au lycée. Seules les langues A1 et B1 sont obligatoires, et la langue B1 est normalement la deuxième langue officielle, le suédois pour les finnophones (et vice-versa). Le manuel *Escalier* est destiné principalement aux lycéens, donc à des élèves étudiant le français comme langue B3, et aussi aux collégiens et étudiants adultes (Sanoma Pro, 2014). Dans le programme du lycée finlandais, chaque langue A et B fait l'objet des descripteurs des niveaux de compétence que les élèves sont censés atteindre à la fin de leur scolarisation, et ces niveaux sont en partie fondés sur les descripteurs des niveaux de compétence dans le *CECR*.

Comme nous l'avons vu, le lien entre le *CECR* et l'enseignement des langues vivantes aux lycées finlandais sera plus fort à l'avenir, quand les élèves recevront à l'épreuve du baccalauréat une note étroitement liée aux niveaux des compétences du *CECR* en plus de la note traditionnelle (SUKOL, 2014). De plus, les manuels sont conçus sur la base du programme du lycée, qui a utilisé le *CECR* comme modèle, et aussi bien le programme finlandais que le *CECR* mettent l'accent sur l'apprentissage de la compétence de communication en langues étrangères (Conseil de l'Europe, : 17; Opetushallitus, 2003 : 100). Par conséquent, la compétence de communication et la compétence pragmatique devraient aussi être des aspects primordiaux dans les manuels. Dans le *CECR*, la compétence à communiquer langagièrement est divisée en une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique (Conseil de l'Europe, :17,18).

Les compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique font partie de la compétence linguistique dans le *CECR* (Conseil de l'Europe, : 87). Nous pouvons donc exclure de notre analyse des exercices pragmatiques par exemple les exercices grammaticaux et phonétiques. La compétence pragmatique a trois composantes principales : la compétence discursive, la compétence fonctionnelle et la

compétence schématique. La compétence discursive dans le *CECR* traite de « la connaissance que l'utilisateur/l'apprenant a des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés » (Conseil de l'Europe, : 96). Cette compétence se compose de la capacité de gérer et structurer le discours en termes d'organisation thématique, de cohérence et de cohésion, de l'organisation logique, de style et de registre, de l'efficacité rhétorique et de principe coopératif (maximes de Grice). Il s'agit aussi bien des messages écrits que des messages oraux. Nous avons examiné de plus près la structure de conversation au point 1.1.4, et le discours au point 1.1.5. Comme on l'a vu, les tours de parole sont un aspect de la structure de conversation et de plus, ils sont un critère d'évaluation de la compétence discursive dans le *CECR*. Pour le niveau qui concerne les lycéens utilisant la série *Escalier*, le niveau A2, le descripteur est :

... peut utiliser les techniques simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation. Peut commencer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face. Peut attirer l'attention... (Conseil de l'Europe, : 97).

Nous sommes consciente du fait qu'au niveau débutant les énoncés sont simples et brefs, mais le contenu des exercices devrait aussi se développer au fur et à mesure que la compétence discursive des élèves évolue. En outre, Juurakko-Paavola et Takala disent que 29,8% des élèves qui ont participé à l'épreuve du baccalauréat au printemps 2012, ont atteint le niveau des compétences B1 au lieu du niveau A2 qu'ils étaient censés atteindre (Juurakko-Paavola & Takala, 2013 : 24). Donc, il se peut que les résultats en ce qui concerne le niveau des compétences linguistiques acquises par les élèves soient meilleurs qu'attendu dans presque 30% des cas.

Le locuteur, ou l'auteur, doit aussi organiser son message d'une manière cohérente. La cohérence et la cohésion sont un autre critère d'évaluation de la compétence discursive dans le *CECR* et, au niveau A2, l'apprenant doit arriver à

... utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou de décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points. Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que » (Conseil de l'Europe, : 98).

D'après Mey, la cohésion est la manière dont les mots sont organisés dans les phrases, tandis que la cohérence saisit les connections entre les mots fondées sur le contenu qui à la fin produit le sens des mots (Mey, 2001 : 153). L'idée de cohérence et de cohésion est

apprise dans la langue maternelle aussi, mais l'apprenant d'une langue étrangère a besoin de moyens explicites pour rendre ses productions cohérentes dans la langue cible. Une manière simple de créer de la cohérence et de la cohésion dans la conversation, ce sont les paires adjacentes qui sont des séquences simples de deux énoncés par des locuteurs différents en conversation. Le deuxième énoncé est la réponse au premier (Yule, 1996 : 127). Par exemple, saluer et dire au revoir constituent une paire adjacente. Les paires adjacentes et l'utilisation appropriée des marqueurs discursifs (« alors », « bon », « enfin », « quoi ») sont des composantes de la compétence discursive faciles à intégrer dans les manuels (Warga, 2007 : 176). Warga dit que les objets d'étude essentiels de la compétence discursive ont principalement été les séquences d'ouverture et de clôture dans le discours, les phases des tours de parole et aussi les paires adjacentes (Warga, 2007 : 175).

La compétence fonctionnelle recouvre dans le *CECR* « l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières » (Conseil de l'Europe, : 98). La compétence fonctionnelle est décrite en termes de micro- et macro-fonctions. Les micro-fonctions sont des énoncés courts, et ils sont classés en 6 groupes principaux : donner et demander des informations, exprimer et découvrir des attitudes, faire faire (suggérer), établir des relations sociales, structurer le discours et remédier à la communication (Conseil de l'Europe, : 98). Par exemple, la catégorie « exprimer et découvrir des attitudes » est composée de micro-fonctions telles que les attitudes factuelles (accord/désaccord), de volition (volontés, désirs, intentions, préférences), émotives (plaisir/déplaisir, gratitude etc.) et morales (excuses, regrets). La micro-fonction « faire faire » est composée des suggestions, des requêtes, des conseils, des invitations et des offres (Conseil de l'Europe, : 98). Les macro-fonctions définissent « l'utilisation fonctionnelle du discours oral ou du texte écrit qui consistent en une suite (parfois importante) de phrases » et par exemple la description, la narration, l'exposé, le commentaire sont des macro-fonctions (Conseil de l'Europe, : 98). Les micro-fonctions correspondent aux actes de parole que nous avons examinés de plus près au point 1.1.2. Les micro-fonctions de la catégorie « faire faire », par exemple, sont l'équivalent des actes de parole directifs, et les micro-fonctions exprimant des attitudes émotives équivalent à la catégorie des actes de parole expressifs.

La compétence fonctionnelle comprend aussi « la capacité d'utiliser les schémas (modèles d'interaction sociale) qui sous-entendent la communication, tels que les modèles d'échange verbaux » (Conseil de l'Europe, : 99). D'après le *CECR*, une telle interaction peut être présentée de manière schématique et il y a un modèle d'un schéma général pour l'achat de marchandises ou de services. Nous avons parlé des schémas en liaison avec le discours et la culture au point 1.1.5 et, comme nous l'avons constaté, nous avons des schémas pour des situations de communication diverses (par exemple restaurant, supermarché et ainsi de suite.). Ces schémas sont culturellement déterminés et la composante sociolinguistique est implicitement un élément intrinsèque des compétences discursives et fonctionnelles aussi.

Dans le *CECR*, la compétence sociolinguistique est considérée comme une composante indépendante et séparée de la compétence pragmatique, et elle est définie comme la connaissance et les habilités exigées « pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (Conseil de l'Europe, : 93) . Dans le *CECR* sont traités les questions relatives à l'usage de la langue tels que les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre de dialecte et d'accent (Conseil de l'Europe, : 93). Par exemple, les marqueurs de relations sociales incluent l'usage et le choix des formes d'adresse, comme la différence entre les formes d'adresse formelles (par exemple Monsieur, Madame) et informelles (le prénom seul). Les différences de registre sont attachées aux niveaux différents de formalisme (officiel, formel, neutre, informel, familial, intime). Le dialecte et l'accent comprennent par exemple les marques linguistiques de la classe sociale, de l'origine régionale ou nationale. Par exemple le marqueur lexical « magasiner » (québécois) pour faire des courses est un marqueur de forme lexical (Conseil de l'Europe, : 94).

Dans notre analyse des exercices pragmatiques, nous considérerons la compétence sociolinguistique comme une composante de la compétence pragmatique. La compétence sociolinguistique dans le *CECR* correspond de très près à la compétence sociopragmatique des autres cadres théoriques (cf. point 1.2.1). Bachman et Leech, et Thomas, par exemple, voient la compétence sociolinguistique comme une composante de la compétence pragmatique. Nous avons donc quatre catégories principales sur lesquelles notre analyse des exercices pragmatiques va principalement se fonder : la compétence discursive, la compétence fonctionnelle, la compétence schématique et la compétence

sociolinguistique. Nous avons étudié les notions pragmatiques pour pouvoir analyser le contenu pragmatique des exercices de façon plus approfondie le cas échéant. Notre méthode de recherche et les catégories de l'analyse seront discutées plus en détail au point 2.1.1. Nous avons pour l'instant examiné de plus près les notions pragmatiques et les composantes de la compétence pragmatique sans prendre en considération la manière dont ces notions et compétences peuvent être enseignées dans le contexte d'une classe des langues étrangères.

1.3 L'enseignement et l'apprentissage de la pragmatique

1.3.1 Quelques aspects de l'enseignement de la pragmatique

La recherche pragmatique a identifié un certain nombre de domaines dans lesquels la compétence pragmatique des apprenants de langues diffère considérablement des locuteurs natifs. De plus, Warga dit que cela semble particulièrement vrai pour les apprenants de langues étrangères (Warga, 2007 : 190). Les définitions de la langue étrangère et de la langue seconde diffèrent par exemple en ce qui concerne les opportunités des apprenants pour utiliser la langue cible en dehors de la salle de classe. La langue seconde connaît plusieurs définitions dans ce contexte : elle réfère à l'apprentissage d'une langue étrangère dans le pays ou dans la culture cible, par exemple un immigré qui apprend le français en France. Les élèves utilisant le manuel *Escalier* sont donc des apprenants de français langue étrangère, ce qui pose des défis supplémentaires à l'apprentissage de la compétence pragmatique, puisque les élèves ont un accès limité à l'input pragmatique authentique dans la langue cible et ils n'ont pas de possibilités de s'engager dans une véritable communication en français. Nous allons nous intéresser maintenant aux divers aspects de l'enseignement et de l'apprentissage de la pragmatique dans la salle de classe.

Il est vrai que les apprenants adultes, surtout, acquièrent quelques connaissances pragmatiques automatiquement grâce à l'existence des caractéristiques universelles des langues. Par exemple, l'organisation conversationnelle par les tours de parole et certains actes communicatifs singuliers comme les salutations, les demandes, les offres et les expressions de gratitude existent dans toutes les communautés (Rose & Kasper, 2001 : 4-5). Comme nous l'avons déjà constaté, il existe bien sûr des différences culturelles et

contextuelles dans l'usage de ces actes communicatifs mais, heureusement, il y a aussi une certaine régularité dans l'usage de la langue. L'enseignement de la pragmatique est nécessaire parce que, malgré l'existence d'universaux du langage, tous les apprenants ne sont pas capables d'exploiter ce qu'ils savent déjà, et ils doivent opérer un processus de prise de conscience des connaissances pragmatiques qu'ils possèdent (Kasper, 1997 : 3).

La pragmatique peut sembler un sujet exigeant à enseigner et à apprendre, mais Warga dit qu'une gamme de caractéristiques pragmatiques telles que les marqueurs discursifs, les phrases d'approche, la compréhension pragmatique et une variété d'actes de parole peuvent être enseignés avec succès (Warga, 2007 : 191). Une question intéressante est aussi de savoir si la compétence pragmatique peut être enseignée aux débutants comme le sont les élèves utilisant les manuel *Escalier*. D'après Kasper, il est possible d'enseigner les routines pragmatiques aux débutants et il est important de briser le mythe que la pragmatique peut seulement être enseignée quand les apprenants ont atteint une fondation solide dans la grammaire et le vocabulaire de la langue cible (Kasper, 1997 : 7). Cohen et Ishihara disent aussi qu'il est possible d'intégrer la pragmatique dans le programme d'enseignement depuis la phase initiale de l'apprentissage (Cohen & Ishihara, 2013 : 122). De plus, Warga souligne l'importance de l'enseignement de la pragmatique dès le début de l'éducation primaire ou au moins dès le début de l'éducation secondaire. Ceci est particulièrement important pour les apprenants de langue étrangère (Warga, 2007 : 191).

Nous devons prendre en compte le fait que le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère et de la pragmatique est normalement la salle de classe traditionnelle. C'est aussi le cas dans les lycées finlandais. L'une des caractéristiques de la salle de classe traditionnelle est le fait que l'enseignement est centré sur le professeur. Le désavantage de ce modèle est que les apprenants ont moins de possibilités de parler et d'utiliser la langue. En outre, le langage utilisé en classe n'est pas assez varié, notamment à cause de la monopolisation de l'organisation du discours par le professeur, l'utilisation restreinte des actes de parole et l'absence des marqueurs de politesse (Kasper, 1997 : 8). Comme le dit Kasper:

If we map the communicative actions in classic language classroom discourse against the pragmatic competence that nonnative speakers need to communicate in the world outside, it becomes immediately obvious that the language classroom in its classical format does not

offer students what they need – not in terms of teacher’s input, nor in terms of students’ productive language use (Kasper, 1997 : 8)

Les élèves n’ont pas assez d’occasions pour apprendre à communiquer dans la langue cible ou pour apprendre les aspects pragmatiques divers. Il est clair que l’élève devrait devenir l’utilisateur principal de la langue étrangère dans la salle de classe et, pour ce faire, un modèle d’enseignement centré sur l’élève devrait être employé pour offrir des opportunités pour l’apprentissage de la gestion conversationnelle, pour la réalisation d’une gamme plus variée d’actes communicatifs et pour plus d’interaction entre les participants (Kasper, 1997 : 8-9). Pour parvenir à cet objectif, des tâches d’observation avec des contenus sociopragmatiques ou pragmalinguistiques peuvent par exemple être employées. Les sources d’input pour les tâches d’observation peuvent être les visiteurs en classe, les vidéos d’interaction authentique, les films ou les autres sources écrites ou audiovisuelles fictionnelles ou non fictionnelles (Kasper, 1997 : 9). La tâche d’observation peut être centrée sur l’observation d’un certain acte de parole, par exemple donner des compliments dans la langue et la culture cible. Cohen critique l’utilisation des films et des émissions de télévision comme sources pour ce type de tâches parce que selon lui, ils sont souvent écrits et répétés à l’avance et ils ne sont pas de modèles fiables de l’utilisation de la langue dans « la vraie vie » (Cohen, 2008 : 217). Pourtant, dans l’article que Cohen a écrit avec Noriko Ishihara, il est d’avis contraire. Cohen et Ishihara estiment que les sources médiatiques comme les films, les drames ou les journaux télévisés sont des sources possibles pour observer, collectionner et analyser les données linguistiques quand les apprenants ne sont pas exposés à la langue cible en dehors de la salle de classe (Cohen & Ishihara, 2013 : 121). Alcón-Soler et Martínez-Flor disent aussi que les films, par exemple, peuvent être utilisés comme sources d’input pragmatique et elles disent que l’input audiovisuel, surtout, renforce l’apprentissage des divers aspects de l’usage de langue dans une variété de contextes (Alcón Soler & Martínez- Flor, 2008 : 9). À notre avis aussi, les manuels scolaires pourraient proposer ce type de tâches observationnelles.

Quels sont les autres exercices pragmatiques possibles ? La première étape dans la conception d’une activité pragmatique est d’identifier les compétences pragmatiques que l’activité est censée exercer. Kasper présente une division des tâches pragmatiques en deux catégories principales : les exercices référentiels et les exercices de communication interpersonnelle (Kasper, 1997 : 10). En faisant des exercices référentiels, les apprenants

doivent renvoyer à des concepts pour lesquels il leur manque les mots nécessaires dans la langue cible. Les exercices de communication interpersonnelle sont centrés sur les relations sociales des participants et peuvent inclure des actes communicatifs tels que ouvrir et clôturer une conversation, exprimer des réponses émotives comme remercier, inviter ou offrir. Dans la pratique, les activités pragmatiques peuvent être par exemple des jeux de rôle, des simulations et des drames par l'intermédiaire desquels les élèves entrent en contact avec différents rôles sociaux et des événements de parole divers (Kasper, 1997 : 11). Il est aussi important de se rappeler que la production orale ou écrite de la langue appropriée est seulement une des facettes des compétences nécessaires pour arriver à communiquer en langue étrangère. Comme le disent Cohen et Ishihara, pour acquérir la compétence pragmatique, les élèves doivent s'entraîner aussi bien à la réception qu'à la production de la langue. Les allocutaires doivent comprendre ce qui est dit et interpréter par exemple le niveau de politesse de l'interaction et aussi les silences ou les gestes. Les lecteurs doivent comprendre les messages écrits et identifier la structure rhétorique du message. Les locuteurs et les auteurs organisent leur message en fonction de ce qu'ils veulent communiquer avec le bon niveau de politesse et de formalité (Cohen & Ishihara, 2013 : 114). Il est important de garder à l'esprit ces aspects différents de la communication dans l'analyse des exercices aussi.

On peut dire que l'enseignement dans la salle de classe n'est pas seulement centré sur le professeur mais aussi sur le manuel comme modèle important de l'usage de la langue. On peut donc se demander s'il y a un contenu pragmatique dans les manuels et quel est ce contenu? Par exemple, malgré l'importance de celui-ci, Kasper dit que l'input natif et pragmatique dans les manuels soit est absent soit diffère considérablement de la langue utilisée par les locuteurs réels dans les situations de communication réelles (Kasper, 1997 : 10). Les locuteurs natifs ne sont pas complètement conscients des règles d'usage de leur langue et leur connaissance pragmatique est en grande partie implicite. L'intuition d'un locuteur natif n'est pas une source d'information à laquelle se fier en ce qui concerne les connaissances pragmatiques, et la conception des manuels devrait être fondée sur des recherches pragmatiques (Kasper, 1997 : 10). D'après Cohen et Ishihara, les documents pédagogiques sont souvent fondés sur l'intuition des auteurs (Cohen & Ishihara, 2013: 120). Vellenga dit aussi que le manuel est souvent au centre du programme en salle de classe et que le manuel rarement offre assez d'information

nécessaire pour que les apprenants réussissent à acquérir la compétence pragmatique (Vellenga, 2004 : 1). Les manuels reflètent la manière dont les natifs pensent qu'ils parlent au lieu de refléter la réalité et c'est ainsi que les apprenants ont un modèle faux des règles d'usage d'une langue. Comme Cohen et Ishihara le disent;

In current commercially marketed materials, curriculum writers' intuitions rather than empirically based information about L2 pragmatics tend to be the primary source for instructional materials. So while the writers' intent may be to provide idealized examples of common pragmatic routines, the actual dialogues may sound awkward and stilted, and are inauthentic in that they do not represent spontaneous pragmatic language as used in natural conversation (Cohen & Ishihara, 2013 : 116)

En résumé, la salle de classe traditionnelle comme contexte d'apprentissage restreint l'acquisition des connaissances pragmatiques, surtout en ce qui concerne les apprenants de langue étrangère. Le modèle du professeur et du manuel est à la fois central et souvent insuffisant. Il est important que la conception des manuels soit fondée sur les résultats des recherches faites dans le domaine de la pragmatique et c'est la raison pour laquelle nous allons examiner maintenant deux études de pragmatiques dans le domaine du français langue étrangère, l'une concernant les apprenants australiens et l'autre, les apprenants finlandais. Ensuite, nous présenterons quelques analyses faites sur le contenu pragmatique des manuels de l'anglais langue seconde ou langue étrangère.

1.3.2 Études pragmatiques dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères

La pragmatique de l'interlangue met l'accent sur l'étude de l'acquisition et de l'usage des connaissances pragmatiques d'une langue étrangère ou d'une langue seconde par les locuteurs non-natifs (Warga, 2007 : 174). Warga dit que la pragmatique de l'interlangue est une discipline relativement nouvelle. Par conséquent, il n'existe pas beaucoup d'études sur le français. En outre, l'apprentissage de langue seconde a été plus étudié que l'apprentissage de langue étrangère (Warga, 2007 : 185). Warga a fait une liste de cinq études sur la pragmatique de l'interlangue de français langue seconde ou langue étrangère et, par exemple, les salutations, les compliments, les plaintes, la politesse et les requêtes, donc les actes de parole, ont été l'objet d'études importante ; la collecte des données a été effectuée par des jeux de rôles ouverts, des tests d'accomplissement du discours ou des tests de production oral ou écrit (Warga, 2007 : 193).

Liddicoat et Crozet ont étudié l'acquisition des normes interactionnelles françaises par l'intermédiaire de l'enseignement en classe de langue dans le contexte du français langue étrangère. Ils ont examiné de plus près les réponses à la question « T'as passé un bon week-end ? » des étudiants d'une université australienne ayant achevé leur première année d'études de français. La méthode de recherche était les jeux de rôles effectués avant l'enseignement des différences pragmatiques entre les deux cultures, immédiatement après, puis une année après l'instruction, dans un contexte dans lequel les étudiants n'avaient pas d'occasion d'interaction en français en dehors de la salle de classe (Liddicoat & Crozet, 2001 :127). Les Australiens répondent à la question « T'as passé un bon week-end ? » de façon ritualisée, et la structure de la séquence de l'interaction est courte et simple. Dans le contexte culturel français, la question n'est pas ritualisée et l'échange qui suit la question est long (Liddicoat & Crozet, 2001 : 128, 129). Le style conversationnel des Français diffère aussi de celui des Australiens par exemple en ce qui concerne les chevauchements et les interruptions du tour de parole de l'interlocuteur (Liddicoat & Crozet, 2001 : 131).

La phase d'instruction était divisée en quatre : sensibilisation, reconstruction narrative, production et réactions (Liddicoat & Crozet, 2001 : 135-137). D'après Liddicoat et Crozet, il est possible d'acquérir les normes interactionnelles aussi dans les contextes de l'apprentissage des langues étrangères dans lesquels il n'y pas beaucoup d'input pragmatique authentique. Ils disent aussi que c'étaient les éléments liés au contenu de la conversation qui étaient mieux appris que les éléments liés à la forme du langage (Liddicoat & Crozet, 2001 : 144). Les résultats de cette étude montrent qu'il est possible d'enseigner le style conversationnel dans la salle de classe et qu'il est important que les apprenants prennent conscience des différences interculturelles dans l'interaction. Les élèves finlandais profiteraient aussi de l'enseignement sur les différences entre le style conversationnel finlandais et le style français et les études telles que celle de Liddicoat et Crozet offrent une base pragmatique appropriée sur laquelle l'enseignement pourrait être fondé.

Nous avons trouvé peu d'études pragmatiques sur l'apprentissage du français par les apprenants finlandais ou des analyses du contenu pragmatique des manuels de français. Nous présenterons pourtant une étude sur la maîtrise de formes d'adresse en français par les apprenants finlandais et quelques études sur le contenu pragmatique des manuels

d'anglais L2 ou LE. Havu a examiné de plus près l'utilisation des appellatifs et des stratégies d'adresse par les collégiens et lycéens finlandais dans une situation de communication artificielle (Havu, 2007 : 264). Le test se composait de 5 parties :

Un entretien avec un francophone qui pose des questions aux élèves en les vouvoyant, une auto-présentation pour une vidéo envoyée à un(e) correspondant(e) français(e) qui viendra en Finlande(monologue), dialogues entre le/la jeune finlandais(e) et son ami(e) français(e) qui vient d'arriver. (Havu, 2007 : 265).

Les résultats montrent par exemple que l'adresse correcte ne fait pas partie des compétences langagières d'un collégien ou d'un lycéen, car l'emploi de l'appellatif est rare et la plupart des élèves ont tutoyé leur interlocuteur adulte. Au niveau de lycée, s'il y a une grande hétérogénéité en ce qui concerne les compétences linguistiques des élèves, on peut dire que les stratégies d'adresse n'ont pas été acquises ; seuls quelques élèves, ceux qui ont eu des contacts avec les francophones auparavant, semblent avoir une vague idée des différences entre les situations où un Français et un Finlandais utilisent le vouvoiement (Havu, 2007 : 273). Havu dit que les manuels employés par les élèves ne présentent qu'une information rudimentaire sur les formes, les stratégies d'adresse et les appellatifs en français (Havu, 2007 : 263). Pourtant, ces renseignements sur la politesse étaient insuffisants pour aider les élèves à réussir l'interaction avec un francophone de façon appropriée, et donc pour faire évoluer leur compétence pragmatique.

Les analyses du contenu pragmatique des manuels sont souvent centrées sur les manuels conçus pour l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais L2 ou LE. Il est cependant utile d'examiner de plus près ces études pour mieux comprendre la manière dont les analyses du contenu pragmatique des manuels se sont déroulées. Les actes de parole et le métalangage sont les aspects pragmatiques les plus étudiés dans les manuels. Par exemple, Vellenga s'est intéressé au métalangage, aux actes de parole, aux discussions sur le registre et sur la force illocutionnaire, et à la politesse dans quatre manuels d'anglais L2 et quatre manuels de l'anglais LE (Vellenga, 2004 : 2). Vellenga a examiné par exemple 21 actes de parole divers et elle dit que le choix des actes de parole était fortement restreint et qu'il n'y avait pas assez de discussions métapragmatiques sur la manière dont les actes de parole sont employés dans l'interaction (Vellenga, 2004 : 5-7). En fait, Vellenga estime que les manuels présentent aux élèves une information pragmatique erronée, par exemple quant à l'inclusion des actes de parole qui sont en réalité rarement

utilisées dans la langue cible. Ce qui pose aussi problème est le fait que les professeurs non-natifs ne connaissent pas toujours l'usage approprié de la langue cible dans certaines situations de communication (Vellenga, 2004 : 9-10). Vellenga suggère des manières pour améliorer le contenu pragmatique des manuels, par exemple par les activités qui sensibilisent les élèves à l'usage approprié de la langue et l'inclusion des renseignements culturels additionnels pour apprendre l'usage correct de la langue du point de vue sociopragmatique (Vellenga, 2004 : 10).

Cohen a aussi étudié l'enseignement et l'apprentissage des actes de parole et, d'après lui, ils sont l'objet d'un grand nombre d'études parce qu'ils peuvent être facilement identifiés et étudiés (Cohen, 2012 : 33). Cohen et Ishihara disent que il n'y a pas suffisamment d'exercices interactifs dans les manuels pour que les élèves puissent s'exercer à l'usage des formes présentées et que les normes socioculturelles de la langue cible ne sont pas discutées (Cohen & Ishihara, 2013 : 119). Comme nous l'avons constaté, les dialogues dans les manuels sont souvent fondés sur l'intuition des auteurs et on demande aux élèves d'imiter la manière dont la langue est présentée dans les manuels. Les recherches comme celle de Liddicoat et Crozet incluent un modèle d'usage de la langue cible dans une situation de communication spécifique et ce modèle est fondé sur l'analyse du discours de l'interaction « vraie » entre les francophones. C'est sur ce type de recherches que le langage intégré dans les manuels devrait se baser. Les améliorations suggérées par Cohen et Ishihara pour développer le contenu pragmatique des manuels sont comme suit :

- engager les élèves à produire « output » interactionnel ;
- aider les élèves à prendre conscience des normes socioculturelles de la langue cible ;
- offrir aux élèves des possibilités de réfléchir sur leur usage de langue (Cohen & Ishihara, 2013 : 121).

Il existe maintenant aussi des sites Internet destinés à l'enseignement des compétences pragmatiques au moins en anglais et en espagnol (cf.Cohen, 2012)

En résumé, il n'existe pas beaucoup d'études sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère ou langue seconde. Il y a surtout un manque de recherches sur le contenu pragmatique des manuels de français et sur l'apprentissage de la pragmatique par les élèves finlandais de français. Comme on l'a aussi constaté, l'information pragmatique dans les manuels peut être erronée et les professeurs ne prennent pas

toujours en compte ce fait. Il est aussi vrai que les professeurs peuvent utiliser d'autres matériaux pédagogiques en plus des manuels et aussi parler de l'usage approprié de la langue en salle de classe. Toutefois, l'objectif de notre étude n'est pas d'observer les méthodes d'enseignement employées par les professeurs mais plutôt d'examiner le contenu pragmatique d'un des outils centraux de l'enseignement, le manuel, ce que nous allons faire dans la partie suivante.

2 Les exercices à contenu pragmatique dans le manuel Escalier

2.1 Généralités

2.1.1 Méthode de recherche

Pour classer les exercices dans la série *Escalier*, nous utiliserons la méthode de l'analyse de contenu, et la base principale de l'analyse sera le *CECR*. D'après Julien (Julien, 2008), l'analyse de contenu est employée pour classer les données textuelles en catégories ou en ensembles similaires, pour identifier les constantes et les liens entre les thèmes. De cette façon, les données ou les textes, dans notre étude le contenu des exercices dans un manuel, peuvent être réduits à des ensembles plus restreints (Julien, 2008). Notre étude est une étude de cas, donc l'objectif de l'étude est la *description* des résultats plus que la généralisation des résultats comme dans les études statistiques (Eskola & Suoranta, 1998 : 66). Tuomi et Sarajärvi disent que la classification est la manière la plus simple d'organiser les données, et les catégories peuvent être déterminées au préalable, ou dérivées des données. Ensuite on peut compter le nombre de fois que chaque catégorie apparaît dans le corpus et les résultats peuvent être présentés sous forme de tableaux (Tuomi & Sarajärvi, 2009 : 93). Nous commencerons chaque partie de l'analyse avec un diagramme pour illustrer le nombre total des exercices avec un certain contenu pragmatique.

Notre étude est une analyse basée sur une théorie (*teorialähtöinen analyysi*), ce qui d'après Tuomi et Sarajärvi est une étude basée sur une théorie, sur un modèle ou sur les pensées d'une autorité (Tuomi & Sarajärvi, 2009 : 97). Dans notre étude, l'autorité ou le modèle sur lesquels l'analyse se base est le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* établi par le Conseil de l'Europe. Tuomi et Sarajärvi disent que l'analyse basée sur une théorie est guidée par un cadre tout prêt fondé sur une connaissance préexistante, et les catégories de l'analyse sont présentées dans la partie théorique du travail (Tuomi & Sarajärvi, 2009 : 97-98). En employant l'analyse de contenu, nous visons à une description concise et générale du phénomène examiné, en d'autres termes, du contenu pragmatique des exercices, et quand la description est effectuée, les conclusions peuvent être tirées sur le phénomène (Tuomi & Sarajärvi, 2009 : 108). En ce qui concerne

les méthodes qualitatives et quantitatives, on peut remarquer que ces méthodes sont proches l'une de l'autre et d'après Eskola et Suoranta, il est rare qu'une seule méthode soit employée : disposer les informations en tableaux exige une sorte de classification, et les tableaux exigent une lecture interprétative et ainsi de suite (Eskola & Suoranta, 1998 : 162).

Dans la partie théorique, nous avons défini quatre catégories principales de l'analyse fondées sur le *CECR* : les exercices discursifs, fonctionnels, schématiques et sociolinguistiques. Des sous-catégories pourront être distinguées au fur et à mesure que l'analyse avance. Les exercices fonctionnels, par exemple, peuvent être divisés en sous-catégories en fonction des actes de parole ou des micro-fonctions trouvés dans les exercices. Certains exercices peuvent aussi relever de plusieurs critères à la fois : un exercice schématique peut inclure des informations sociolinguistiques, par exemple. Comme le dit Julien, dans l'analyse de contenu, un morceau de texte – dans notre étude, un exercice – peut être pertinent pour plusieurs catégories à la fois (Julien, 2008). Comme nous l'avons dit précédemment, nous excluons de notre analyse les exercices liés à la grammaire et à la phonologie. En plus des compétences pragmatiques du *CECR*, nous prendrons en compte les notions pragmatiques dont nous avons parlé dans la partie théorique de notre étude, telles que la déixis, la référence et l'inférence etc., et nous poserons la question de savoir si ces notions sont abordées avec les exercices.

Premièrement, nous allons donner un aperçu d'ensemble de la quantité des exercices correspondant à chaque catégorie de l'analyse. Ensuite, nous examinerons le contenu des exercices en ce qui concerne les types d'exercices trouvés ou les fonctions, les schémas et les questions sociolinguistiques abordés dans les exercices. Nous donnerons des exemples pour illustrer le contenu des exercices. Une liste complète des exercices pragmatiques dans les manuels examinés se trouve à la fin du travail (cf. Annexe). Les composantes de la compétence pragmatique diffèrent dans leur contenu et pour cette raison l'analyse des exercices correspondant aux quatre compétences principales progresse de façon différente, en ce qui concerne par exemple les sous-catégories créées pour les catégories principales. Nous analyserons les manuels critère par critère, ce qui nous permettra de comparer le nombre des exercices pragmatiques d'une certaine catégorie dans tous les manuels de la série *Escalier*.

2.1.2 Présentation du manuel Escalier

Nous avons choisi d'analyser la série *Escalier* parce que c'est la série de manuels de français destinée aux lycéens la plus récente : les manuels ont paru entre 2013 et 2014 et l'éditeur de la série est Sanoma Pro. Les textes des chapitres dans *Escalier 1* et *Escalier 2* ont été inspirés du manuel suédois *Mais oui 1* (Pettersson, Waagaard, & Parmander, 2007) et *Mais Oui 2* (Pettersson, Waagaard, Parmander, & Vanäs Hedberg, 2008). Il y a quatre livres dans la série *Escalier* et chaque manuel comprend deux modules, soit huit modules au total. Les élèves ou les professeurs peuvent aussi acheter le contenu au format numérique : les manuels et le guide pédagogique peuvent être achetés sous ce format et il y a aussi des exercices supplémentaires liés à la grammaire et au vocabulaire. Le niveau de l'apprenant sur l'échelle de niveaux de compétence dans le *CECR* est le niveau A2 dans les deux premiers livres et A2-B1 dans les deux derniers livres de la série. Précisons que dans le programme national finlandais du lycée (trois dernières années de scolarité), le niveau que les lycéens étudiant le français comme langue B3 (langue qui commence au lycée) sont censés atteindre est le niveau A2, et non B1. Dans le tableau 2 (page suivante) sont présentés les thèmes principaux de chaque module tels que définis dans le programme national du lycée de la Direction générale de l'enseignement (Opetushallitus, 2003 : 105-106), le niveau du manuel selon l'échelle du *CECR*, et le nombre de chapitres et d'exercices dans les manuels examinés.

Les thèmes abordés dans les modules au début de la série sont les actes communicatifs et les situations de communication quotidiennes tels que saluer, faire des achats, aller à la banque, à la poste et ainsi de suite. Les sujets qui devraient être abordés dans les manuels deviennent plus compliqués dans les derniers modules et les sujets incluent par exemple la culture et la société. L'accent est mis sur la communication orale dans six modules sur huit et, d'une façon générale, la production orale ou écrite de la langue occupe plus d'importance que la compréhension orale ou écrite. Le nombre total des chapitres et des exercices dans la série *Escalier* diminue notablement entre le premier et le dernier manuel : dans *Escalier 1*, il y a 334 exercices au total et dans *Escalier 4* il n'y en a que 182. Il est important de garder ce fait à l'esprit dans l'analyse et de proportionner le nombre des exercices pragmatiques trouvés au nombre total des exercices dans chaque manuel.

Tableau 2 : Thèmes des modules, niveaux de compétences et nombre total des chapitres et des exercices dans les manuels examinés

	Escalier 1	Escalier 2	Escalier 3	Escalier 4
Thèmes définis dans le programme national du lycée	<p>Module 1 : les situations de communication quotidiennes et simples. L'accent sur la communication orale</p> <p>Module 2 : les situations de communication quotidiennes : faire des achats, aller à la banque, à la poste, chez le médecin, dans un hôtel et cetera. L'accent est mis sur la compréhension et la production orales.</p>	<p>Module 3 : les passe-temps et les loisirs. L'accent est mis sur la compréhension et la production orale, exprimer son opinion</p> <p>Module 4 : le pays natal et les pays de la langue cible et leur géographie, histoire, attractions. L'accent est mis sur la compréhension et la production orale. Production écrite par des exercices communicatifs simples.</p>	<p>Module 5 : La vie d'hier et d'aujourd'hui du point de vue des individus et de la société. L'accent sur la communication orale et la production écrite</p> <p>Module 6 : les sujets liés à l'école, aux études et aux plans de l'avenir. L'accent est mis sur la production orale et écrite sur les sujets mentionnés ci-dessus</p>	<p>Module 7 : la culture dans le pays de la langue cible : l'art, la littérature, la musique, le cinéma, le sport. L'accent est mis sur tous les aspects de la compétence langagière.</p> <p>Module 8 : textes sur la société et l'état actuel et futur de la Terre. L'accent est mis sur la compréhension écrite et la réalisation de descriptions simples à l'écrit et à l'oral.</p>
Niveau du manuel correspondant au <i>CECR</i>	A1	A1-A2	A2	A2-B1
Nombre des chapitres	23	18	15	12
Nombre des exercices	334	274	237	182

Le contenu des manuels reste assez cohérent à travers toute la série et les exercices sont liés de près aux textes des chapitres qui précèdent les exercices. Nous excluons de l'analyse les exercices de compréhension orale, autrement dit le contenu des disques CD ne sera pas examiné. Toutefois, les exercices qui incluent la transcription détaillée du contenu du CD dans le manuel seront pris en compte. Les exercices liés à la grammaire et à la prononciation sont dans des parties séparées marquées avec une couleur « code » : l'orange est la couleur pour les exercices de grammaire et le bleu foncé pour les exercices de prononciation. Certains chapitres incluent un vocabulaire thématique sur le corps humain, les achats, la politique et ainsi de suite, et il y a aussi des exercices liés aux vocabulaires thématiques. À la fin des chapitres on trouve des textes « culturels » liés aux phénomènes, pays, villes ou attractions du monde francophone. Ces textes sont en finnois au début de la série *Escalier* et en français à la fin de la série. Les sujets dont on traite dans ces textes sont la Suisse, la situation linguistique au Maroc, le baccalauréat en France etc. À travers toute la série, il y a aussi des informations supplémentaires liées à la grammaire et à l'usage de la langue (cercles oranges), des conseils pour étudier les langues (cercles turquoises), et des informations liées à la culture et aux connaissances sur les pays de la langue cible (cercles violets). Ces informations supplémentaires présentées dans les

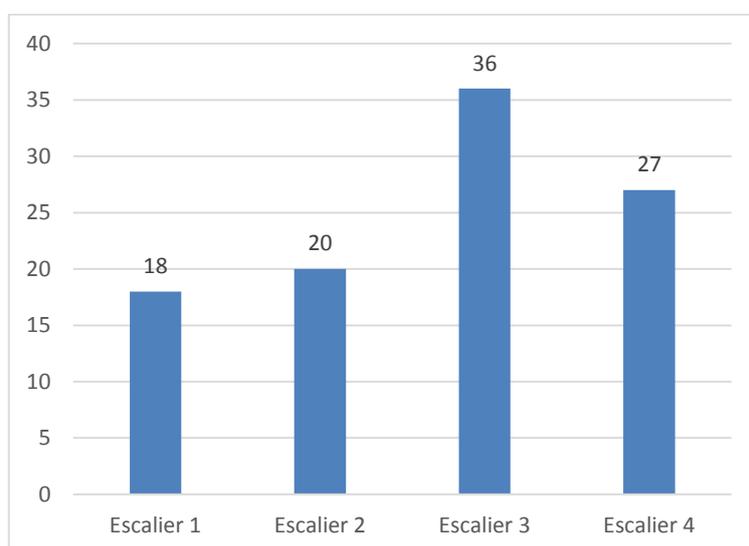
cercles de couleurs différents se trouvent avec les textes et les exercices à travers tous les manuels de la série *Escalier*. Toutefois, nous prendrons seulement en compte les informations qui sont présentées avec les exercices classés comme pragmatiques. Nous passons maintenant à l'analyse des exercices et examinerons premièrement les exercices discursifs.

2.2 Analyse critère par critère

2.2.1 Les exercices discursifs de production orale

Nous diviserons les exercices discursifs en deux groupes principaux : les exercices visant à améliorer la compétence discursive orale des élèves, ou ceux améliorant leur compétence discursive écrite. Tout d'abord, nous classerons tous les exercices discursifs dans les quatre manuels examinés. Ensuite, nous présenterons les types d'exercices visant à améliorer la compétence discursive orale. Nous ne donnerons pas de description détaillée de chaque exercice, mais seulement quelques exemples pour les illustrer. Une liste complète des exercices discursifs se trouve à la fin du travail (cf. Annexe).

Diagramme 1 : Nombre des exercices discursifs dans les manuels examinés



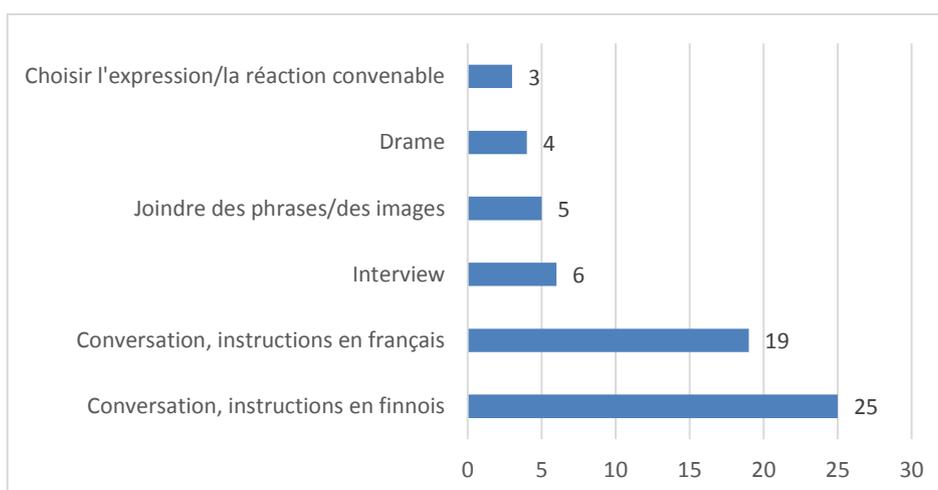
Le nombre de tous les exercices discursifs, aussi bien de production orale que de production écrite, est présenté dans le diagramme 1. Le nombre des exercices discursifs est plus élevé dans les deux derniers manuels de la série *Escalier*, même si le nombre total

de tous les exercices diminue. À noter aussi que les exercices discursifs au début de la série sont très simples, à cause du niveau débutant des apprenants.

Il n'y a pas beaucoup d'exercices discursifs comparé au nombre total de tous les exercices dans la série : 101 exercices discursifs sur 1027 exercices. Les critères de la compétence discursive énumérés dans le *CECR* (Conseil de l'Europe : 96-97) sont liés de près à la capacité de gérer et de structurer le discours en termes d'organisation thématique, de cohérence et de cohésion et aussi de style et de registre. Les échelles qui illustrent certains aspects de la compétence discursive sont la souplesse, les tours de parole, le développement thématique, et la cohérence et la cohésion (cf. 1.2.2 La compétence pragmatique dans le *CECR*). D'après le *CECR*, il est aussi probable que l'apprenant commencera par de brefs énoncés de la longueur d'une phrase seulement en général. Aux niveaux supérieurs, le développement de la compétence discursive devient de plus en plus important (Conseil de l'Europe : 96).

Les exercices discursifs que nous avons trouvés correspondent aux critères du *CECR* parce qu'ils permettent aux élèves de s'exercer à la production d'une langue cohérente, au développement thématique et à la structuration du discours oral et écrit. Toutefois, nous avons aussi pris en compte les autres critères pragmatiques dans l'analyse et nous étudierons les notions pragmatiques liées aux exercices. Tout d'abord, nous examinerons les types d'exercices discursifs de la production orale les plus fréquents.

Diagramme 2 : Les types d'exercices discursifs oraux les plus fréquents



Nous avons inclus dans le diagramme 2 les types d'exercices qui figurent dans les manuels plus d'une fois et il existe bien sûr une certaine variation en ce qui concerne le

contenu des exercices qui sont classés dans la même catégorie. Au total, il y a 71 exercices discursifs oraux et, en plus des 62 exercices qui figurent dans le diagramme 2, il y a 9 types d'exercices discursifs oraux qui se trouvent dans les manuels examinés une seule fois.

Ces exercices incluent par exemple le fait d'écrire un dialogue et de le présenter aux autres apprenants ou chercher une nouvelle sur Internet, la présenter à un autre élève et à la fin commenter la nouvelle ensemble. Les conversations avec les instructions en finnois sont le type d'exercices le plus fréquent et les conversations avec les instructions en français le deuxième type d'exercices le plus commun. La plupart des exercices avec les instructions en français sont des questions sur un sujet spécifique, souvent liés au thème du chapitre, auxquelles les élèves répondent à tour de rôle. Avec les exercices du type « choisir l'expression/la réaction convenable », les élèves doivent inférer de la situation de communication ou de la phrase, la réaction ou l'expression qui convient le mieux au contexte. Les exercices de la catégorie « joindre des phrases/des images » sont variés et leur réalisation diffère mais en principe il s'agit de relier une image avec la phrase correcte ou une phrase exclamative avec sa traduction correcte. Ce type d'exercices ont été classés comme discursifs parce qu'ils aident l'élève à structurer le discours quant à clore ou ouvrir la conversation ou pour attirer l'attention. L'exemple qui suit est un exercice du type « joindre des phrases/des images » (*Escalier 1* : 124).

04 Yhdistä lauseet.

1 L'addition, s'il vous plaît. _____	a Il est par terre.
2 Le porte-monnaie est où ? _____	b Non, merci.
3 Tu voudrais un café ? _____	c Voilà.
4 C'est combien pour moi ? _____	d C'est 9 euros 35.

124

(Reproduit avec l'aimable autorisation de l'éditeur.)

L'exercice ci-dessus est assez simple et il est à noter que l'exemple est tiré du premier module du premier manuel, en d'autres termes le niveau des apprenants est « débutant ». Il est aussi vrai que nous n'avons pas classé les exercices en ce qui concerne le temps et l'effort demandé pour les compléter. De plus, cet exercice n'est pas oral, puisque les élèves n'ont pas nécessairement besoin de parler, mais les expressions incluses dans l'exercice

seraient plutôt employées dans l'interaction orale qu'écrite. L'exercice est discursif parce qu'il aide les élèves à structurer le discours en ce qui concerne l'organisation logique. Les phrases dans l'exercice peuvent aussi être considérées comme des « techniques simples pour lancer une conversation », un de critères d'évaluation de la compétence discursive dans le *CECR* (Conseil de l'Europe : 97). Les questions et les réponses dans l'exercice forment des paires adjacentes, autrement dit des séquences simples de deux énoncés par des locuteurs différents. Les élèves doivent aussi interpréter la première phrase correctement pour choisir la réponse correcte à la question. Cet exercice remplit donc les critères d'un exercice discursif du point de vue du *CECR*, et les autres notions pragmatiques dont on y traite implicitement sont la référence et l'inférence, et les paires adjacentes.

Les exercices discursifs oraux les plus fréquents sont les conversations avec des instructions en finnois. Cependant, le contenu de ces exercices diffère un peu au début de la série *Escalier* en comparaison des exercices se trouvant à la fin de la série. Dans certains exercices de ce type dans *Escalier 4*, les élèves peuvent créer des réponses eux-mêmes ou choisir la réaction appropriée pour la situation de communication, tandis que dans les manuels au début de la série, des instructions exactes à suivre sont données aux élèves. Toutefois, tous les exercices de ce type sont toujours liés de près aux thèmes et au vocabulaire des textes qui précèdent les exercices. De plus, le nombre de ce type d'exercices reste constant à travers toute la série. Les deux exemples page suivante illustrent la différence entre les exercices de conversation avec les instructions en finnois au début de la série et à la fin de la série.

L'exercice *Escalier 1* p. 37 est un exemple typique d'un exercice discursif oral dans le premier manuel de la série. La conversation est constituée des paires adjacentes simples telles que les salutations. Les instructions que les élèves doivent suivre sont en finnois et leur contenu est assez précis. Il y a aussi des informations élémentaires sur le registre sous forme de métalangage qui souligne l'importance de l'utilisation des termes d'adresse (*monsieur, madame, mademoiselle*) dans le vouvoiement. Le contenu de l'exercice est simple et il se base sur le texte que les élèves ont étudié avant de faire les exercices. Cet exercice a des informations pragmatiques supplémentaires, ce qui est rare avec ce type d'exercices. De plus, l'exercice contient des traits sociolinguistiques et c'est la raison pour laquelle l'exercice est aussi compté dans les exercices sociolinguistiques. L'exemple

suiwant, *Escalier 4* p. 156, est un exercice de la même catégorie, « conversation, instructions en finnois », mais l'exemple est tiré du dernier manuel de la série.

(*Escalier 1* p. 37)

10 Käy parisi kanssa keskustelu vihjeiden avulla. Sinutelkaa. Voit kertoa joko itsestäsi tai keksiä uuden henkilöllisyyden.

- | | | |
|-----------------------------------|---|----------------------------------------------------|
| 1 Tervehdi pariasi ranskaksi. | → | 2 Vastaa. |
| | ← | |
| 3 Kysy parisi nimeä. | → | 4 Vastaa ja kysy pariltasi samaa. |
| | ← | |
| 5 Vastaa ja kysy parisi ikää. | → | 6 Vastaa ja kysy, missä parisi asuu |
| | ← | |
| 7 Vastaa ja kysy pariltasi samaa. | → | 8 Vastaa. Kerro ammattisi ja kysy pariltasi samaa. |
| | ← | |
| 9 Kerro ammattisi. | → | 10 Hyvästele ja toivota hyvää päivän jatkoa |

☉ Toistakaa keskustelu, mutta teititellä tällä kertaa

Muista käyttää teitittelyssä kohteliaita puuttelusanoja **monsieur, madame ja mademoiselle**, esimerkiksi **Bonjour, monsieur!**

(*Escalier 4* p. 156)

9 Lentomatalla vieressäsi istuva guadeloupelainen mies alkaa jutella kanssasi. Käy keskustelu parisi kanssa vihjeiden mukaan. Hyödyntäkää teemasanoja.

- | Sinä | Guadeloupelaismies |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 Esittäydy. | 2 Esittäydy. Hauska tutustua. |
| 3 Hauska tutustua. Kysy, onko puhekumppanisi lomalla. | 4 Kerro, että olit joululomalla Guadeloupella ja olet nyt palaamassa Ranskaan. Olet kotoisin Guadeloupelta mutta työskentelet Ranskassa. |
| 5 Reagoi. | |
| 13 Niinkö? Tuota en tiennytkään | 14 Milloin Suomi itsenäistyi? |
| 15 Vastaa. Äänestävätkö Guadeloupen asukkaat europarlamenttivaaleissa? | 16 Totta kai. Olemme ranskalainen departementti |

☉ Jatka keskustelua parisi kanssa

Le contenu de l'exercice traite d'un sujet plus compliqué que dans l'exemple tiré du premier manuel : le sujet de la conversation est la politique et la société, et, dans certains points de l'exercice, on demande aux élèves de réagir à ce que l'interlocuteur vient de dire sans donner une instruction directe en finnois. Les élèves ont donc plus d'occasions pour utiliser la langue d'une manière flexible et créative.

Les exercices ci-dessus développent la compétence discursive des élèves en ce qui concerne la capacité de structurer et de gérer la conversation en termes des critères du *CECR* mais ces exercices n'offrent pas beaucoup d'informations pragmatiques supplémentaires, ce qui est le cas avec tous les exercices discursifs de la production orale. Le style conversationnel et le registre sont les sujets pragmatiques explicitement abordés dans deux exercices, mais dans les autres exemples tirés des manuels, le contenu pragmatique véritable est inexistant. En fait, les exercices discursifs de la production orale qui traitent des notions pragmatiques dont nous avons parlé dans la partie théorique de cette étude sont quasi inexistantes et les informations additionnelles incluses dans certains exercices ont un contenu pragmatique restreint. Les notions pragmatiques que nous avons trouvées dans les exercices sont les paires adjacentes, la politesse, le style conversationnel, les régulateurs, la référence et l'inférence, et le style et le registre. Les paires adjacentes et la référence et l'inférence sont implicitement incluses dans les exercices. Certains exercices incluent aussi métalangage : la politesse et le style conversationnel sont abordés deux fois et ils sont présentés sous forme de métalangage. À noter aussi que la déixis est une partie implicite de presque tous les exercices. L'exemple suivant (*Escalier 2*, p. 213) est un exercice du type « choisir l'expression/la réaction convenable » et il inclut aussi des informations pragmatiques supplémentaires. Dans l'exercice, un élève lit une phrase en français à haute voix et l'autre élève doit réagir à ce qui a été dit d'une manière appropriée. Il s'agit d'un exercice lié à un vocabulaire thématique sur les expressions courantes dans la conversation. Ce vocabulaire thématique inclut des expressions telles que « C'est génial ! » « Exactement », « Mais non ! », « Enfin... », « Ben...eh ben » et ainsi de suite. L'exercice contient des traits sociolinguistiques en plus des traits discursifs.

(Escalier 2 p. 213)

19 Lue lause parillesi. Parisi reagoi siihen sopivalla tavalla.

Malli –Moi, je pense que le français est très facile.
–Mais non ! Moi, je pense que c'est difficile.

- 1 J'aime beaucoup faire les devoirs !
- 2 Mon rêve, c'est d'habiter en Suisse
- 3 Être volontaire, c'est stupide.
- 4 Moi, je pense que la musique classique est fantastique.
- 5 Je déteste voyager, c'est vraiment embêtant.
- 6 Tu sais, j'ai acheté un nouveau sac hier. Il m'a coûté 500 euros !
- 7 Notre professeur est très intelligent !
- 8 Je crois que la Belgique est un pays hyper intéressant.
- 9 Nous avons un test de maths demain.

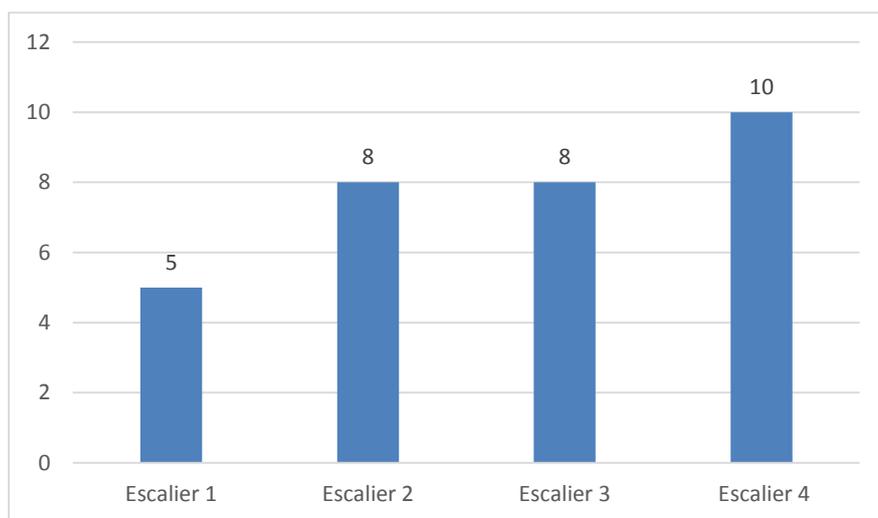
La notion pragmatique de style conversationnel est présentée avec le vocabulaire thématique qui précède l'exercice. Le métalangage est présent sous cette forme: « *Ranskalaiseen keskustelukulttuuriin kuuluu aktiivinen osallistuminen. Mielipiteisiin ja väitteisiin reagoidaan heti* (Escalier 2 : 212). Certaines expressions incluses dans le vocabulaire sont des régulateurs que les interlocuteurs emploient pour montrer qu'ils s'écoutent l'un l'autre.

Nous avons parlé du style conversationnel et des régulateurs au point « La structure de conversation » (1.1.4), et comme nous l'avons mentionné, les Finlandais utilisent peu de régulateurs dans l'interaction. Le style conversationnel finlandais est basé sur les pauses plus longues entre les tours de parole et le manque de chevauchements. Dans le manuel, on dit que la culture conversationnelle française est différente en ce qui concerne la participation active à la conversation et les réactions rapides aux opinions et aux affirmations. Les élèves s'exercent donc à l'utilisation des régulateurs dans cet exercice. De plus, les élèves doivent interpréter correctement ce qui a été dit dans la phrase pour choisir la réaction appropriée. À première vue, cet exercice et le vocabulaire qui le précèdent semblent avoir contenu pragmatique, mais nous ne savons pas la manière dont les expressions dans le vocabulaire et les exercices ont été choisis. Il est possible, et probable, que ce soit l'intuition des auteurs qui ait guidé le choix plutôt que les informations pragmatiques étudiées.

2.2.2 Les exercices discursifs de production écrite

Les exercices discursifs de production orale n'offraient pas beaucoup d'occasions pour améliorer la compétence pragmatique des élèves et il semble que les élèves soient censés atteindre la compétence discursive sans un enseignement explicite des divers aspects liés au discours oral. Nous avons aussi employé les critères du *CECR* dans l'analyse des exercices discursifs de la production écrite, autrement dit, la plupart des exercices dans cette catégorie permettent aux élèves d'améliorer leur capacité de structurer les textes en termes d'organisation thématique, de cohérence et de cohésion et de style et de registre. Même si les critères définis dans le *CECR* sont remplis, les exercices devraient aussi inclure d'autres informations pragmatiques en ce qui concerne les conventions liées à la rédaction de certains types de textes. Le nombre total des exercices discursifs de la production écrite dans les manuels examinés est présenté dans le diagramme 3 :

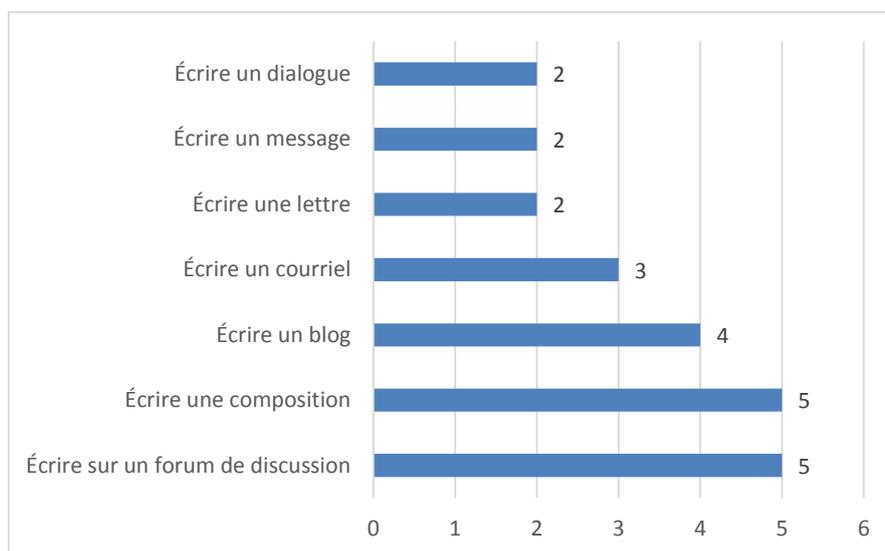
Diagramme 3 : Nombre des exercices discursifs de la production écrite dans les manuels examinés



Au total, il y a 31 exercices discursifs de production écrite sur 101 exercices discursifs dans la série, si bien que la plupart, 70 exercices discursifs, sont des exercices de production orale. La gamme des exercices discursifs de production écrite est assez variée et inclut plusieurs types de textes que les élèves doivent rédiger. Toutefois, les exercices n'incluent pas du tout ou que peu d'informations sur le langage qui devrait être employé dans les situations de communication présentées dans les exercices. Les types d'exercices les plus fréquents sont présentés dans le diagramme 4. Tous les exercices inclus dans le diagramme ont des instructions simples en ce qui concerne la réalisation des exercices.

Le plus souvent, on demande aux élèves d'écrire un texte qui convient à une situation de communication imaginaire.

Diagramme 4 : Types des exercices discursifs de la production écrite dans les manuels examinés



Nous avons inclus dans le diagramme 4 les types d'exercices qui sont mentionnés au moins deux fois dans les manuels examinés. Les instructions des exercices sont simples et les sujets délimités. Les exercices contiennent des situations de communication précises et la tâche de l'apprenant est d'écrire un message, une lettre, un courriel, et ainsi de suite, qui convient aux instructions données. Dans deux exercices, on demande aux élèves d'écrire un dialogue entre deux personnes sans qu'ils aient besoin de les lire à haute voix. Un dialogue se passe au supermarché entre deux amis et l'autre dialogue imaginaire est entre l'élève et son « ami » canadien, sur la religion en Finlande. Les exercices de la catégorie « écrire un message » incluent deux situations de communication similaires : il s'agit d'écrire un message de vacances et de décrire où et avec qui l'auteur est et ce qu'il a fait pendant les vacances. En plus des 23 exercices inclus dans le diagramme 4, il y a huit exercices discursifs de la production écrite qui sont mentionnés une seule fois : écrire une mise à jour sur Facebook, écrire dans son journal, répondre à une offre d'emploi, répondre à un message sur Facebook, écrire un message dans le média social de son choix, écrire dans son journal de lecture, écrire une description d'un film et une recommandation sur un livre. L'exemple à la page suivante illustre un exercice discursif écrit typique dans la série *Escalier* et aussi un exercice écrit au début de l'apprentissage.

(Escalier 1 p. 60)

22 Olet kielikurssilla tai vaihto-oppilaana ulkomailla ja asut perheessä. Kerro elämästäsi blogissa. Mainitse ainakin seuraavat asiat:

- kansallisuutesi
- mistä olet kotoisin
- missä olet tällä hetkellä
- keitä perheeseesi kuuluu
- minkä maalaisia ystäviä sinulla on
- mitä harrastat tai mistä pidät/mistä et pidä

Le sujet et le type du texte sont délimités et les élèves doivent traiter des questions dans leur texte à partir d'une liste préétablie. Les élèves doivent écrire une mise à jour d'un blog sur leur vie comme élève d'échange scolaire ou comme élève à un cours de langues. On peut supposer qu'une mise à jour d'un blog comme type de texte permettrait l'utilisation du langage familier mais ceci n'est pas mentionné dans les instructions de l'exercice. De plus, l'exercice n'inclut pas d'informations sur la manière dont on ouvre et clôt une mise à jour d'un blog, par exemple. Cet exercice est précédé de trois textes que les élèves ont étudiés et aucun de ces textes n'offre un exemple ou un modèle sur lequel les élèves pourraient baser leur texte. Par conséquent, soit l'élève doit chercher ces informations ailleurs, soit le professeur doit les enseigner séparément. Il s'agit aussi d'un exemple tiré du premier module du premier manuel, autrement dit les élèves n'ont probablement pas eu l'occasion d'apprendre implicitement les capacités nécessaires pour rédiger ce type de texte. L'exemple à la page suivante démontre que le contenu des exercices ne s'améliore pas à la fin de la série, en dépit du fait que les compétences langagières des élèves devraient être plus évoluées à ce stade.

(*Escalier 4* p. 74)

24 Valitkaa 2-3 hengen ryhmissä jokin ranskankielisessä maassa sijaitseva kaupunki ja etsikää internetistä kaupungin matkailutoimiston yhteystiedot. Lähettäkää matkailutoimistoon sähköpostiviesti (70 - 90 sanaa).

Kysykää esimerkiksi

- kaupungin taidemuseoista
- ajankohtaisista taidenäyttelyistä
- taiteen harrastamismahdollisuuksista
- muista merkittävistä nähtävyyksistä (kirkot, rakennukset, puistot).



Muista kohtelias
alku- ja loppu-
tervehdys: Ma-
dame/Monsieur,
(...)
Cordialement,

L'exemple ci-dessus est tiré d'*Escalier 4*, module 7, autrement dit de l'avant-dernier module que les élèves effectuent avant l'épreuve de baccalauréat. Les élèves rédigent un courriel à un office de tourisme d'une ville située dans un pays francophone et demandent des renseignements sur les musées et les autres attractions dans la ville. Le contenu de l'exercice ressemble à l'exercice tiré du premier manuel : le sujet et le type de texte sont délimités, mais il n'y a pas beaucoup d'informations additionnelles sur la manière appropriée d'écrire un courriel formel. Il y a un peu de métalangage sur la manière dont un courriel doit être ouvert et clos poliment. On peut donc avancer que les exercices discursifs de production écrite n'offrent pas assez d'informations pragmatiques pour que les élèves réussissent une communication efficace et appropriée dans la langue cible.

L'exemple à la page suivante est celui qui contient le plus d'informations pragmatiques de tous les exercices discursifs écrits dans la série *Escalier*. Le sujet pragmatique abordé est la manière appropriée de clore et d'ouvrir une lettre officielle. Le fait que cet exercice contienne le plus d'informations « pragmatiques » sur l'usage de la langue met bien en lumière l'absence de ce contenu pragmatique des exercices discursifs. Dans l'exercice, les élèves doivent écrire une lettre à l'Institut de France sur une bourse pour un cours de langue en France.

(Escalier 3 p. 161)

19 Ranskan instituutti tarjoaa apurahan opiskelijalle, joka lähtee Ranskaan kielikurssille. Kirjoita 85–100 sanan mittainen kirje, jossa kerrot, miksi sinun tulisi saada apuraha. Muista alku- ja lopputervehdykset.

Virallisen kirjeen aloittaminen

Madame,
Monsieur,
Madame, Monsieur,
Bonjour,

Merkitse kirjeen alkuun paikka ja päiväys:
**Jyväskylä,
le 20 avril**

Virallisen kirjeen lopettaminen

Cordialement,

(Reproduit avec l'aimable autorisation de l'éditeur.)

Cet exercice offre des exemples simples sur la manière dont une lettre officielle devrait être ouverte et close. Toutefois, il n'y a pas d'informations sur la manière dont ce type textuel devrait être écrit, par exemple en termes de style et registre. En principe, les exercices discursifs de production écrite incluent divers genres de textes dont le langage employé pourrait être informel, comme dans les messages sur Facebook ou sur les forums de discussion, ou formel comme dans l'exemple ci-dessus. Les contextes et les audiences imaginaires de ces textes sont variés. Il y a donc une certaine variété en ce qui concerne les types de texte, mais les élèves doivent chercher les informations supplémentaires ailleurs que dans le manuel, apprendre les différences entre les genres implicitement par l'intermédiaire des textes des chapitres, ou bien c'est le professeur qui doit fournir les informations sur les registres, les niveaux de formalité et les autres aspects pragmatiques. En fait, la seule notion pragmatique abordée, mais en quelques lignes seulement, est la politesse.

Les composantes de la compétence de communication présentées dans le *CECR* sont en interaction, et le style et le registre, par exemple, font partie aussi bien de la compétence discursive que de la compétence sociolinguistique. Comme le disent Alonso Belmonte et McCabe dans leur article sur la compétence discursive écrite :

Pragmatic competence, again with special reference to writing, has at its heart the understanding of the expression of social relations and politeness, along with register differences. This would involve a learner in manipulating linguistic structures which express greater or lesser degrees of formality, and thus understanding the conventions for interaction of the given genre. Without this understanding, it is difficult for writers to produce effective written texts /.../ (Alonso Belmonte & McCabe, 2004 : 35)

Les compétences diverses sont donc en interaction dans le processus de production d'un discours écrit efficace et approprié. Cela est aussi visible dans notre analyse des exercices pragmatiques : les exercices que nous avons classés dans une certaine catégorie peuvent relever de plusieurs critères à la fois. Alonso Belmonte et McCabe ont étudié les exercices discursifs écrits en se basant sur une liste de critères sur les aspects qui devraient être pris en considération dans un bon exercice discursif écrit et, d'après elles, les apprenants doivent apprendre à adapter les textes aux audiences, contextes et situations divers et prendre aussi en compte le niveau de formalité et la politesse. De plus, il faut que les élèves aient des occasions pour apprendre la manière dont les textes sont organisés en ce qui concerne l'utilisation des connecteurs logiques (*cohesive devices*), par exemple. Les apprenants ont aussi besoin d'informations sur les schémas des types de textes différents dans la langue et la culture cible (Alonso Belmonte & McCabe, 2004 : 36-37). Il est clair que le manuel *Escalier* n'offre pas les informations mentionnées dans la liste d'Alonso Belmonte et McCabe en ce qui concerne les exercices discursifs de la production écrite.

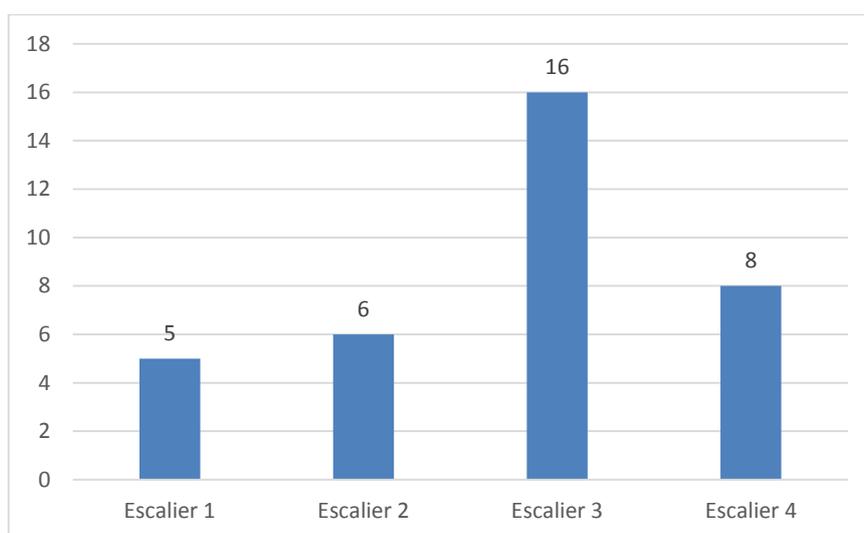
2.2.3 Les exercices fonctionnels

Comme nous l'avons constaté, les actes de parole sont l'objet d'un grand nombre d'études pragmatiques, et les micro-fonctions dans le *CECR* correspondent à l'idée des actes de parole. Les suites plus longues de phrases, telles que la description, la narration et l'exposé, sont, pour leur part, des *macro*-fonctions. Notre analyse des exercices fonctionnels se base sur les six catégories principales des micro-fonctions dans le *CECR* et les macro-fonctions sont aussi incluses dans l'analyse (cf. point 1.2.2). Les micro-fonctions incluent des fonctions très simples, comme les salutations, les remerciements, et dire au revoir, qui peuvent être complétées avec un seul mot (« Salut », « Merci », « Au revoir ») et nous n'avons pas inclus dans l'analyse tous les exercices avec des micro-fonctions simples,

parce que cela aurait faussé le nombre total des exercices fonctionnels. Tout d'abord, nous examinerons le nombre des exercices fonctionnels dans les manuels examinés, et ensuite les micro-/macro-fonctions dont on traite dans les exercices.

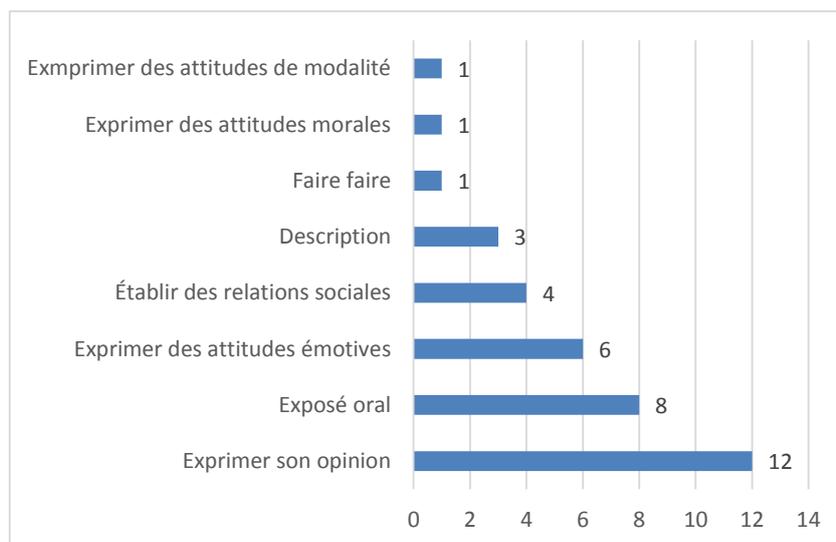
Le nombre total des exercices fonctionnels est présenté dans le diagramme 5 et il y a nettement moins d'exercices fonctionnels par rapport aux exercices discursifs. Au total, il y a 35 exercices fonctionnels dans toute la série *Escalier*, ce qui est peu par rapport au nombre total de tous les exercices.

Diagramme 5 : Nombre total des exercices fonctionnels dans les manuels examinés



Le manuel contenant le plus d'exercices fonctionnels est *Escalier 3*, et la plupart de ces exercices sont liés à la micro-fonction « exprimer des opinions ». Dans *Escalier 3*, il y a dix exercices liés à l'expression de l'opinion et cinq exercices sont centrés sur la macro-fonction de l'exposé oral. Il est probable qu'il n'y ait pas un assez grand nombre d'exercices fonctionnels pour aider à développer la compétence fonctionnelle des élèves et la gamme des actes micro-fonctions soit restreinte. Nous avons classé les micro-/macro-fonctions trouvées dans le diagramme 6. Les deux macro-fonctions sont la description et l'exposé oral, et les autres catégories dans le diagramme représentent les micro-fonctions des catégories diverses des micro-fonctions dans le *CECR*.

Diagramme 6 : Les micro-/macro-fonctions trouvées dans les manuels examinés



Il y a donc huit catégories principales de micro-et macro-fonctions, et les noms des catégories dans le diagramme 6, sauf « exprimer son opinion », sont ceux des catégories principales de micro-fonctions dans le *CECR* (Conseil de l'Europe, : 98). Les exercices liés aux macro-fonctions, autrement dit l'exposé oral et la description, sont faciles à définir : on demande aux élèves de lire ou d'écrire des descriptions liées aux sujets abordés dans les textes des chapitres ou de faire un exposé oral sur un sujet délimité. La catégorie « exprimer des attitudes émotives » inclut, dans tous les six cas, des exercices avec l'accent mis sur le fait d'exprimer des goûts et des préférences, donc ce que les élèves aiment bien ou n'aiment pas. Les exercices de la catégorie « établir des relations sociales » ont comme micro-fonctions se présenter et féliciter quelqu'un pour quelque chose. La catégorie de « faire faire » contient la micro-fonction d'encourager, et la micro-fonction de la catégorie « exprimer des attitudes morales » est exprimer compassion. La plupart des exercices fonctionnels sont des exercices d'expression orale (33 exercices sur 35) qui ressemblent aux exercices discursifs de production orale : les instructions ou les questions sont soit en finnois soit en français. Les deux autres types d'exercices incluent un exercice de compréhension écrite lié à la macro-fonction de description et une composition centrée sur la micro-fonction de se présenter.

En résumé, nous avons trouvé six types de micro-fonctions et deux macro-fonctions dans les exercices de la série *Escalier* :

- exprimer son opinion
- exprimer ses goûts et ses préférences (aimer/ne pas aimer quelque chose)
- se présenter
- encourager
- exprimer la compassion
- exprimer l'obligation

et les macro-fonctions trouvées sont la description et l'exposé oral. En ce qui concerne le classement des actes de paroles de Searle (cf. 1.1.2), il n'y a pas d'actes déclaratifs ni commissifs. Il y a des représentatifs sous la forme des descriptions à travers lesquelles le locuteur/l'auteur représente le monde tel qu'il lui apparaît. Searle décrit les actes expressifs comme étant liés aux sentiments du locuteur ; les micro-fonctions d'exprimer ses goûts et ses préférences, féliciter quelqu'un pour quelque chose, exprimer compassion et encourager quelqu'un correspondent aux actes de parole expressifs de Searle. Les expressions d'obligation correspondent aux actes directifs de Searle qui incluent les ordres et les requêtes. Les catégories établies dans le *CECR* diffèrent du classement de Searle, mais nous avons trouvé des actes de parole/micro-fonctions qui correspondent à la fois aux critères de *CECR* et au classement de Searle. Nous allons présenter des exemples d'exercices fonctionnels pour mieux en comprendre la composition et le contenu.

(*Escalier 1* p. 214)

Exprimer son opinion Mielpiteen ilmaiseminen

Qu'est-ce que tu en penses ?
Mitä mieltä sinä olet siitä?

Et voilà! Juuri niin!
Oui, c'est comme ça! Kyllä, se on juuri niin!
Non, ce n'est pas vrai! Ei, ei se niin ole!

Je pense que... Minun mielestäni...
Je crois que...
Je trouve que...
À mon avis...

Lue väitteet pari kanssa. Harjoittele mielpiteen ilmaisemista.

Malli Les Français sont sympas.
Je trouve que les Français sont sympas. Qu'est-ce que tu en penses ?
-Oui, c'est comme ça !

1 La pizza italienne est bonne.	4 Le chocolat est délicieux.
2 L'anglais est difficile.	5 Les vêtements sont chers.
3 Le football est intéressant.	6 Helsinki est une belle ville

Le premier exemple (ci-dessus, *Escalier 1* p. 214) nous aide à illustrer deux choses : comment sont conçus les exercices fonctionnels au début de l'apprentissage, et comment se présente un exercice de la catégorie des exercices fonctionnels la plus fréquente, « exprimer son opinion ». L'exercice inclut des exemples sur la manière dont les élèves peuvent demander l'opinion de l'interlocuteur, exprimer leur propre opinion et exprimer leur accord ou leur désaccord. De plus, on demande aux élèves de donner leur opinion sur des affirmations simples (« L'anglais est difficile », « Helsinki est une belle ville »).

L'exercice remplit les critères d'un exercice fonctionnel puisqu'il est centré sur un acte de parole/micro-fonction, mais il n'y a pas d'informations pragmatiques supplémentaires sur la manière dont ces expressions devraient être utilisées de façon appropriée dans les situations de communication véritables. Les informations sur le style conversationnel des francophones, par exemple, pourraient aider les élèves à attacher les expressions apprises à un contexte plus étendu et « réel ». Toutefois, dans *Escalier 3*, il y a un autre vocabulaire thématique sur les expressions d'opinion qui inclut un peu de métalangage : « *Ranskankielisissä kulttuureissa arvostetaan mielipiteen ilmaisemista. On myös hyvä olla välillä eri mieltä ja perustella kantansa* » (*Escalier 3* : 43). D'après les auteurs, le fait d'exprimer son opinion est apprécié dans les cultures francophones et il est parfois bon de ne pas être d'accord et de justifier son point de vue. Il y a donc du métalangage sur le style conversationnel dans les cultures francophones, mais quand on prend en considération le fait que c'est le seul métalangage lié aux expressions d'opinion, les informations données semblent superficielles et insuffisantes.

(*Escalier 3* p. 196)

- | | | |
|----------|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Parlez | 16 | Keskustelkaa väittämistä 3-4 opiskelijan ryhmässä. |
| | | Perustelkaa mielipiteenne. Ks.mielipiteen ilmaukset s.43 |
| | 1 | Aujourd'hui, il faut avoir plusieurs métiers. |
| | 2 | Il est important de trouver le travail de ses rêves. |
| | 3 | Certains métiers sont plus importants que d'autres. |
| | 4 | On ne peut pas profiter de la vie sans travailler. |
| | 5 | On peut bien vivre sans travailler. |
| | 6 | Le travail doit nous faire plaisir tous les jours. |
| | 7 | Le plus important, c'est de gagner beaucoup d'argent. |
| 8 | Travailler à son compte est trop risqué. | |

Le type d'exercices sur les expressions d'opinion reste le même à travers la série *Escalier* : on donne aux élèves des affirmations liées aux textes des chapitres et on leur demande

d'en discuter en utilisant les expressions d'opinion. L'exemple ci-dessus est tiré d'*Escalier 3* (p. 126), et sa composition ressemble à celle de l'exemple tiré d'*Escalier 1*, mais le sujet dans cet exemple-ci est plus avancé et les affirmations que les élèves doivent discuter sont liées à la vie professionnelle.

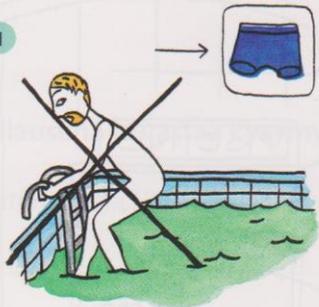
Les exemples des exercices fonctionnels donnés jusqu'à ici posent le même problème que les exercices discursifs : il y a des exercices visant à améliorer certaines compétences pragmatiques, mais le contenu pragmatique véritable des exercices est soit insuffisant soit complètement inexistant. De plus, la macro-fonction d'exprimer son opinion est mieux représentée dans *Escalier* que les autres macro-fonctions, car il y a des vocabulaires supplémentaires et un peu de métalangage, ce qui est rare avec les autres exercices fonctionnels.

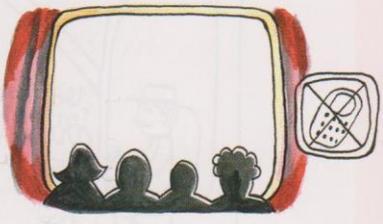
(*Escalier 2* p. 95)

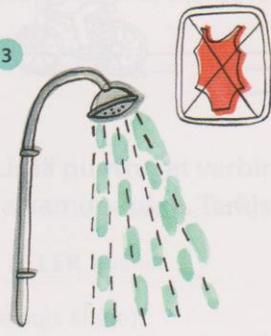
07 Kerro kuvista käyttämällä annettuja ilmauksia.

PARLEZ Malli Il est important de bien écouter le professeur.

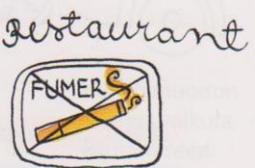
Il faut...
Il ne faut pas...
On est obligé de...
Il est important de...

1 

2 

3 

4 

5 

🕒 Keksi parisi kanssa 1–2 omaa tilannetta, joissa voi käyttää näitä ilmauksia. Kirjoittakaa lauseet ja lukekaa ne koko ryhmälle.

(Reproduit avec l'aimable autorisation de l'éditeur.)

L'exemple ci-dessus (*Escalier 2* p. 95) illustre la manière dont les autres actes de parole sont présentés : on simplement demande aux élèves de former des phrases dont l'accent est mis sur l'expression des attitudes de modalité, l'obligation, et on ne mentionne pas explicitement la raison pour laquelle cette micro-fonction est traitée dans l'exercice ou la manière dont les élèves peuvent utiliser les phrases de façon appropriée dans des situations de communication véritables. L'exercice est donc fonctionnel en ce qui concerne l'inclusion d'un acte de parole, mais il n'y a aucun autre aspect pragmatique dans l'exercice. Les élèves doivent former des phrases sur les images en utilisant les expressions de modalité données (« On est obligé de... », « Il ne faut pas... »). De plus, on demande aux élèves de penser aux situations où les phrases qu'ils ont écrit pourraient être employées et de lire les phrases à haute voix aux autres élèves.

Le dernier exemple d'un exercice fonctionnel (*Escalier 4* p. 161) illustre la manière dont les autres actes de parole sont présentés.

(*Escalier 4* p. 161)

Parlez	13	Valitse parisi kanssa neljä tilannetta ja näytelkää ne. Hyödyntäkää tehtävän 12 ilmauksia.
	1	Léa soittaa isoäidilleen kutsuakseen tämän luokseen syömään. Samalla hän kertoo hyvin menneestä kokeestaan. Isoäiti onnittelee Léaa.
	2	Yassine kertoo serkulleen Mohamedille sukujuhlissa onnistuneensa työhaastattelussa ja saaneensa uuden työpaikan. Mohamed iloitsee serkkunsa menestyksestä.
	3	Alex tapaa naapurinsa Samuelin talonsa pihalla. He keskustelevat lomasuunnitelmistaan. Alex kertoo samalla huonosti menneestä jalkapallo-ottelustaan ja Samuel rohkaisee häntä.
	4	Chantal viettää iltaa Aurélien luona. Chantal kertoo päättäneensä parisuhteensa pitkäaikaisen miesystävänsä Martinin kanssa. Aurélie tarjoaa tukeaan ja ymmärrystä.
	5

L'exercice inclut plusieurs micro-fonctions dans un même exercice : les félicitations, les encouragements et les expressions de compassion. Les élèves se voient soumettre des situations de communication imaginaires centrées sur un acte de parole spécifique et ils doivent choisir quatre de ces situations imaginaires pour en faire un drame. C'est une bonne chose que plusieurs micro-fonctions soient présentées aux élèves, cependant les

micro-fonctions sont abordées d'une manière superficielle et, de nouveau, il n'y a pas les informations pragmatiques nécessaires à leur usage. L'exercice est précédé par un exercice sur les mêmes micro-fonctions : les élèves écoutent des exemples des phrases sur la manière dont ces actes de paroles peuvent être réalisés dans des situations de communication et ils copient les expressions dans leur manuel. Ils imitent donc simplement la manière dont les actes de parole sont représentés dans le manuel, et les exemples sont probablement basés sur l'intuition des auteurs.

Cohen et Ishihara parlent de deux études sur les actes de parole dans les manuels d'anglais langue étrangère : une étude réalisée en Espagne et l'autre au Vietnam. D'après Cohen et Ishihara, il y avait un manque d'informations pragmatiques dans la description des activités dans les manuels examinés en Espagne, ce qui confirme l'idée que les manuels sont un mauvais modèle pour améliorer la compétence pragmatique des élèves (Cohen & Ishihara, 2013 : 116). L'étude vietnamienne a trouvé 27 actes de paroles dans les manuels examinés et ils ont constaté que la répartition des actes de parole dans la série des manuels ne reflétait aucun plan systématique. Les résultats de ces deux études ressemblent à ceux de notre étude. Dans la série *Escalier*, les micro-fonctions présentées ne sont souvent pas liées aux autres sujets dont on traite dans les manuels : certains actes de parole n'apparaissent que dans un ou deux exercices et ensuite « disparaissent » sans être abordés une deuxième fois. Dans les deux études présentées par Cohen et Ishihara, le contexte des actes paroles n'était pas décrit assez non plus (Cohen & Ishihara, 2013 : 116). On retrouve le même problème avec la série *Escalier* : il n'y a pas d'informations métapragmatiques sur quand, où et avec qui il est approprié d'utiliser tel ou tel acte de parole dans le contexte culturel donné. Il est possible, et nécessaire, que le contexte culturel plus étendu soit examiné avec les exercices schématiques que nous étudierons au point prochain.

2.2.4 Les exercices schématiques

Dans le *CECR*, la compétence schématique est liée de près à la compétence fonctionnelle et, d'après le *CECR*,

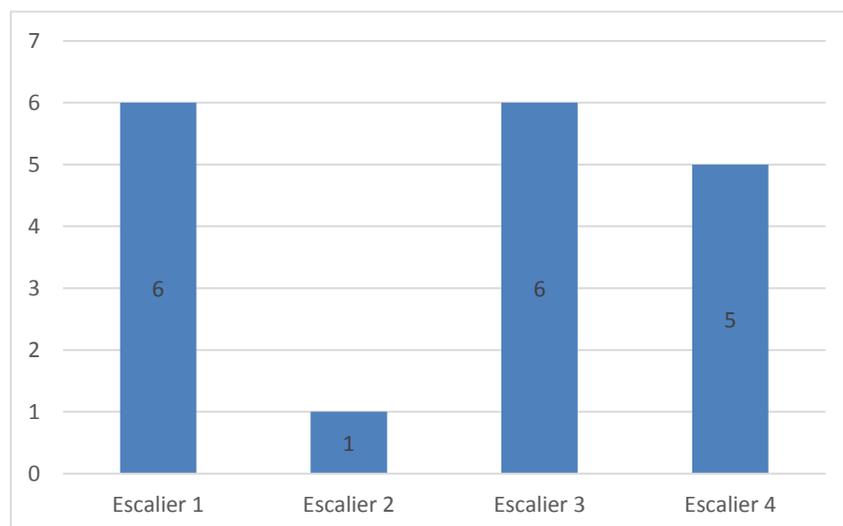
... il se peut que des situations plus complexes aient une structure interne composée de séquences de macro-fonctions qui, dans de nombreux cas, s'ordonnent selon les

modèles formels ou informels de l'interaction sociale (schèmes) » (Conseil de l'Europe, : 98).

Les limites entre les exercices fonctionnels et schématiques peuvent donc être difficiles à définir mais, dans notre étude, les exercices schématiques sont centrés sur une certaine situation de communication comme aller au restaurant, acheter un ticket de bus, réserver une chambre d'hôtel et ainsi de suite. Les exercices schématiques incluent souvent un modèle d'une certaine interaction sociale, en d'autres termes un schéma, sur lequel les élèves peuvent fonder leur propre interaction. Il y a un exemple d'un schéma général pour l'achat de marchandises ou de services dans le *CECR* (Conseil de l'Europe : 99). Le schéma présenté décrit l'interaction point par point, cependant il n'y pas de précisions en ce qui concerne les différences culturelles. Comme nous l'avons vu au point 1.1.5, les scripts et les schémas sont culturellement déterminés et les différences culturelles peuvent mener à des malentendus interculturels. Il est donc important que le manuel n'offre pas seulement un schéma pour une situation de communication que les élèves doivent « imiter », mais que des informations sur les différences culturelles soient aussi incluses dans les exercices schématiques.

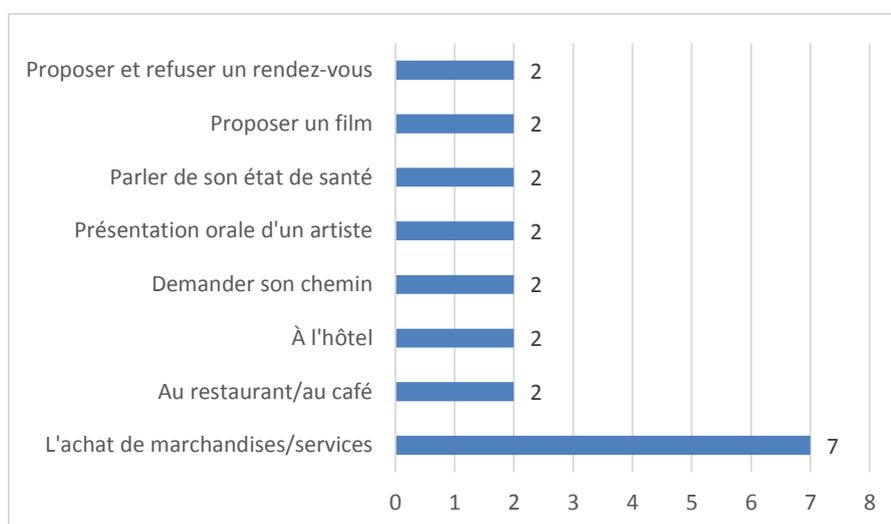
Nous avons vu que le nombre des exercices discursifs (au total 101) et fonctionnels (au total 35) n'est pas très élevé. Le diagramme 7 montre qu'il y a encore moins d'exercices schématiques : dans *Escalier 2*, il y a un seul exercice schématique et au total il y a 18 exercices schématiques dans les manuels examinés.

Diagramme 7 : Nombre des exercices schématiques dans les manuels examinés



Le nombre des exercices schématiques reste donc également restreint à travers toute la série *Escalier*. Il y a bien sûr une certaine variation entre les manuels de la série en ce qui concerne le contenu des exercices et le contenu des exercices dans *Escalier 1* correspond au niveau débutant des apprenants. Les schémas abordés dans *Escalier 1* sont l'achat de marchandises ou services dans trois exercices, aller au restaurant ou au café dans deux exercices et demander son chemin dans un exercice. Nous n'avons pas inclus les exercices de la compréhension orale mais nous avons compté les exercices liés aux disques CD quand le contenu du disque est transcrit tel quel dans le manuel. Les schémas abordés dans les exercices sont dans le diagramme 8.

Diagramme 8 : Les schémas abordés dans les exercices

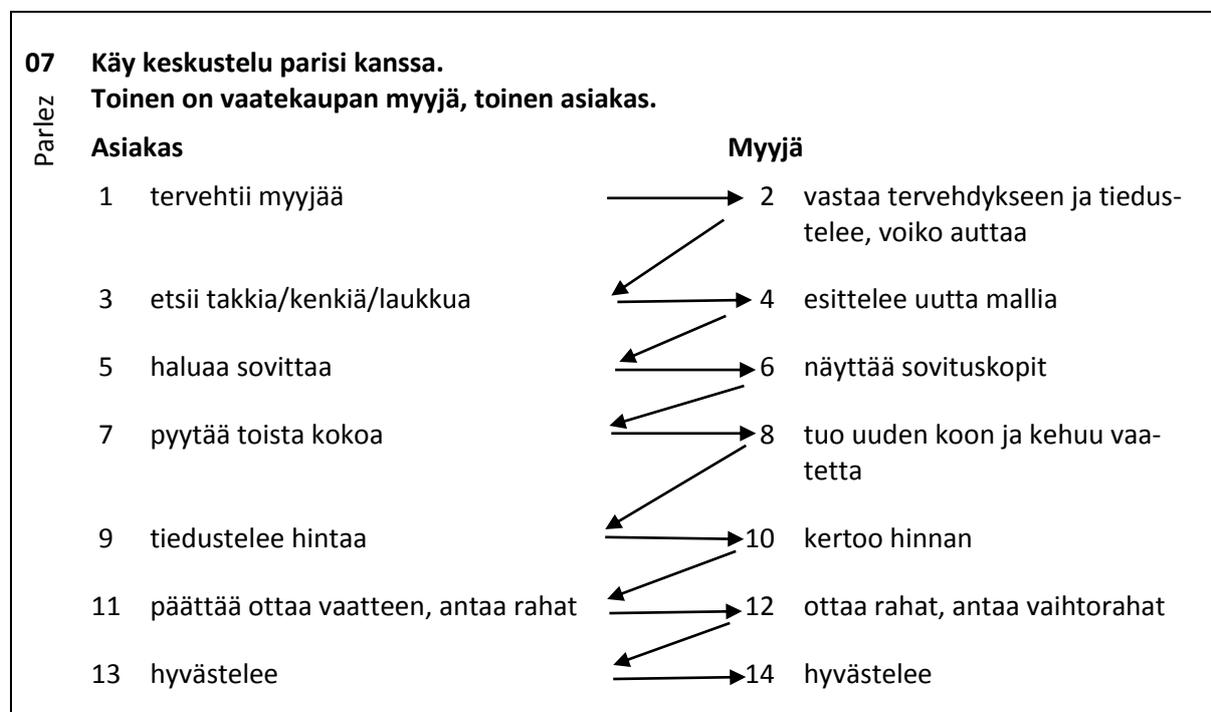


Le diagramme ci-dessus inclut les schémas qui sont abordés deux fois au minimum et les schémas qui sont mentionnés une seule fois sont demander des informations au musée, le schéma pour faire un appel et pour faire un vidéo-CV. Comme nous l'avons dit, les catégories des compétences pragmatiques dans le *CECR* sont liées de près l'un à l'autre et cela a aussi un effet sur notre analyse : les schémas « proposer et refuser un rendez-vous » et « proposer un film » et « présentation orale d'un artiste » sont classés dans le diagramme 8 comme des exercices schématiques même si, à première vue, ils peuvent sembler plutôt comme des exercices fonctionnels. Toutefois, dans ces trois cas, l'exercice inclut un modèle de l'interaction, un schéma, sur lequel les élèves sont censés baser leur propre interaction et c'est une raison pour laquelle les exercices sont comptés dans les exercices schématiques. La plupart des exercices schématiques sont des exercices de la production orale et il y a un seul exercice écrit. Certains types d'exercices schématiques ressemblent

aux exercices discursifs et fonctionnels, mais il y a aussi des exercices qui contiennent plusieurs éléments et certains exercices consécutifs sont clairement liés l'un à l'autre : un exercice qui consiste à écouter et à répéter un dialogue lié à une certaine situation de communication peut être suivi par un exercice de la production orale sur le même sujet.

Le premier exemple (*Escalier 1* p. 196) d'un exercice schématique illustre plusieurs aspects d'un exercice schématique. C'est un exercice de la catégorie la plus fréquente des schémas abordés dans la série *Escalier* « l'achat de marchandises ou services » et le schéma sur lequel les élèves basent leur interaction est fourni dans *le texte* du chapitre, pas en liaison avec l'exercice proprement. L'exercice est lié à l'achat des vêtements : un élève est le client, l'autre le vendeur. Il s'agit d'un exemple tiré du deuxième module, autrement dit les élèves sont au début de l'apprentissage du français, ce qui se reflète dans la simplicité de l'interaction dans l'exercice. Le type d'exercice est le même que dans beaucoup d'exercices discursifs et fonctionnels : les instructions, assez précises, sont en finnois. De plus, un aspect commun avec tous les exercices pragmatiques est l'absence complète de métalangage pour décrire le schéma et la manière dont une certaine interaction se déroule dans le contexte culturel français ou francophone.

(*Escalier 1* p. 196)



Le deuxième exercice est un autre exercice schématique typique dans la série de manuels *Escalier*. Il s'agit du schéma pour un appel téléphonique et l'exercice est précédé par un vocabulaire thématique sur le sujet « Au téléphone ». Le vocabulaire contient 14 mots et quatre phrases liés au sujet, son contenu est donc assez restreint. Dans l'exemple ci-dessous (*Escalier 2* p. 231), un modèle d'interaction, ou schéma, est fourni avec l'exercice et l'exercice comprend plusieurs éléments. Premièrement, les élèves écoutent un dialogue téléphonique et le contenu du disque CD est transcrit tel quel dans le manuel. Ensuite, les élèves écrivent un dialogue téléphonique de 50-70 mots basé sur une situation de communication imaginaire et présentent le dialogue aux autres apprenants. On trouve aussi du métalangage pour décrire certains aspects d'un appel téléphonique en français, cependant ce métalangage ne fait que reprendre les choses qui ont été dites dans le modèle (la manière dont on ouvre et clôt un appel). L'exercice est utile en ce qui concerne la combinaison des compétences diverses comme la compréhension orale, la production écrite et orale. Toutefois, le contenu n'offre pas assez d'informations pragmatiques supplémentaires sur le schéma de faire un appel en français.

(*Escalier 2* p. 231)

18 Kuuntele puhelinkeskustelu.

Valitse sitten tilanne ja kirjoita oma keskustelu (50-70 sanaa)

-Allô.
 -Salut, c'est moi Alice.
 -Salut! Ça va?
 -Oui, ça va. Et toi ?
 -Oui.
 -Écoute, la soirée chez Elina, c'est à quelle heure ?
 -C'est à sept heures. Tu viens ?
 -Oui, c'est parfait.
 -Alors, à ce soir !
 -Allez, ciao !

Puhelimeen
 vastataan
Allô.

Puhelun lopussa
 käytetään usein
 sanaa
Allez, ciao !
Allez, à demain!

- A** Soitat ystävällesi, joka lomailee parhaillaan Montrealissa. Ystäväsi kertoo matkakäytöksiä. Joudut lopettamaan puhelun kesken, koska kännykkäsi akku tyhjenee.
- B** Ystäväsi soittaa sinulle ja ehdottaa illaksi ohjelmaa. Sopikaa tapaaminen.
- **Esitä keskustelu koko ryhmälle parisi kanssa**

Les deux derniers exemples sont liés l'un à l'autre et ce sont des exercices consécutifs d'*Escalier 3*. Dans le premier, les élèves se familiarisent avec trois modèles des situations

de communication différentes : acheter un ticket de bus, réserver une chambre d'hôtel et parler à la réception de l'hôtel. Ils écoutent et répètent les dialogues, et les textes sont aussi transcrits dans le manuel. Un exemple d'un dialogue modèle figure ci-dessous et il représente le schéma pour « réserver une chambre d'hôtel »

(Escalier 3 p.174, 12)

<p>12 Kuuntele ja toista Réserver une chambre d'hôtel</p> <p>-L'auberge Nimba, bonjour. -Bonjour, madame. Je voudrais réserver une chambre. -Pour combien de nuits ? -Pour deux nuits, s'il vous plaît. J'arriverai demain soir vers 19 heures. -D'accord. Vous voyagez seul ? -Oui, c'est pour une personne. -Votre nom, s'il vous plaît. -Je m'appelle Sébastien Thibert. -Bien, je vous ai réservé une chambre pour deux nuits du lundi 16 au mercredi 18. -Je vous remercie, madame. -Je vous en prie, monsieur. Au revoir. -Au revoir.</p>

Dans l'exercice qui suit les dialogues modèles, on demande aux élèves de créer des dialogues basés sur les modèles comme celui ci-dessus.

(Escalier 3 p. 175)

<p>13 Tee parisi kanssa keskusteluja tehtävän 12 mallin mukaan.</p> <p>Parlez</p> <ol style="list-style-type: none">1 Olet ystäväsi kanssa matkalla Ranskassa. Päättätte matkustaa bussilla Strasbourgiiin ja ostate matkaliput.2 Olet perheesi kanssa kiertomatalla Guineassa. Viettätte viimeisen yön Conakryssa ja varaat puhelimella perheellesi huoneen Sofitel-nimisestä hotellista.3 Saavut varaamaasi hotelliin perheesi kanssa ja kirjoit-taudutte sisään.

Ces exercices activent plusieurs compétences en même temps mais, là encore, le contenu est superficiel. Les élèves imitent un schéma ou un modèle d'interaction très simplifié et ces schémas ne sont abordés que dans les deux exercices ci-dessus : il est peu probable

que les élèves apprennent vraiment à communiquer de façon appropriée dans les situations de communication présentées. De plus, il n’y a pas d’informations sur les différences culturelles en ce qui concerne les schémas, et les exercices n’offrent pas un exemple authentique de communication dans la vie réelle.

En résumé, nous avons vu que le nombre des exercices schématiques n’est pas très élevé, et que onze types de situations de communication et schémas sont présentés dans les manuels. De plus, ces schémas sont abordés très superficiellement et seuls deux exercices incluent des informations supplémentaires sous forme de métalangage. Toutefois, le métalangage employé est insuffisant pour aider à développer la compétence schématique et pragmatique des élèves. Pour améliorer le contenu des exercices schématiques, il faudrait inclure plus d’exemples authentiques sur les situations de communication abordées, et les sources pour ces exemples devraient être plus variées, par exemple des films et d’autres sources audiovisuelles. De plus, le contexte de l’interaction et les différences culturelles liées aux schémas d’interaction devraient être abordés. Cependant, il est possible que les questions sociolinguistiques et culturelles soient discutées davantage avec les exercices de notre dernière catégorie de l’analyse, autrement dit les exercices sociolinguistiques.

2.2.5 Les exercices sociolinguistiques

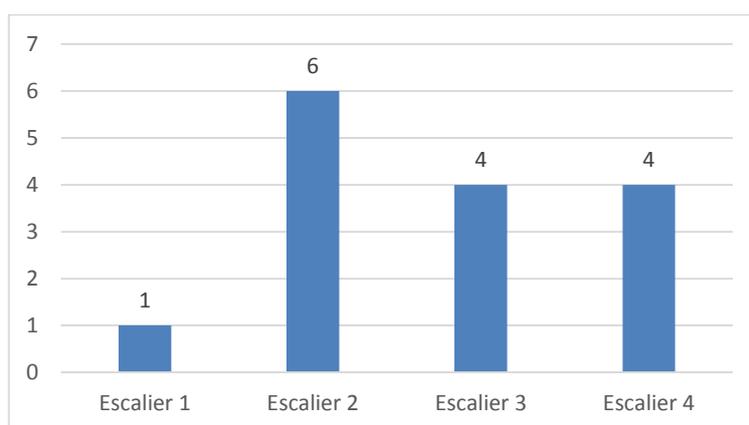
La compétence sociolinguistique n’est pas une composante explicite de la compétence pragmatique dans le *CECR*, mais une composante indépendante de la compétence de communication. Toutefois, comme nous l’avons vu au point 1.2.1 (« Comment définir la compétence pragmatique »), la compétence sociolinguistique est considérée comme un élément primordial de la compétence pragmatique. D’après Bachman, la compétence sociolinguistique comprend les aspects suivants : la sensibilité aux différences dans les dialectes, variétés, registres et la naturalité et aussi la capacité d’interpréter les références culturelles et les figures de style (Bachman, 1991 : 87). La définition de la compétence sociolinguistique dans le *CECR* ressemble par certains aspects à celle de Bachman et la compétence sociolinguistique est composée de cinq catégories principales dans le *CECR* : marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différences de registre, et dialecte et accent. Notre analyse se base sur

ces cinq catégories principales et nous étudierons le contenu des catégories plus en détail avec l'analyse des exercices sociolinguistiques trouvés dans la série *Escalier*.

Nous avons négligé les exercices grammaticaux et phonétiques, bien qu'ils puissent inclure des informations sociolinguistiques sur l'usage de la langue, mais, comme nous l'avons déjà constaté, le métalangage dans série *Escalier* n'a probablement pas un effet notable sur le développement de la compétence pragmatique, en raison de son caractère superficiel. De plus, dans les manuels examinés, on trouve des textes liés à la culture française, ou francophone. Cependant, le contenu des textes est plutôt culturel que sociolinguistique et ils offrent aux élèves l'occasion d'améliorer leurs connaissances culturelles en ce qui concerne les divers phénomènes du monde francophone tels que l'Académie, les pays, les villes et les célébrités francophones. Il est donc possible, mais peu probable, que le métalangage et les textes culturels laissés de côté dans cette analyse contiennent des informations liées à la compétence sociolinguistique.

Le diagramme 9 montre le nombre des exercices sociolinguistiques trouvés dans les manuels examinés. Certains exercices sociolinguistiques ont déjà figuré dans les catégories des exercices discursifs ou fonctionnels, et dans certains, l'aspect sociolinguistique ne constitue qu'une partie restreinte. On peut donc parler d'exercices « avec des caractéristiques sociolinguistiques ». De plus, dans trois modules de la série (module 2, module 3 et module 5), il n'y a pas d'exercices sociolinguistiques.

Diagramme 9 : Nombre des exercices sociolinguistiques dans les manuels examinés

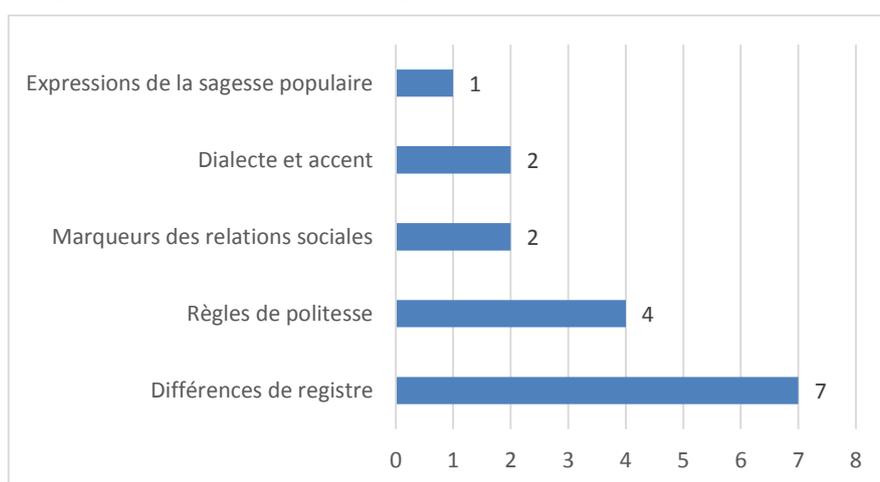


Au total, il y a 15 exercices sociolinguistiques, c'est la catégorie de l'analyse qui contient le moins d'exercices. Les exercices sociolinguistiques dans les manuels examinés forment parfois un groupe de deux ou trois exercices consécutifs centrés sur un certain aspect

sociolinguistique. Dans *Escalier 3*, par exemple, il y a quatre exercices sociolinguistiques au total, dont trois sont des exercices consécutifs centrés sur la langue parlée. Pour mieux comprendre le contenu des exercices sociolinguistiques, nous examinerons la manière dont ces exercices se répartissent entre les cinq catégories principales de la compétence sociolinguistique dans le *CECR*.

Nous avons trouvé au moins un exercice pour chaque catégorie principale de l'analyse, et il n'y a pas d'exercices liés aux autres aspects sociolinguistiques. En ce qui concerne les types d'exercices, il y a huit exercices écrits et six exercices oraux. Les exercices écrits traitent souvent de questions de vocabulaire liées aux registres de la langue, par exemple, et les exercices oraux sont d'un type différent chacun. Il y a donc une variété dans la manière dont les exercices doivent être effectués.

Diagramme 10 : Les questions sociolinguistiques abordées dans les manuels examinés



Il y a un seul exercice lié à la catégorie « expressions de la sagesse populaire » ; il contient certains proverbes français, tels que « L'appétit vient en mangeant » ou « Tel père, tel fils » pour lesquels les élèves trouvent une traduction en finnois. Les deux exercices liés à la catégorie « dialecte et accent » ont comme sujet les particularités liées au vocabulaire du français en Suisse et au Canada. Ces deux exercices précèdent les textes sur la Suisse et le Canada et les exercices servent à introduire brièvement le thème du chapitre, en d'autres termes, le contenu de ces deux exercices est superficiel. Nous examinerons un de ces exercices avec les exemples tirés des manuels. Les exercices de la catégorie « Marqueurs des relations sociales » incluent l'usage et le choix des salutations dans un exercice, et l'usage et le choix des formes d'adresse dans l'autre (« Madame », « Monsieur », et « Mademoiselle »). La catégorie des « règles de politesse » inclut des exercices

liés à la manière de faire des compliments en français dans deux exercices consécutifs, et le vouvoiement est abordé dans deux exercices. La catégorie « Différences de registre » est celle qui contient le plus d'exercices et les sujets sont les expressions courantes dans la conversation (deux exercices), les expressions de la langue parlée (trois exercices), le langage utilisé dans les messages SMS (un exercice) et écrire une lettre officielle (un exercice). Les registres dont on traite dans les exercices sont donc le registre informel dans six exercices et le registre formel dans un exercice.

Examinons quelques exemples d'exercices sociolinguistiques. Le premier exemple est de la catégorie « dialecte et accent » qui est décrite dans le *CECR* comme suit : « la compétence sociolinguistique recouvre également la capacité de reconnaître les marqueurs linguistiques de, par exemple [...] l'origine nationale » (Conseil de l'Europe : 94). L'exercice ci-dessous (*Escalier 2* p. 199) présente cinq mots qui sont aussi des marqueurs de formes lexicales qui aident à reconnaître l'origine nationale suisse des locuteurs.

01 Sveitsin ranska eroaa sanastollisesti Ranskassa puhuttavasta ranskasta. Arvaa ja yhdistä sanat.

INTRODUCTION



1	septante	soixante-dix	70
2	huitante		
3	nonante		
4	un foehn		
5	un witz		

quatre-vingt-dix
 une blague
 quatre-vingts
 un sèche-cheveux

vitsi
 80
 hiustenkuivaaja
 90

(*Escalier 2* p. 199) (Reproduit avec l'aimable autorisation de l'éditeur.)

Le contenu de l'exercice ci-dessus est très simple : les apprenants doivent lier les mots français à leur « traduction » suisse et ensuite chercher la traduction en finnois. L'exercice aide les élèves à prendre conscience du fait que le français de Suisse diffère du français de France sur certains aspects, mais sans informations supplémentaires sur les différences entre les deux variétés régionales ce qui laisse l'exercice superficiel et détaché.

Le deuxième exemple est lié à la deuxième catégorie la plus fréquente des exercices sociolinguistiques, à savoir « les règles de politesse », et il s'agit de faire des compliments à quelqu'un. L'un des exercices précédents présente cinq exemples sur la manière dont on peut faire des compliments en français (« Il sent bon ton parfum », « C'est délicieux ! »). Il y a aussi du métalangage sur l'aspect sociolinguistique lié au fait de faire des compliments dans la culture française : « *Ranskankielisissä maissa kohteliaisuuksien lausuminen on luonteva ja olennainen osa jokapäiväistä puheviestintää* » et « *Ruaosta ei kiitetä, mutta sitä kehuaan aterian aikana* » (Escalier 4 : 161). Ces deux phrases de métalangage précèdent donc l'exercice, mais leur contenu est assez simple : on dit que faire des compliments est une partie naturelle et essentielle de la communication orale quotidienne dans les pays francophones, mais on ne précise pas très bien la manière dont les compliments peuvent être faits dans la vie réelle et il faudrait plus d'exemples. Dans l'autre phrase, on dit qu'en France, on ne remercie pas pour le repas à la fin, comme on le fait en Finlande, mais qu'on fait plutôt des compliments pendant le repas.

Dans l'exemple ci-dessous (Escalier 4 p. 161), on demande aux élèves de faire un tour dans la salle de classe pendant cinq minutes en faisant des compliments aux autres élèves.

(Escalier 4 p. 161)

14 Harjoittele kohteliaisuuksien lausumista muille

Parlez

- kierrelkää luokassa viiden minuutin ajan
- Sanokaa mahdollisimman monelle kohteliaisuuksia, jotka koskevat esimerkiksi pukeutumista, luonnetta tai saavutuksia.
- Jokaisesta kohteliaisuudesta saa yhden pisteen.
- Eniten pisteitä kerännyt voittaa.

L'élève obtient un point pour chaque compliment qu'il fait et le vainqueur est celui qui a amassé le plus de points après cinq minutes. Au point 1.1.3, nous avons parlé des stratégies de politesse négatives et positives qui sont choisies en fonction de la « face positive ou négative » de l'interlocuteur. Les compliments sont liés à la face positive de l'interlocuteur, en d'autres termes, au besoin d'être accepté et aimé et les compliments font partie des stratégies de politesse positive. C'est une bonne chose qu'au moins un côté de la politesse dans la culture française soit abordé, mais les élèves profiteraient d'avoir beaucoup plus d'informations sur les autres stratégies de politesse employés dans l'interaction « francophone ».

Les deux derniers exemples que nous présentons ci-dessous représentent la catégorie la plus fréquente des exercices sociolinguistiques soit « Différences de registre ». Premièrement, certains aspects de la langue parlée sont abordés, ensuite il y a un dialogue de langue parlée que les élèves écoutent et lisent à haute voix. Ce dialogue est suivi par des exercices de vocabulaire liés à la langue parlée. Nous n'avons pas inclus le dialogue ici, mais les caractéristiques de la langue parlée dont on traite avant le dialogue se trouvent dans l'exemple suivant (Escalier 3 : 220) :

(Escalier 3 p. 220)

**18 Kuuntele puhekielinen dialogi ja lue se ääneen pari kanssa.
Tutustu ensin puhekielelle tunnusomaisiin piirteisiin.**

Puhekielelle tunnusomaisia piirteitä

- | | |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| • ilmausten lyhentyminen | à plus tard → à plus |
| • ns.täytesanojen käyttäminen | enfin, ben, au fait |
| • painollisten pronominiin runsas käyttö | tu connais rien, toi |
| • sanojen yhdistyminen | tu as → t'as |
| • ensimmäisen kieltosanan puuttuminen | tu ne comprends rien → tu comprends rien |
| • ääntämisen muuttuminen | je ne sais pas [ʒənəsɛpa] → j'sais pas [[ɛpa] |

Les caractéristiques typiques de la langue parlée sont, d'après les auteurs du manuel *Escalier*, le raccourcissement des expressions, l'utilisation de « mots explétifs », les modifications dans la prononciation et l'absence du premier mot négatif et ainsi de suite. Nous ne savons pas sur quoi les auteurs ont basé ces informations et le dialogue qui suit. Par conséquent, il est difficile d'estimer jusqu'à quel point les informations données sont exactes. Toutefois, nous pouvons examiner la manière dont on exerce les élèves à l'usage de la langue parlée et les exercices sont des exercices de vocabulaire très restreints dans leur contenu. En fait, l'exemple qui suit illustre ce contenu : les élèves doivent simplement unir cinq mots qui étaient mentionnés dans le dialogue précédent avec leur équivalent dans le registre neutre en français. L'exercice aide les élèves à reconnaître au moins cinq mots qui appartiennent au registre familier mais cela ne contribue pas beaucoup au développement de la compétence sociolinguistique des apprenants (Escalier 3 : 221) :

19 Yhdistä.

- | | | | | |
|---|-----------|-----|---|----------------|
| 1 | la caisse | ___ | A | l'enfant |
| 2 | la meuf | ___ | B | le travail |
| 3 | le gamin | ___ | C | la discothèque |
| 4 | le boulot | ___ | D | la voiture |
| 5 | la boîte | ___ | E | la femme |

En résumé, il y a peu d'exercices sociolinguistiques dans la série *Escalier* et le contenu des 15 exercices sociolinguistiques est superficiel et insuffisant pour améliorer les compétences pragmatiques des élèves. Il est étonnant que par exemple les marqueurs des relations sociales et le vouvoiement, qui auraient pu être facilement intégrés dans les exercices, ne soient pas abordés dans plus d'exercices. Il est bien sûr possible que les aspects sociolinguistiques soient discutés dans les textes des chapitres, mais, si c'est le cas, les élèves sont censés apprendre les règles d'usage de français implicitement et « inconsciemment ». Les élèves ne sont pas guidés pour réfléchir sur la manière dont ils utilisent la langue, il n'y a pas assez d'informations qui permettent de faire les choix sociopragmatiques corrects et il n'y pas d'activités qui sensibilisent les élèves à l'usage approprié du français.

3 Conclusion

L'objectif de notre travail était d'étudier la place que les exercices des quatre manuels de français qui composent la série *Escalier* destinée aux lycéens finlandais accordent à la compétence pragmatique et nous avons examiné les manuels pour voir s'ils offrent une variété d'exercices suffisante pour améliorer les compétences pragmatiques des apprenants. Nous avons utilisé le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* comme base principale de l'analyse, et les catégories de l'analyse dans notre étude correspondent aux composantes de la compétence pragmatique présentées dans le *CECR* : exercices discursifs, exercices fonctionnels et exercices schématiques. De plus, nous avons utilisé comme catégorie supplémentaire les exercices sociolinguistiques, car la compétence sociolinguistique est considérée comme une composante essentielle de la compétence pragmatique. Nous avons donc classé les exercices dans les quatre catégories énumérées ci-dessus et examiné la quantité des exercices et leurs caractéristiques.

Nous avons vu qu'il y a des exercices correspondant aux quatre catégories de l'analyse. Toutefois, le nombre des exercices pragmatiques reste restreint : il y a 101 exercices discursifs, 35 exercices fonctionnels, 18 exercices schématiques et 15 exercices sociolinguistiques, ce qui représente 169 exercices sur un total de 1027 exercices dans les quatre manuels. De plus, le contenu pragmatique véritable des exercices est quasi inexistant ou nettement insuffisant : il y a peu d'informations pragmatiques supplémentaires, il est rare que les notions pragmatiques soient explicitement abordées ; le métalangage utilisé pour décrire l'usage de la langue est superficiel, le contexte de l'interaction, les détails liés aux situations de communication diverses et les questions sociolinguistiques ne sont pas assez abordés. Il semble que le choix des exemples et des informations inclus dans les exercices ait été guidé plus par l'intuition des auteurs plus que des connaissances acquises grâce à la recherche dans le domaine de la pragmatique. De plus, on demande aux élèves d'imiter ces modèles de l'interaction, qui peuvent être erronés, dans leur propre interaction dans la langue cible. En résumé, il y a donc dans les manuels des exercices visant à améliorer les compétences pragmatiques mais le contenu pragmatique véritable est soit insuffisant soit complètement absent.

Les élèves doivent donc rechercher les informations pragmatiques eux-mêmes, apprendre les compétences pragmatiques sans enseignement explicite, ou bien c'est le professeur qui doit chercher et fournir des exemples et des informations pragmatiques dans la salle de classe. Il est vrai que la pragmatique peut sembler un sujet aride et difficile à enseigner, parce que beaucoup de phénomènes pragmatiques ne se manifestent que dans des situations de communication véritables et concrètes. De plus, la compétence pragmatique et ses sous-composantes telles qu'elles sont définies dans le *CECR* reposent effectivement souvent sur des critères qui ne peuvent être évalués que par une analyse des productions (Conseil de l'Europe, : 96-100). En fait, le *CECR* lui-même est assez vague, en fin de compte, en ce qui concerne les compétences pragmatique. Toutefois, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, et dans une certaine mesure dans l'analyse des exercices, il est possible d'enseigner certains aspects pragmatiques dans la salle de classe et aussi de les intégrer dans les manuels. Voici quelques exemples des questions pragmatiques qui peuvent être enseignées en se basant sur la partie théorique de notre travail :

- les régulateurs français les plus fréquents et la manière dont leur utilisation diffère entre le finnois et le français ;
- les différences dans les styles conversationnels entre la culture native et la culture cible ;
- les différences culturelles liées aux schémas d'interaction ;
- les manuels pourraient inclure des activités de prise de conscience qui sensibilisent les apprenants à l'usage approprié de la langue cible ;
- les manuels pourraient contenir des informations supplémentaires sur les divers aspects pragmatiques sous forme de métalangage.

Outre les sujets pragmatiques énumérés ci-dessus, Warga (Warga, 2007 : 191) dit que les marqueurs discursifs, les phrases d'approche, la compréhension pragmatique et une variété des actes de parole peuvent être enseignés avec succès. Il existe donc toute une variété de questions pragmatiques qui peuvent être abordées dans l'enseignement des langues étrangères et dans les manuels. Comme nous l'avons vu, certains aspects mentionnés ci-dessus sont intégrés dans les manuels de la série *Escalier* : il y a du métalangage sur les registres et le style conversationnel français, les régulateurs font partie d'un exercice et la micro-fonction/acte de parole d'exprimer son opinion est abordé dans

plusieurs exercices. Il y a aussi des exercices qui correspondent aux catégories pragmatiques dans le *CECR*. Le contenu pragmatique de ces exercices, et le contenu pragmatique de toute la série, pourrait être développé des manières suivantes :

- les informations supplémentaires et le métalangage sur les aspects pragmatiques pourraient être approfondis en incluant plus d'exemples sur l'usage de la langue dans la vie réelle, par exemple ;
- la gamme des sources d'input devrait être plus variée et inclure par exemple des vidéos d'interaction authentique, des films et autres sources audiovisuelles fictionnelles ou non-fictionnelles ;
- les manuels devraient offrir aux élèves des possibilités de réfléchir sur leur usage de la langue, ce qui permettrait aussi un processus de prise de conscience des connaissances pragmatiques que les élèves possèdent déjà ;
- la pragmatique devrait être intégrée dans le programme depuis le début de l'apprentissage et enseignée de façon explicite

Il reste que tous les exercices peuvent être modifiés et adaptés par l'enseignant, qui, en fin de compte, peut aussi choisir les sujets qui sont traités dans la salle de classe. Il pourrait donc être intéressant d'examiner la question de savoir si les professeurs connaissent la pragmatique comme domaine et, s'ils la connaissent, s'ils intègrent des informations et des exercices pragmatiques supplémentaires dans leur enseignement. De plus, on pourrait étudier et développer les possibilités offertes par la technologie pour l'enseignement et l'apprentissage de la compétence pragmatique et développer par exemple des sites Internet centrés sur l'enseignement de la pragmatique (cf. Cohen, 2008: 223-231). Il serait aussi important de trouver des manières pour améliorer le contenu pragmatique des manuels et faire prendre conscience aux enseignants et aux apprenants des langues étrangères de l'existence de la compétence pragmatique et de son importance dans la communication.

Bibliographie

Manuels analysés

- Granath, M., Laine, K., & Penttilä, R. (2014). *Escalier 1*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Altschuler, J., Granath, M., Laine, K., & Penttilä, R. (2013). *Escalier 2*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Altschuler, J., Dervin, F., Laine, K., Punkkinen, S., & Tenhunen, T. (2013). *Escalier 3*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Dervin, F., Kemppainen, K., Laine, K., Mokhtari, N., & Tenhunen, T. (2014). *Escalier 4*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Ouvrages consultés

- Alcón Soler, E., & Martínez Flor, A. (2008). *Pragmatics in foreign language contexts*. Dans: E. Alcón Soler, & A. Martínez Flor. *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Alonso Belmonte, I. & McCabe, A. (2004). *The Development of Written Discourse Competence in ELT Materials: A Preliminary Analysis*. *Revista Canaria De Estudios Ingleses*, 49, 29-48.
- Bachman, L. F. (1991). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. (1983). *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*. Dans: J. Richards C, & R. Schmidt W., *Language and communication*. London: Addison Wesley Longman Limited.
- Cohen, A. D. (2008). *Teaching and assessing L2 pragmatics: What can we expect from learners?* *Language Teaching*, 41(2), 213-235.
- Cohen, A. D. (2012). *Teaching pragmatics in the second language classroom*. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 1(1), 33-49.
- Cohen, A. D., & Ishihara, N. (2013). *Pragmatics*. Dans: B. Tomlinson, *Applied linguistics and materials development*. London: Bloombury Academic.
- Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf (consulté le 30/04/2015)
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Havu, E. (2007). Comment un apprenant finiphone maîtrise-t-il les stratégies d'adresse en français? http://www.academia.edu/1081093/The_convergence_of_meaning_and_the_interlanguage_knowledge (consulté le 30/04/2015)
- Julien, H. (2008). *Content analysis*. Dans: L. M. Given. *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. Los Angeles, London: SAGE.

- <http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.4135/9781412963909.n65> (consulté le 30/04/2015)
- Juurakko-Paavola, T., & Takala, S. (2013). *Ylioppilastutkinnon kielikokeiden tulosten si-joittaminen lukion opetussuunnitelman perusteiden taitotasoille*.
https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Raportit_tutkimukset/FI_2013_kielikokeet_taitotasot.pdf (consulté le 30/04/2015)
- Kasper, G., & Roeber, C. (2005). *Pragmatics in second language learning*. Dans: E. Hinkel. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?*
<http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW06/> (consulté le 30/04/2015)
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liddicoat, J. A., & Crozet, C. (2001). Acquiring French interactional norms through instruction. Dans: R. Rose Kenneth, & G. Kasper, *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mey, J. L. (2001). *Pragmatics: An introduction*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Opetushallitus*. (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*.
http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf (consulté le 30/04/2015)
- Pettersson, M., Waagaard, V., & Parmander, C. (2007). *Mais oui 1*. Stockholm: Liber.
- Pettersson, M., Waagaard, V., Parmander, C., & Vanäs Hedberg, M. (2008). *Mais oui 2*. Stockholm: Liber.
- Rose, K. R., & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanoma Pro. (2014). <https://sanomapro.fi/escalier> (consulté le 30/04/2015)
- SUKOL = Suomen Kieltenopettajien liitto (s.d). *Tilastotietoa kielivalinnoista*.
http://www.sukol.fi/etusivu_vanha/medialle/kielivalinnat/tilastotietoa_kielivalinnoista (consulté le 30/04/2015)
- SUKOL. (2014). http://www.sukol.fi/etusivu_vanha/uutisia/tasta_puhutaan (consulté le 30/04/2015)
- Takala, S. (2010). *Kielten opetussuunnitelmat*. http://www.edu.fi/lukiokoulutus/toinen_kotimainen_ja_vieraat_kielet/kielten_opetussuunnitelmat (consulté le 30/04/2015)
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vellenga, H. (2004). *Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: How likely?* *Tesl-Ej*, 8(2)
- Warga, M. (2007). *Interlanguage pragmatics in L2 French*. Dans: D. Ayoun. *French applied linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Xudong, D. (2009). *Listener reponse*. Dans: S. D'hondt, J. Östman & J. Verschueren. *The pragmatics of interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford U.P.

Annexe : liste des exercices

Exercices discursifs

<i>Escalier 1, module 1</i>	<i>Escalier 1, module 2</i>	<i>Escalier 2, module 3</i>	<i>Escalier 2, module 4</i>
p. 37, 10	p. 154, 25	p. 20, 09	p. 134, 09
p. 60, 22	p. 161, 06	p. 50,21	p. 144, 24
p. 66, 04	p. 170, 20	p. 61, 10	p. 156, 11
p. 104, 15	p. 179, 08	p. 78, 10	p. 162, 17
p. 111, 06	p. 188, 21	p. 89, 01	p. 194, 12
p. 124, 04	p. 191, 01	p. 99, 12	p. 210, 14
p. 126, 07	p. 196, 06	p. 104, 19	p. 213, 18,19
	p. 197, 08	p. 120, 17	p. 214, 20
	p. 214, 08	p. 122, 21	p. 231, 17
	p. 233, 09		p. 232, 20
	p. 241, 25		

<i>Escalier 3, module 5</i>	<i>Escalier 3, module 6</i>	<i>Escalier 4, module 7</i>	<i>Escalier 4, module 8</i>
p. 11, 03	p. 126, 07	p. 9, 02	p. 112, 07
p. 20, 05	p. 129, 09	p. 29, 22	p. 116, 10B
p. 22, 08	p. 137, 20	p. 43, 09	p. 121, 15
p. 22, 10	p. 139, 22	p. 51, 20	p. 133, 07
p. 40, 09	p. 151, 10	p. 53, 22	p. 136, 09
p. 43, 12	p. 161, 19	p. 63, 09	p. 137, 11
p. 53, 01	p. 162, 21	p. 65, 11	p. 137, 12
p. 61, 09	p. 172, 10	p. 66, 13	p. 143, 18
p. 62, 10	p. 191, 09	p. 74, 24	p. 147, 01
p. 65, 13	p. 195, 13	p. 86, 07	p. 154, 07
p. 73, 23	p. 201, 23	p. 89, 09	p. 156, 09
p. 75, 24	p. 203, 26	p. 92, 13	p. 166, 18
p. 86, 10	p. 213, 08		p. 182, 14
p. 95, 21	p. 213, 09		p. 183, 15
p. 105, 09	p. 220, 18		p. 187, 18
p. 110, 13	p. 221, 21		
p. 113, 18	p. 223, 23		
p. 115, 20	p. 223, 24		

Exercices fonctionnels

<i>Escalier 1</i>	<i>Escalier 2</i>	<i>Escalier 3</i>	<i>Escalier 4</i>
p. 22, 06	p. 61, 08	p. 15,01	p. 10,04
p. 42, 17	p. 65, 14	p. 20,05	p. 20,09
p. 207, 01	p. 68, 21	p. 31, 20	p. 31,25
p. 214, vocabulaire	p. 71, 01	p. 37,04	p. 42,08
p. 249,08	p. 75, 04	p. 43, vocabulaire	p. 73,22
	p. 95,07	p. 44, 14	p. 77,27
		p. 60, 06	p. 161,13
		p. 62, 10	p. 161,14
		p. 77,01	
		p. 86,10	
		p. 115,21	
		p. 119,01	
		p. 129,10	
		p. 181,21	
		p. 196,16	
		p. 203,27	

Les exercices schématiques

<i>Escalier 1</i>	<i>Escalier 2</i>	<i>Escalier 3</i>	<i>Escalier 4</i>
p. 67, 06	p. 231, 18	p. 23, 11	p. 49, 16
p. 67, 07		p. 88, 11	p. 63, 09
p. 84, 07		p. 88, 12	p. 63, 10
p. 117, 14		p. 152, 11	p. 90, 10
p. 127, 09		p. 174, 12	p. 91, 11
p. 196, 07		p. 174, 13	

Les exercices sociolinguistiques

<i>Escalier 1</i>	<i>Escalier 2</i>	<i>Escalier 3</i>	<i>Escalier 4</i>
p. 37, 10	p. 147, 01	p. 161, 19	p. 94, 15
	p. 199, 01	p. 220, 18	p. 160, 12
	p. 213, 18	p. 221, 19	p. 161, 13
	p. 213, 19	p. 221, 20	p. 161, 14
	p. 217, 01		
	p. 232, 19		