

LES STRATÉGIES DE COMMUNICATION
DANS LA SÉRIE DE MANUELS *J'AIME*

Romaanisen filologian pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Toukokuu 2018
Kaisa Borén

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Kaisa Borén	
Työn nimi – Title Les stratégies de communication dans la série de manuels <i>J'aime</i>	
Oppiaine – Subject Romaaninen filologia	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year 5/ 2018	Sivumäärä – Number of pages 66 s. + liite
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tutkielman tavoitteena oli saada selville, millä tavalla erilaiset viestintästrategiat ovat esillä uuden opetussuunnitelman mukaisessa ranskan B2/B3 -kielen oppikirjasarjassa <i>J'aime</i>. Saman aikaisesti tutkimuksessa tarkasteltiin, missä määrin oppikirjat tukevat oppilaan kommunikatiivisen kielitaidon kehittymistä. Kieltenopetuksen keskeisenä tavoitteena on ollut jo pitkään viestinnällinen suullinen kielitaito. Tällaisen kielitaidon kehittyminen edellyttää tietoa erilaisista viestintästrategioista. Siksi on perusteltua ottaa selvää siitä, millä tavalla oppikirjat huomioivat tämän näkökulman. Tutkielman ensimmäisessä osassa tarkasteltiin viestinnällisen kielitaidon määritelmää ja sen osa-alueita (kieliopillista, sosiolingvistista, strategista ja vuorovaikutuksellista) eri teorioita ja Eurooppalaista viitekehystä hyödyntäen.</p> <p>Ensimmäisenä tutkittiin, millä tavalla oppikirjojen sisältö tukee viestinnällisen kielitaidon kehittymistä. Kirjoitetuista dialogeista huomattiin, että ne sisältävät runsaasti erilaisiin konteksteihin sidonnaisia viestintästrategioita ja toimivat siten mallina keskustelulle, joka käydään ranskaksi. Suullisten viestinnällisten harjoitusten tarkoituksena oli saada oppilaat keskustelemaan, näyttämään, reagoimaan, haastattelemaan, kertomaan sekä kysymään ja vastaamaan. Toiseksi haluttiin selvittää, millaisia viestintästrategioita oppikirjoissa esiintyy. Eurooppalaisen viitekehyksen pohjalta strategiat jaettiin vuorovaikutusstrategioihin ja kompensatiostrategioihin.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppikirjat tuovat monipuolisesti esille erilaisia vuorovaikutusstrategioita ja asettavat niiden oppimiselle selkeitä tavoitteita. Kirjoissa esiintyy runsaasti suullisia tehtäviä, jotka mahdollistavat strategioiden harjoittamisen. <i>J'aime</i>-sarjan ensimmäisessä osassa korostuu dialogisten tekstien osuus ja siten <i>J'aime 1</i> antaa perusteet viestinnällisen kielitaidon kehittymiselle. Vuorovaikutusstrategioiden oppimista aletaan painottaa enemmän <i>J'aime 2</i> ja <i>J'aime 3</i> -kirjoissa; esimerkiksi puheenvuorotteluun liittyvien keskustelutaitojen tärkeyttä korostetaan sarjan kolmannessa oppikirjassa. Kompensatiostrategioita oppikirjoissa esiintyy hyvin vähän eikä niitä juurikaan harjoitella. Kirjojen tekijät kuitenkin kannustavat oppilaita kompensoimaan puuttuvaa kielitaitoa kiertoilmausten sekä ilmeiden ja eleiden avulla.</p>	
Asiasanat – Keywords ranskan kieli, vieraat kielet, suullinen kielitaito, kielen oppiminen, opetus	
Säilytyspaikka – Depository Jyx.jyu.fi	
Muita tietoja – Additional information	

Table des matières

0	Introduction	4
1	Les compétences de communication	7
1.1	Le programme de l'enseignement au lycée finlandais.....	7
1.2	Le CECRL, Cadre européen commun de référence pour les langues	9
1.3	L'approche communicative dans l'enseignement des langues.....	11
1.4	Les compétences de communication.....	13
1.4.1	La compétence grammaticale	14
1.4.2	La compétence sociolinguistique.....	16
1.4.3	La compétence stratégique.....	18
1.4.4	La compétence interactionnelle.....	19
1.5	Les compétences communicatives langagières selon le CECRL.....	21
1.6	Les stratégies de communication	22
1.6.1	Les stratégies de compensation	23
1.6.2	Les stratégies d'interaction	25
2	Étude des manuels scolaires de la série <i>J'aime</i>	29
2.1	Présentation des manuels <i>J'aime</i>	29
2.2	Le contenu des manuels	30
2.2.1	Les écrits dialogiques dans les trois manuels	31
2.2.2	Les exercices interactionnels dans les trois manuels	33
2.3	Les stratégies d'interaction	37
2.3.1	Les stratégies liées aux tours de parole.....	37
2.3.2	Les stratégies liées à la coopération et à la clarification.....	47
2.3.3	Les stratégies liées à la réaction.....	53
2.4	Les stratégies de compensation.....	58
3	Conclusion	61
	Bibliographie	64
	Annexe	67

0 Introduction

Il y a quelques décennies, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère se concentraient sur la lecture et l'écriture : il était important de mémoriser des structures de la langue, autrement dit des règles de grammaire et de syntaxe. La traduction et la rédaction tenaient une place importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'objectif de cette approche traditionnelle n'était pas d'obtenir de bonnes compétences de communication orale, mais au lieu de cela, il s'agissait plutôt d'acquérir une connaissance de la syntaxe de la langue.

Aujourd'hui, par contre, c'est l'approche communicative qui a pris le pas sur la méthode traditionnelle dans l'enseignement des langues étrangères en Europe. Cette approche communicative, comme le suggère aussi la notion, est centrée sur l'apprentissage des compétences communicationnelles. Il ne s'agit pas d'abandonner complètement les méthodes traditionnelles, mais la connaissance des structures (règles de grammaire, syntaxe, vocabulaire) est mise en pratique par l'exercice des compétences communicatives et par l'interaction avec les autres dans différentes situations imaginaires de la vie courante. L'objectif important de cette approche plus récente est donc l'usage de la langue.

En 2001, le Conseil de l'Europe a publié le Cadre européen commun de références pour les langues (dorénavant CECRL) qui est un document qui définit six niveaux de maîtrise d'une langue étrangère, en partant d'un niveau inférieur (A1) jusqu'au niveau supérieur (C2). Aujourd'hui, le CECRL – et plus particulièrement ses recommandations concernant la didactique générale des langues – est utilisé dans de nombreux pays en Europe pour l'enseignement des langues étrangères. Avec ses six niveaux de compétence, le CECRL sert de base pour élaborer les programmes d'enseignement des langues étrangères en Europe. Cette base commune soutient l'approche communicative en mettant en valeur la pratique des compétences linguistiques dans l'objectif de communiquer.

En Finlande, l'apprentissage des langues étrangères est en train d'être adapté à cette approche communicative. Cela est visible dans le nouveau programme national d'enseignement des études de lycée, c'est-à-dire du second degré de l'enseignement se-

conculaire (*Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*, dorénavant LOPS). Le programme met notamment l'accent sur l'aspect interactif. Le but de l'apprenant de français comme langue étrangère au niveau B2 (qui commence au secondaire) ou au niveau B3 (qui commence au lycée), est surtout d'apprendre les bases d'un point de vue communicatif pour se tirer d'affaire en français lors de rencontres sociales dans la réalité. Selon le programme national, par exemple, pendant les cours de français (comme langue B3), on met en pratique les compétences de communication et l'interaction dans des situations sociales, et on apprend aussi les stratégies de communication nécessaires dont, par exemple, les stratégies de compensation et les stratégies d'interaction.

En 2015, la maison d'édition finlandaise Otava a publié le premier volume d'une nouvelle série de manuels intitulé *J'aime* à l'usage des apprenants finnophones de français comme langue étrangère (Kivivirta *et al.* 2015, dorénavant *J'aime 1*). Cette série de manuels récente a été créée pour les cours élémentaires de français commençant au cours du premier cycle ou au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (« lycée »). Le deuxième volume de la série est paru l'année suivante, en 2016 (Heikkilä *et al.* 2016, dorénavant *J'aime 2*) et le troisième a été publié fin 2017 (Heikkilä *et al.* 2017, dorénavant *J'aime 3*). À la suite des modifications dans le programme d'enseignement national en Finlande et de la vogue de l'approche communicative, la série de manuels *J'aime* promet de suivre le programme contemporain en se décrivant comme « moderne et authentique ». La brochure publicitaire de la série (voir Otava 2018) présente les principes essentiels dont, par exemple, le fait d'apprendre à se tirer d'affaire dans des situations communicatives dans la vie courante. Pour que les apprenants finnophones puissent dès le début communiquer en français, les manuels promettent d'enseigner différentes stratégies de communication.

Ce manuel dispose d'atouts non négligeables, puisqu'il s'appuie sur un cadre de référence qui fait autorité en Europe et sur un courant didactique en vogue, et est tout récent. On est donc en droit d'en attendre une approche efficace et productive dans l'enseignement du français. La question que peut se poser l'enseignant tout autant que l'utilisateur est donc la suivante : est-ce que l'approche communicative est bien présente, dans quelle mesure, et quelle est son efficacité ?

Nous nous intéresserons donc à la question de savoir si les stratégies de communication sont réellement prises en compte dans le contenu des manuels. Si, comme nous l'espérons, nous y trouvons ces stratégies, il serait intéressant de savoir de quelle manière elles sont présentées et quelle place elles occupent. On veut également chercher à savoir si les trois volumes de la série *J'aime* donnent réellement de bonnes pistes pour aider à communiquer en français.

La définition des stratégies de communication n'est pas très simple. Pour cette raison, nous examinerons d'abord les compétences de communication et ensuite les stratégies de communication sous leurs différentes formes. Dans un deuxième temps, pour trouver des réponses à la question de savoir de quelle manière les stratégies de communication sont présentées dans les manuels, nous analyserons de façon minutieuse les textes et les exercices, autrement dit : tout ce qui est visible pour l'apprenant.

1 Les compétences de communication

1.1 Le programme de l'enseignement au lycée finlandais

Avant d'aborder la définition des compétences et stratégies de communication, une présentation du cadre réglementaire qui les définit est nécessaire. L'instrument le plus important dans l'enseignement des langues étrangères en Finlande est le programme d'enseignement. Ce document national présente les composantes essentielles dans l'éducation au lycée finlandais : les valeurs et les objectifs généraux de l'éducation, les objectifs spécifiques, le contenu et les méthodes de travail dans différentes matières et les directives sur l'évaluation des élèves. Le programme d'enseignement est un cadre national et il est censé faire en sorte que les communes (qui ont la charge d'organiser et de financer l'enseignement scolaire), les écoles, les enseignants et les auteurs de manuels à travers toute la Finlande suivent ses directives. Le programme rassemble des aspects philosophiques, pédagogiques et administratifs qui représentent l'objectif de l'éducation nationale. L'aspect philosophique dépeint les objectifs généraux de l'éducation, l'aspect pédagogique décrit l'enseignement lui-même et l'aspect administratif décrit l'organisation et les conditions pratiques de l'éducation. De plus, le programme contient également un aspect social, qui définit ce qui est considéré comme important dans la société. Les municipalités et les écoles ont chacune leurs propres programmes d'enseignement qui sont évidemment basés sur le programme national (Luukka *et al.* 2008 : 53).

Le programme finlandais actuel pour le lycée (OPH 2015) consiste en plusieurs aspects qui sont liés aux valeurs sociales et culturelles. Le programme d'enseignement a plusieurs fonctions et objectifs pour l'éducation : l'objectif général est de développer et de renforcer la culture générale chez les élèves, c'est-à-dire d'augmenter la compréhension des valeurs, des connaissances, des savoir-faire, des attitudes et de la volonté qui ensuite permettent d'agir d'une manière responsable et collective dans la société (OPH 2015 : 12). Selon le programme, tout au long des études au lycée, un élève construit son identité, sa conception de l'homme, son idéologie et sa vision du monde dans l'objectif de trouver sa place dans le monde. Le programme d'enseignement souligne des valeurs humaines : l'équité, les questions d'éthique, le respect de la vie, les droits de l'homme et

l'inviolabilité de la dignité humaine (OPH 2015 : 12). L'éducation permet aux élèves de trouver les bonnes stratégies pour apprendre, et simultanément les aide à développer ces stratégies. Par conséquent, le lycée prépare les élèves pour l'apprentissage tout au long de la vie (OPH 2015 : 34).

Un des thèmes principaux mis en valeur dans le programme d'enseignement au lycée est l'importance de l'activité des élèves (OPH 2015 : 14; Luukka et al. 2008 : 54-55). Les élèves qui sont conscients de leur propre processus d'apprentissage sont capables d'évaluer et de développer leurs aptitudes et compétences éducationnelles. De plus, ils sont encouragés à prendre en main la responsabilité de leur apprentissage, par exemple à l'aide d'auto-évaluations quand il s'agit de leurs propres méthodes d'apprentissage (OPH 2015 : 14). Le fait d'encourager les élèves à participer activement au processus de prise de décision est censé être visible dans la culture scolaire mise en place dans des écoles. Les élèves sont encouragés à donner leur avis et à agir de manière responsable dans leurs communautés et dans la société (OPH 2015 : 16).

Le programme d'enseignement définit, rappelons-le, le contenu et les objectifs de chaque matière scolaire. L'enseignement des langues étrangères au lycée approfondit l'éducation linguistique de l'enseignement élémentaire. Au lycée, les élèves sont orientés vers l'objectif de développer leur connaissance des langues et d'accroître leur compétence multilingue. L'enseignement des langues étrangères au lycée finlandais se base sur une conception plus vaste du *texte*, autrement dit la notion de texte comporte aussi bien la langue parlée que la langue écrite (OPH 2015 : 107). Selon le programme, il est important que la confiance en soi augmente chez les élèves : non seulement la confiance en leur aptitude à apprendre des langues mais aussi la confiance dans le fait de pratiquer les langues sans complexe dans des situations différentes, à l'école, au travail et dans des loisirs. Un des objectifs généraux de l'enseignement des langues étrangères est de renforcer la volonté et l'activité chez les élèves pour qu'ils s'adaptent et puissent agir dans des contextes et des environnements multiculturels et multinationaux (OPH 2015 : 107). L'apprentissage se déroule sur des thèmes variés qui traitent de sujets différents, loisirs, interactions sociales, vie professionnelle et active et interaction interculturelle (OPH 2015 : 117).

Quand il s'agit des cours de langue B2 (c'est-à-dire la deuxième langue qui commence au collège) et B3 (qui commence au lycée), les premiers cours sont surtout orientés vers la communication orale, qui tient un rôle important (OPH 2015 : 115, 117). Les élèves sont censés apprendre et développer en premier lieu les compétences de base dont on a besoin pour communiquer en langue étrangère dans des situations quotidiennes. Quand il s'agit, par exemple, du cadre de langue B3 (OPH 2015 : 117), dans la description du premier cours, l'importance est mise sur l'aspect communicatif : on apprend des stratégies de communication dont on a besoin pour parler dans une langue étrangère, et de plus, on apprend à communiquer de manière appropriée à l'aide des expressions de politesse. Ces expressions de politesse font partie des actes de langage comme les appellent plusieurs linguistes (Wolfson 1990; Cohen 1990, entre autres) et pour que la communication orale soit efficace, il est essentiel de comprendre et de connaître le discours approprié de la langue cible. Au moment où l'on communique avec les autres, on a des décisions complexes à prendre pour choisir les expressions appropriées pour le discours (Dimbleby et Burton 2007 : 53). Pourtant, il est difficile de donner une signification culturelle et contextuelle à des situations de parole dans une salle de classe, et par conséquent, il n'est pas facile d'apprendre des actes de langage dans la langue cible (Cohen 1990 : 70). Il est également nécessaire dès le début des études de prêter attention à une prononciation convenable et correcte. Le rôle de la communication écrite augmente progressivement tout au long des cours et, en ce qui concerne les aptitudes de communication orale, elles sont renforcées constamment lors de chaque cours (OPH 2015 : 117).

1.2 Le CECRL, Cadre européen commun de référence pour les langues

Les objectifs de l'apprentissage des langues étrangères sont définis d'après les niveaux, c'est-à-dire, si la langue a, par exemple, été commencée au collège ou au lycée. Dans le programme d'enseignement, il est précisé explicitement que l'objectif, en ce qui concerne la langue B2 est d'obtenir le niveau de compétences A2.2. du CECRL, tandis que pour la langue B3, l'objectif est d'obtenir le niveau A2.1 du CECRL (OPH 2015 : 115, 117). Les niveaux communs de compétences et le système de niveaux sont décrits dans le CECRL, qui est un document qui offre une base commune pour l'élaboration des programmes dans le domaine de la didactique des langues. Ce dossier, publié par le Conseil

de l'Europe, pilote l'éducation des langues vivantes en Europe et, par conséquent, l'enseignement du FLE (français langue étrangère) en Finlande. Les objectifs principaux de la politique linguistique du Conseil de l'Europe mentionnées dans le document sont, entre autres, les trois objectifs suivants :

- 1) faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente
- 2) favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe
- 3) éliminer les préjugés et la discrimination. (CECRL, p. 10)

Le CECRL définit les niveaux des compétences qui servent ensuite à évaluer le progrès de l'apprenant pendant toutes les étapes d'apprentissage (CECRL, p. 9). Comme on l'a constaté, l'objectif pour la langue B2 est d'obtenir le niveau de compétence A2.2 et pour la langue B3 le niveau A2.1. Selon le CECRL (p. 25) ces deux niveaux correspondent aux compétences d'« un utilisateur élémentaire ou de survie », que l'on peut aussi appeler le niveau de base. Selon ce niveau A2, l'utilisateur d'une langue a obtenu des aptitudes élémentaires, par exemple, pour comprendre des phrases et des expressions qui sont fréquemment utilisées dans des contextes familiers (informations personnelles et familiales, travail, magasin etc.). L'utilisateur est également capable d'utiliser la langue dans des échanges simples sur des sujets qui lui sont familiers. Ces aptitudes sont décrites sur une échelle globale qui définit six niveaux généraux de compétences et ces niveaux généraux résument l'ensemble de plusieurs composants qui sont compris dans l'apprentissage d'une langue : écouter, lire, parler et écrire (CECRL : 25-26).

Quand il s'agit notamment de la capacité de parler, le CECRL décrit les compétences des locuteurs à partir du niveau élémentaire A1 jusqu'au niveau de maîtrise C2. Dans ce travail, nous nous intéressons à la question de savoir quelles sont les compétences qui ont été acquises par l'utilisateur élémentaire d'une langue au niveau A2. Selon le CECRL (p. 26), le locuteur de niveau A2 est capable de participer à une conversation tant que les tâches sont simples et quotidiennes et les sujets familiers. Il sait également s'exprimer oralement de façon simple et brève en utilisant des phrases et des expressions familières et connues pour parler des sujets de sa vie quotidienne (p. 26). En plus d'une échelle générale, le CECRL présente une échelle plus précise pour l'évaluation de la capacité à l'oral et décrit des aspects qualitatifs différents de la langue parlée dont on a besoin dans des buts particuliers. Ces aspects sont divisés en cinq catégories dis-

tinctes : étendue, correction, aisance, interaction et cohérence. D'après cette échelle plus précise et les cinq catégories de compétences à l'oral, le locuteur de langue A2 sait :

- utiliser des structures et des expressions simples qu'il a mémorisées, et s'exprimer de façon limitée dans des situations de la vie quotidienne
 - s'exprimer de façon compréhensible dans des situations brèves mais a besoin de reformuler ce qui a été dit
 - utiliser des structures ordinaires correctement mais fait pourtant des erreurs de manière systématique
 - répondre et réagir aux questions mais a des compétences de compréhension limitées qui l'empêchent de soutenir la conversation
 - utiliser des connecteurs de phrases simples tels que « et » et « mais »
- (CECRL, p. 28)

1.3 L'approche communicative dans l'enseignement des langues

L'objectif de l'enseignement actuel des langues étrangères, c'est que l'apprenant d'une langue étrangère soit capable d'utiliser la langue dans la vie courante aussi bien pour ses besoins privés que pour remplir ses obligations comme membre de la société dans sa vie professionnelle (Kaikkonen 1994 : 11). Comme on l'a constaté dans l'introduction, dans les années 1960 et 1970 et avant, l'enseignement des langues étrangères se concentrait sur le structuralisme : les langues étrangères étaient apprises du point de vue des systèmes dans les langues. Pendant cette période-là, la grammaire tenait le rôle le plus important dans l'enseignement et l'accent était mis sur la morphologie de la langue cible (Kaikkonen 1994 : 11-13). Depuis que la linguistique a montré qu'une langue ne se limite pas à son système, il est possible d'inclure dans l'enseignement le concept de la langue comme moyen de communication.

Selon Richards et Rodgers (2014 : 22-24), il existe un nombre d'aspects théoriques qui ont influé sur les approches et les méthodes d'enseignement d'aujourd'hui : ils appellent ces aspects théoriques « des modèles linguistiques ». Un des modèles importants du point de vue de l'approche communicative est le modèle *fonctionnel*, qui considère la langue comme un *moyen* pour accomplir des tâches dans le monde réel. La perspective fonctionnelle sur la langue est liée au concept de compétence communicative, qui comporte des connaissances de la langue. Pourtant, il est important que les apprenants ne

maitrisent pas que ces connaissances, mais qu'ils sachent aussi les mobiliser : de quelle façon utiliser la langue pour réaliser des objectifs communicationnels ? Nous traiterons ces compétences plus en détail par la suite.

Kaikkonen (1994 : 14-15), pour sa part, considère qu'il s'agit d'un mouvement de la pragmatique dans le domaine linguistique. La pragmatique examine la langue d'une façon plus vaste que le structuralisme : le langage humain est envisagé par des méthodes multidisciplinaires à l'aide de la philosophie, de la psychologie et de la sociologie, et ainsi, la pragmatique favorise l'apprentissage individuel d'une langue étrangère. Le modèle fonctionnel défini par Richards et Rodgers (2014) mais aussi d'autres modèles linguistiques, par exemple, le modèle interactionnel et le modèle socioculturel, soutiennent la conception multidisciplinaire des langues. L'aspect pragmatique a ainsi eu un effet sur la naissance de la notion de « compétence communicative ». Celle-ci a acquis de l'importance dans le domaine de didactique des langues étrangères en Finlande et dans le monde au courant des années 1970. Grâce à cette révolution, qui comporte un nombre de mouvements d'idéologie et de didactique, aujourd'hui, la langue parlée est un élément important d'une langue. Cela a créé l'approche communicative de l'enseignement des langues étrangères (voir p. ex. Kaikkonen 1994 : 15).

Le mouvement communicatif dans l'enseignement des langues a donc en partie précédé le changement des réalités éducatives en Europe et a créé un besoin pour des méthodes alternatives dans le domaine de la didactique des langues. L'enseignement communicatif de la langue (à l'origine en anglais : *Communicative Language Teaching*, dorénavant CLT) est une approche actuelle qui tient compte des aspects variés dans l'apprentissage d'une langue : les théories fonctionnelle, interactionnelle et socioculturelle. Le CLT combine ces théories d'apprentissage et, selon ses concepts, la fonction première de la langue est de permettre de réaliser l'interaction et la communication. Les structures de la langue servent simultanément à obtenir ces buts communicationnels (Richards et Rodgers 2014 : 89, 91). Le CLT juge également important l'aspect individuel dans l'apprentissage des langues : comme apprenants de langues, nous avons tous des intérêts, des styles, des besoins et des objectifs personnels et, par conséquent, les enseignants sont encouragés à développer des matériels d'apprentissage pour les besoins individuels des apprenants (Applebee 1974, cité par Richards et Rodgers 2014 : 87).

Depuis la naissance du CLT et du concept de compétence communicative, l'apprentissage des langues étrangères a ainsi comme objectif d'adopter ces compétences communicationnelles. L'enseignement des langues vise à apprendre les capacités orales et écrites de réception et de production, autrement dit, il faut être capable de comprendre et savoir produire la langue cible (Kaikkonen 1998 : 12). Certaines critiques ont été formulées contre cette approche. Bien que l'approche communicative ait été très souhaitable, Kaikkonen reconnaît le bien-fondé des critiques contre cette méthode dans l'enseignement. L'approche communicative a, par exemple, été critiquée au motif qu'elle n'apporte pas l'authenticité désirée. En d'autres termes, cette approche s'attache malgré tout d'abord à des *manuels*, qui dirigent l'enseignement d'après leur propre contenu particulier : textes, grammaire et vocabulaire thématique *choisis* pour figurer dans les manuels (Kaikkonen 1998 : 13).

Les méthodes d'enseignement et la conception et le contenu des programmes d'études doivent évidemment suivre cette vague communicationnelle et offrir des exercices qui exercent l'apprenant à l'interaction dans des situations réelles. Autrement dit des activités et un matériel didactique authentique (voir p. ex. Canale et Swain 1979 : 10; Paulston 1990). Sur ce point, il convient de rappeler que le rôle de l'enseignant est significatif : les choix pédagogiques que les enseignants de langues étrangères font dans leur salle de classe ont donc une importance capitale. Le contenu de l'enseignement est toujours lié aux idées, croyances, et attitudes de l'enseignant; tous ces éléments sont évidemment subjectifs et peuvent souvent être inconscients (Kohonen 1998 : 34). En plus des choix pédagogiques des enseignants, Canale et Swain (1979 : 61) constatent également que le rôle didactique des professeurs est un aspect non égligeable : il faut que l'enseignant d'une langue démontre un niveau assez élevé de ses compétences communicatives pour réussir à inciter de façon efficace la communication dans la classe.

1.4 Les compétences de communication

Pour pouvoir évaluer la connaissance des langues d'une personne de manière précise et fiable, il est important de comprendre de quelle façon on définit « la connaissance des langues » et de quelle manière on peut l'assimiler. Quand il s'agit de l'évaluation, il est nécessaire de s'appuyer sur une conception justifiable de la connaissance des langues, autrement dit sur une théorie (Huhta 1993 : 78). Dans les années 1970, l'utilisation

d'une langue comme moyen de communication est devenue un sujet d'importance, qui a également mis en valeur l'importance du *contexte*. Cet aspect communicatif en matière de connaissance des langues et d'évaluation met l'accent sur la fonctionnalité de la langue. Au lieu du terme de « connaissance des langues », on utilise fréquemment la notion de « compétence communicative » (Huhta 1993 : 82-83).

Il existe de nombreux modèles sur les compétences communicatives, mais nous traiterons ici de façon plus détaillée la théorie de Canale et Swain (1979), tout en présentant les modifications de Bachman (1991) sur ce modèle, et finalement, nous présenterons la manière dont laquelle le CECRL définit les aptitudes communicationnelles. Ces modèles qui ont été décrits il y a des décennies et qui ne sont pas tout à fait récents, sont pourtant en vigueur encore de nos jours. Le modèle de Canale et Swain (1979) est considéré comme une source essentielle pour la discussion sur la compétence communicative et comme un modèle important pour le domaine de la linguistique appliquée et de la didactique des langues (voir p. ex. Huhta 1993 : 85 ; Celce-Murcia 2007 : 41).

Nous traiterons des différentes compétences qui forment l'ensemble de la connaissance des langues en les divisant en trois catégories selon le modèle de Canale et Swain (1979) : 1) la compétence grammaticale, 2) la compétence sociolinguistique, et 3) la compétence stratégique. Nous tiendrons également compte du point de vue de Bachman (1991) sur ces trois composantes. De plus, nous traiterons une quatrième composante des compétences importante pour cette étude, la compétence interactionnelle, qui a été plus récemment présentée par Celce-Murcia (2007). Il est capital de souligner que la compétence communicative concerne à la fois la connaissance et l'utilisation de cette connaissance lors des interactions dans la communication réelle (Canale 1990 : 5).

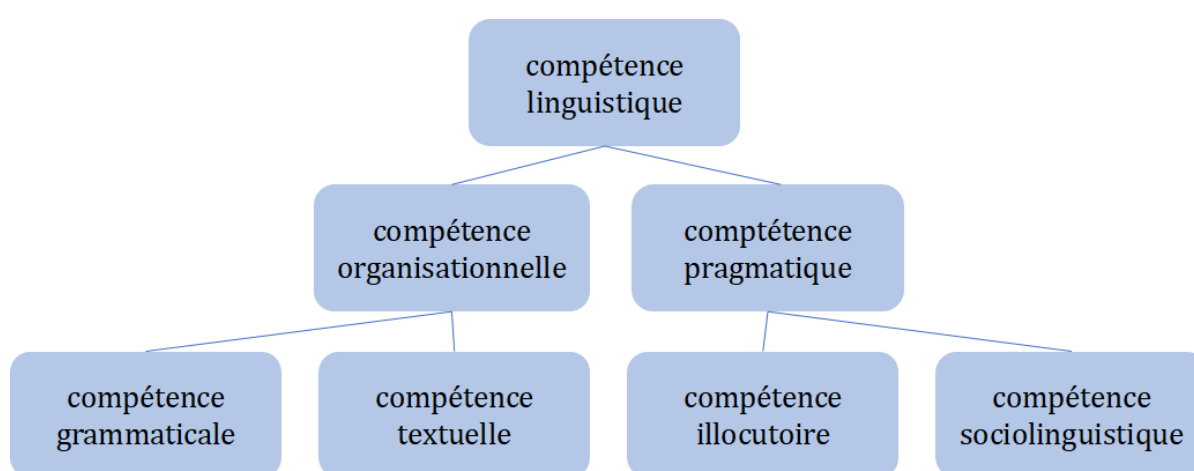
1.4.1 La compétence grammaticale

Le concept de compétence grammaticale présenté par Canale et Swain (1979 : 54 ; Canale 1990 : 7) est composé des savoirs sur les règles de la langue, plus précisément des règles sur le lexique, la formation des mots et des phrases, la prononciation, l'orthographe et la sémantique linguistique. L'objectif le plus important de cette compétence est de savoir comprendre, et de s'exprimer correctement. L'accent est mis sur la signification littérale des énoncés et, pour cela, ils estiment que la compétence grammaticale est une composante importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon

Bachman (1991), la compétence grammaticale présentée par Canale et Swain fait partie de « la compétence linguistique », concept plus vaste proposé par Bachman lui-même.

La théorie de Bachman combine des composantes différentes qui ont été introduites dans des cadres antérieurs de manière séparée. D'après la théorie de Bachman, la compétence linguistique est subdivisée en deux catégories : la compétence organisationnelle et la compétence pragmatique qui, à leur tour, comprennent d'autres catégories. La figure suivante illustre les compétences linguistiques :

FIGURE 1 : Les composantes de la compétence linguistique (Bachman 1991 : 87)



La description de la compétence linguistique présentée par Bachman (1991) s'appuie sur des théories antérieures et des constatations empiriques et regroupe, entre autres, la morphologie, la syntaxe, le vocabulaire et la cohésion sous une seule composante : la compétence organisationnelle. D'après le modèle de Bachman, la compétence grammaticale est liée dans une plus grande mesure à la compétence textuelle qu'à la compétence sociolinguistique. Autrement dit, un élève qui a de bonnes compétences grammaticales a probablement de bonnes compétences textuelles mais pas nécessairement de bonnes compétences sociolinguistiques (Huhta 1993 : 89). Selon Bachman (1991 : 88) la compétence textuelle se réfère, par exemple, au fait de savoir de quelle façon les phrases peuvent être liées pour former un texte ou une discussion.

En ce qui concerne la compétence pragmatique, cette notion est redéfinie pour inclure non seulement les éléments de compétence sociolinguistique mais également les fonctions illocutoires d'un acte de langage. La compétence illocutoire, qui se compose des connaissances fonctionnelles de la langue, permet d'utiliser la langue pour accomplir un

nombre de tâches langagières (p. ex. proposer quelque chose, exprimer des sentiments) tandis que la compétence sociolinguistique renvoie à la capacité d'utiliser la langue de façon appropriée dans un contexte particulier (Bachman 1991 : 92-94). Bachman (1991 : 86) souligne que quand il s'agit de la compétence linguistique, ses différentes composantes ne sont pas considérées comme des parties distinctes car elles interagissent les unes avec les autres lorsqu'on utilise la langue.

1.4.2 La compétence sociolinguistique

D'après le modèle de Canale et Swain (1979 : 54-56), la notion de compétence sociolinguistique renvoie à la question de savoir dans quelle mesure les énoncés sont convenablement produits et compris dans différents contextes sociolinguistiques. Cette composante de compétence inclut deux ensembles de règles : les règles socioculturelles et les règles du discours. Les facteurs socioculturels qui influencent la production de la parole et la compréhension de la parole sont, par exemple, le statut des participants, l'objectif de l'interaction et les normes ou les conventions de l'interaction.

La compétence sociolinguistique met l'accent sur la pertinence : il est important de connaître les différences culturelles et contextuelles pour être capable d'agir d'une manière appropriée dans une situation interactive. La pertinence peut être divisée en deux catégories dont la première se concentre sur le caractère approprié du sens de la parole et la deuxième sur la forme appropriée de la parole (Canale 1990 : 7).

La première catégorie, la pertinence du sens, implique les fonctions communicatives (comme : commander, se plaindre, inviter), les attitudes (la politesse et la formalité) et le fait de savoir dans quelle mesure ces fonctions sont adéquates dans des situations différentes. La deuxième catégorie concernant la forme appropriée concerne l'usage de la forme convenable : la question de savoir si les fonctions communicatives et les attitudes sont représentées convenablement lors de l'interaction verbale ou non-verbale dans un contexte sociolinguistique donné (Canale 1990 : 7). Conformément avec le concept de Canale et Swain (1979; voir aussi Canale 1990), nous pourrions constater que dans l'interaction on évalue constamment la question de savoir s'il est approprié de s'exprimer d'une certaine façon. Il est également inévitable de considérer la manière dont on exprime nos attitudes de façon contextuellement appropriée.

Comme nous l'avons constaté auparavant, Bachman (1991) inclut le concept de compétence sociolinguistique dans la notion de compétence linguistique. Et, encore plus précisément, dans celle de la notion de compétence pragmatique. Bachman (1991 : 95) définit les aptitudes sociolinguistiques en les divisant en quatre caractéristiques. La première est la sensibilité dans la compréhension et dans l'utilisation de variantes différentes d'une langue ; ces variantes sont, par exemple, des variantes régionales ou bien une langue spécifique utilisée par un groupe social. Huhta (1993 : 90) fait remarquer que le fait d'adopter ces variantes ne dépend pas nécessairement de leur maîtrise, mais plutôt de l'environnement linguistique dans lequel on évolue. Il constate que certaines personnes n'apprennent qu'une seule variation de leur langue maternelle ou d'une langue étrangère et que d'autres peuvent en apprendre plusieurs : il existe donc une disparité entre les personnes quand il s'agit d'apprendre des variantes d'une langue (Huhta 1993 : 90).

La deuxième caractéristique selon Bachman (1991 : 95) est la maîtrise des différences dans des niveaux de langues. Autrement dit, il s'agit de l'aptitude de reconnaître des changements dans l'utilisation d'une langue qui, par exemple, se produisent dans un seul et même dialecte et sont liés aux situations, aux sujets et aux statuts des personnes qui discutent.

Troisièmement, Bachman (1991 : 97) mentionne la capacité de comprendre et d'utiliser des expressions qui sont grammaticalement correctes et idiomatiques (naturelles pour une certaine langue). Si l'apprenant d'une langue n'utilise pas du tout d'expressions familières, son usage de la langue ne semble pas « naturel » (Huhta 1993 : 92).

Le quatrième et dernier aspect que Bachman (1991) inclut dans les compétences sociolinguistiques est l'aptitude à interpréter des références culturelles et des figures de style, qu'il considère comme faisant partie de la maîtrise du vocabulaire. D'après lui, ces références et ces figures de style sont des explications particulières qu'une certaine culture donne aux événements, aux lieux, aux institutions ou aux personnes (Bachman 1991 : 97 ; voir aussi Huhta 1993 : 91).

1.4.3 La compétence stratégique

Selon Canale et Swain (1979 : 56), la compétence stratégique inclut des stratégies de communication sous une forme verbale et non-verbale, et dont on a besoin en cas de problèmes lors d'une interaction. Ils rappellent que les stratégies de communication ne servent pas seulement à résoudre des problèmes grammaticaux. La communication demande également une capacité à traiter des problèmes sociolinguistiques, par exemple, savoir de quelle manière s'adresser à un étranger dont on ne connaît pas le statut social (voir p. ex. Canale 1990 : 11). Par conséquent, les stratégies de communication sont de deux types différents : celles qui sont principalement liées à la compétence grammaticale (p. ex. comment paraphraser des formes grammaticales que l'on ne maîtrise pas encore), et celles qui sont plutôt liées aux aptitudes sociolinguistiques. La paraphrase est un exemple de *stratégie de compensation*. Les stratégies de compensation rendent la communication plus efficace.

De plus, Canale (1990 : 11) constate qu'il faut encourager les apprenants des langues à utiliser des stratégies parce qu'elles sont plus efficaces que le fait de rester silencieux si l'on n'est pas capable de produire des formes grammaticalement correctes. Il faut donc également donner la possibilité aux apprenants d'utiliser des stratégies. Il ajoute que ce sont les stratégies qui sont souvent cruciales pour que la communication ait une chance de se dérouler dans de bonnes conditions.

Quant à Bachman (1991 : 100), il convient que la compétence stratégique fait partie des connaissances linguistiques mais considère que cet aspect stratégique tient un rôle important dans toutes les situations communicatives dans lesquelles on a besoin d'utiliser la langue — pas seulement lorsque les capacités linguistiques sont insuffisantes, mais aussi quand on poursuit un certain objectif communicatif dans une situation contextuelle. D'après lui (*ibid.*), les trois composantes suivantes sont incluses dans la compétence stratégique : évaluation, planification et exécution. Lors de l'évaluation, l'utilisateur d'une langue détermine 1) quelle information (p. ex. une variante ou un dialecte d'une langue) est essentielle pour accomplir un objectif communicatif particulier, 2) quelles sont les compétences linguistiques (langue maternelle ou langue étrangère) disponibles, 3) quels sont les connaissances et les savoirs-faire mutuels des interlocuteurs, et 4) dans quelle mesure l'objectif communicatif a été atteint.

En ce qui concerne les caractéristiques dans le cadre de la planification, il est primordial de savoir chercher des éléments utiles (p. ex. grammaticaux, textuels, sociolinguistiques) dans les compétences linguistiques et ensuite de formuler des plans qui contribuent à atteindre un objectif communicatif (Bachman 1991 : 101). Pour finir, la composante d'exécution met ces plans en pratique en utilisant des mécanismes psychophysologiques, par exemple, la maîtrise articulatoire (Bachman 1991 : 107).

1.4.4 La compétence interactionnelle

Dans le but de communiquer, les usagers de la langue doivent avoir des vellétés communicatives. Ils doivent donc s'impliquer dans une conversation, par exemple, qui est une activité interactive. Cela signifie que les participants sont chacun à leur tour locuteurs et destinataires (CECRL, p. 48). La compétence communicative exige la maîtrise de différentes situations. Il est important de connaître des caractéristiques de la langue parlée et de la conversation (Tiittula 1992 : 10).

La langue parlée ou plus précisément orale est une forme de la langue qui est produite par le son et perçue auditivement, tandis que la langue écrite se forme de signaux graphiques que l'on reçoit visuellement. Par conséquent, la communication orale consiste à parler et à écouter (Tiittula 1992 : 11). La langue parlée est, en général, contextuelle et toujours adressée à quelqu'un. Elle se déroule dans une interaction en face à face pendant laquelle tous les participants exercent une action sur ce qu'on dit et comment on le dit (Tiittula 1992 : 38). Dans le cas d'un apprenant d'une langue étrangère, il peut y avoir des problèmes liés à la passivité ou à un défaut dans la compétence interactionnelle. Si l'enseignement des langues met l'accent uniquement sur la compétence grammaticale, l'effet sur la compétence interactionnelle de l'apprenant peut être négatif : le locuteur se concentre sur les erreurs et néglige ainsi les conditions de l'interaction (Tiittula 1992 : 131). Selon Tiittula (1992 : 132), la situation d'enseignement traditionnelle n'est pas forcément idéale pour le développement des aptitudes interactionnelles.

Une composante plus récemment ajoutée, qui complète les modèles antérieurs, est la compétence interactionnelle proposé par Celce-Murcia (2007). Cette auteure affirme que cet élément interactionnel est extrêmement important et qu'il est nécessaire que les apprenants des langues sachent, par exemple, de quelle manière se plaindre ou s'excuser etc., s'ils veulent acquérir la compétence communicative en langue cible.

Celce-Murcia constate (2007 : 49) que les actes de langage peuvent fortement varier en fonction des différentes langues.

La compétence interactionnelle a, d'après elle (Celce-Murcia 2007 : 48-49), trois sous-attributs : 1) la compétence actionnelle, 2) la compétence non-verbale/paralinguistique et 3) la compétence conversationnelle. La première comporte les connaissances pour effectuer des actes de langage et implique des interactions sociales, par exemple, des échanges interpersonnels, des expressions d'opinion et de sentiments. La deuxième décrit le langage corporel du locuteur : les gestes, l'échange de regards, la respiration, l'utilisation de l'espace lors de la conversation et le rôle du silence et des pauses. La troisième se compose des règles de conversation, par exemple de quelle manière commencer et terminer une conversation, établir et changer de sujet, intervenir, coopérer et réagir comme auditeur.

Ce qui est normal pour une culture peut être considéré comme impoli dans une autre. Il est important d'être conscient des normes de conversation dans la langue cible (Celce-Murcia 2007 : 49 ; voir aussi Tiittula 1992 : 133). Ne pas savoir exprimer ou interpréter des significations sociales du message peut provoquer des méprises : cela peut être dû à des disparités dans la manière de parler et dans les règles de conversation (p. ex. tours de parole, expressions de politesse, choix des sujets, expression du désaccord, Tiittula 1992 : 139). Tiittula (1992 : 133) souligne également qu'il est nécessaire d'exercer ces aptitudes de communication basées sur le dialogue. De plus, il est important d'offrir le plus possible un langage et des textes authentiques ainsi qu'une interaction naturelle pour les apprenants d'une langue.

Desmons *et al.* (2005 : 30) rappellent que le point de départ pour le développement de l'expression orale chez un apprenant du FLE est une situation face-à-face lors de laquelle l'apprenant ne doit pas seulement recevoir des informations mais aussi en produire. Selon Desmons *et al.* (*ibid.*) il y a deux activités essentielles de production orale : *le jeu de rôles* et *la simulation globale*. Avoir des activités de jeux de rôles dans l'enseignement est surtout important au début de l'apprentissage, c'est-à-dire, dans les niveaux de langue A1 et A2. L'objectif de ce type d'activité est de fournir une situation imaginaire mais véridique pour les élèves qui doivent ensuite réaliser des tâches langagières, par exemple, faire un achat en français. En ce qui concerne l'activité de simula-

tion globale, dans ce type d'exercice les élèves doivent eux-mêmes créer des situations en leur choisissant des personnages et un contexte. De cette manière, ils se voient offrir la possibilité d'avoir une production orale plus libre. D'autres exercices de production libre sont souvent des activités dont l'objectif est d'amener les élèves, par exemple, à décrire des images différentes, à raconter des histoires ou à argumenter. L'objectif le plus important de toutes ces activités est de faire communiquer les élèves de la façon la plus authentique possible (Desmons *et al.* 2005 : 30).

TABEAU 1. Résumé des compétences de communication

Compétence grammaticale	Lexique, formation des mots et des phrases, prononciation, orthographe, sémantique linguistique
Compétence sociolinguistique	Règles socioculturelles, usage de la langue contextuellement approprié dans des situations interactionnelles
Compétence stratégique	Stratégies de compensation en cas de problèmes grammaticaux ou sociolinguistiques lors d'une interaction
Compétence interactionnelle	Actes de langage, langage corporel et règles de conversation

1.5 Les compétences communicatives langagières selon le CECRL

Le Cadre européen commun de référence pour les langues distingue trois composantes des compétences de communication :

- 1) une composante linguistique
- 2) une composante sociolinguistique
- 3) une composante pragmatique (CECRL, p. 17).

Toutes les composantes se composent à leur tour de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire.

Le premier élément, la composante linguistique, a trait aux savoirs et savoir-faire dans le lexique, la phonétique, la syntaxe, et d'autres dimensions du système d'une langue. Le CECRL précise qu'il ne s'agit pas que d'étendue et de qualité des connaissances, mais

aussi de « l'organisation cognitive et [du] mode de stockage mémoriel de ces connaissances » et de leur accessibilité. Par exemple, dans quelle mesure on est capable d'activer et de se rappeler les connaissances que l'on a sur le vocabulaire, la phonétique, le lexique etc. (CECRL, p. 17).

Comme Canale et Swain (1979 ; voir aussi Canale 1990), et par la suite Bachman (1991), le CECRL reconnaît également l'importance de la compétence sociolinguistique. Finalement, la description du CECRL ne diffère pas des descriptions antérieures sur les habiletés sociolinguistiques : la sensibilité aux normes sociales (p. ex. règles de politesse et statuts, différences de registre, dialectes et accents) fait partie de cette compétence. Le CECRL estime qu'il importe de prendre en considération le savoir socioculturel puisqu'il s'agit des connaissances qui peuvent être déformées par des stéréotypes et n'appartiennent pas aux connaissances antérieures de l'élève (CECRL, p. 82). À partir du niveau B2, les apprenants sont capables de s'exprimer de façon appropriée dans des situations sociales et commencent à apprendre des variations du discours et à maîtriser le registre et l'expression. Dans des niveaux inférieurs, par exemple au niveau A2, l'apprenant est censé connaître des règles de politesse et des marqueurs de relations sociales (CECRL, p. 95).

La troisième et la dernière composante définie par le CECRL est la compétence pragmatique. Auparavant, Bachman (1991) avait présenté cet élément et n'incluait que des connaissances fonctionnelles de la langue et l'aspect socioculturel dans les aptitudes pragmatiques (voir figure 1 au point 1.4.1). Le CECRL définit la compétence pragmatique de manière suivante :

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. (CECRL, p. 18).

1.6 Les stratégies de communication

Il existe de nombreuses théories sur les stratégies de communication car le domaine a été largement étudié. La notion de « stratégie de communication » n'est pas tout à fait explicite : la définition des stratégies varie et les mêmes termes sont utilisés dans des

sens différents (Harjanne 2006 : 32). Comme nous l'avons vu auparavant, selon Canale et Swain (1979) on utilise des stratégies de communication sous une forme verbale et non-verbale en cas de problèmes lors d'une interaction (voir 1.4.3). Ellis (2014 : 76) constate que cet aspect compensatoire sur la compétence stratégique donne une perspective trop étroite sur le domaine. D'après lui, la définition de Bachman (1991) est un concept plus riche. Cet auteur (Bachman 1991 : 100) met l'accent sur l'importance des compétences stratégiques lors de toute la communication et pas seulement en cas d'insuffisance des capacités linguistiques. La problématique sur le concept des stratégies de communication est qu'elles ne sont pas uniquement utilisées par des apprenants d'une langue. Elles sont partiellement liées aux stratégies qui permettent de maintenir une interaction (Piiirainen-Marsh 1994 : 225).

Le CECRL tient compte aussi bien de l'aspect compensatoire des stratégies que de l'aspect interactif que nous allons traiter par la suite. Le premier contient, par exemple, les stratégies de compensation comme la paraphrase (voir p. ex. CECRL, p. 54). Le deuxième décrit les stratégies de discours et de coopération comme les tours de parole et les demandes de clarification (CECRL, p. 60, 69-71). Dans ce travail, nous considérons également les stratégies de cette façon plus étendue en nous appuyant sur la manière dont le CECRL, notamment, décrit le concept de stratégies de communication.

1.6.1 Les stratégies de compensation

Les stratégies de communication sont généralement liées aux moyens de survie des apprenants, c'est-à-dire, aux stratégies qui servent à compenser le manque de connaissances linguistiques. L'apprenant d'une langue étrangère cherche à éviter des méprises et des problèmes dans l'interaction et peut, par exemple, utiliser des expressions alternatives ou éviter d'évoquer un sujet de conversation problématique. L'utilisation des stratégies lors de l'interaction est considéré comme une manière d'augmenter l'efficacité et la réussite de la communication. Pour cette raison, elles tiennent un rôle important dans la compétence stratégique de l'apprenant d'une langue étrangère (Piiirainen-Marsh 1994 : 225).

Un grand nombre de stratégies ont été distinguées en examinant la production orale des apprenants d'une langue. Le CECRL décrit les stratégies de production qui se réfèrent à l'utilisation de compétences différentes pour accomplir une tâche le mieux possible;

l'apprenant exploite ses points forts et minimise ses points faibles. Les stratégies de production sont divisées en stratégies d'évitement et en stratégies de réalisation. Quand l'apprenant utilise des stratégies d'évitement, il ajuste sa communication à la mesure de ses besoins (CECRL, p. 53). Généralement, les stratégies d'évitement sont liées à l'évitement d'un sujet spécifique, par exemple, l'apprenant essaie de ne pas parler des sujets dont il ne maîtrise pas le vocabulaire en langue cible. Une stratégie d'évitement peut également être un abandon d'un message, autrement dit l'apprenant prend la parole mais s'arrête puisqu'il est incapable de continuer et terminer ce qu'il veut dire (Tarone 1984 : 63).

Si l'apprenant a une attitude positive par rapport à ses capacités langagières, il utilise des stratégies de réalisation et son objectif est de trouver les moyens pour se débrouiller en langue cible. Les stratégies utilisées selon le CECRL (p. 53) sont, entres autres :

- 1) l'approximation
- 2) la paraphrase
- 3) la francisation
- 4) les mimiques

Par « approximation », on renvoie à l'utilisation consciente des mots ou des structures incorrectes en langue cible mais qui sont pourtant sémantiquement proches des formes correctes (Tarone 1984 : 62). Dans la paraphrase, on utilise des descriptions : par exemple, à la place d'utiliser un mot « l'aspirateur » (*vacuum cleaner*) on dit « ce qui suce de l'air » (*it sucks air*) (Ellis 2014 : 74). La francisation est d'utiliser des expressions de la L1 (langue maternelle) et les traduire littéralement en langue cible (CECRL, p. 53 ; voir aussi Ellis 2014 : 74) et les mimiques sont des stratégies non-verbales utilisées par l'apprenant (Tarone 1984 : 62).

Le CECRL définit les objectifs pour savoir utiliser des stratégies à partir d'un utilisateur de niveau A2 jusqu'au niveau C2. Au niveau A2, l'accent est mis sur l'utilisation des stratégies non-verbales, par exemple, des gestes pour désigner et clarifier ce que l'on veut obtenir et/ou ce que l'on veut dire. À partir du niveau B1, les stratégies comme la paraphrase et la francisation sont censées être plus utilisées, et au niveau C2 l'apprenant sait utiliser des stratégies de compensation de façon si habile que l'on s'en aperçoit à peine (CECRL, p. 54).

1.6.2 Les stratégies d'interaction

Comme le décrit le CECRL, en plus des stratégies de compensation qui facilitent l'aisance dans l'interaction orale, il existe un aspect interactif sur les stratégies de communication.

Les stratégies communicatives ne devraient pas, en conséquence, s'interpréter seulement selon un modèle d'incapacité, comme une façon de remédier à un déficit langagier ou à une erreur de communication. Les locuteurs natifs utilisent régulièrement des stratégies de communication de tous ordres [...] quand la stratégie est appropriée aux exigences communicatives qui pèsent sur elles (CECRL, p. 48)

Les stratégies d'interaction sont liées à la construction d'un discours commun qui, le plus souvent, a lieu face à face (voir p. ex. CECRL p. 69). Les conversations ne surviennent pas ou ne se développent pas par hasard ; on communique par volonté et l'on utilise des stratégies pour formuler une conversation. Une stratégie peut être un signe verbal ou non-verbal que l'on utilise intentionnellement pour atteindre un objectif communicatif. On utilise des stratégies constamment bien que l'on n'en soit pas tout le temps conscient (Dimbleby & Burton 2007 : 54-55).

La compétence interactionnelle dans une langue étrangère exige la connaissance de base de la langue : connaissance de la grammaire, du vocabulaire et de la prononciation. La tâche traditionnelle de l'enseignement a été d'offrir cette connaissance de base dans les langues (Salo-Lee 1991 : 18). D'après Salo-Lee (*ibid.*), les apprenants finlandais ont des problèmes dans l'utilisation d'une langue étrangère quand il s'agit des aspects pragmatiques ; les caractéristiques typiques liées au discours finlandais se reflètent dans la communication orale en langue étrangère. Par conséquent, les apprenants ne maîtrisent pas, en général, les moyens de discours en langue cible. Dans une langue, il existe un grand nombre de phrases répétées et automatisées, par exemple, des idiomes et des expressions routinières : les salutations, les excuses et les remerciements. Ces expressions servent à organiser une conversation et, de plus, l'utilisation de phrases établies rend l'interaction plus aisée (Tiittula 1992 : 137). Salo-Lee (1991 : 18) constate que l'enseignement des langues doit inclure la sensibilité aux règles de discours et aux expressions qui servent à réaliser des intentions des participants lors de l'interaction. Comme nous l'avons constaté, les règles de conversation sont liées à la culture et il est important que l'apprenant soit conscient de ces disparités culturelles (voir 1.4.4).

TABLEAU 2. Résumé des compétences communicatives langagières selon le CECRL

Compétence linguistique	Lexique, phonétique, syntaxe et autres dimensions du système d'une langue
Compétence sociolinguistique	Sensibilité aux normes sociales, utilisation des expressions appropriées dans les différentes situations sociales
Compétence pragmatique	Utilisation fonctionnelle des ressources de la langue, maîtrise du discours

Nous allons maintenant nous intéresser aux stratégies d'interaction que nous analyserons plus tard dans notre étude. Premièrement, nous examinerons la description des stratégies liées aux tours de parole. Deuxièmement, nous définirons les stratégies d'interaction liées à la coopération et à la clarification lors d'une conversation. Finalement, nous traiterons des stratégies liées au comportement de l'auditeur, c'est-à-dire, les stratégies liées à la réaction.

Tours de parole

La conversation est une sorte d'activité organisée. Les tours de parole sont centraux pour l'organisation du discours (Tiittula 1993 : 75). Il est nécessaire d'exercer les connaissances qui soutiennent la participation au dialogue, par exemple, comment commencer une conversation ou comment changer de sujet. Un apprenant d'une langue étrangère qui n'a pas adopté ces habitudes en langue cible peut être jugé impoli bien qu'il s'agisse uniquement de l'incapacité du locuteur non-natif de s'exprimer (Tiittula 1992 : 132). Tiittula (1992 : 132-133) fait remarquer qu'il est difficile de décrire l'interactivité d'une conversation dans un texte écrit. Dans les dialogues écrits dans les manuels scolaires, il manque en général des éléments du dialogue, par exemple, la coopération des locuteurs et les réponses minimalistes d'un auditeur. Selon le CECRL (p. 70), les stratégies d'interaction associées aux tours de parole que l'apprenant est censé adopter sont :

- pouvoir commencer une conversation
- pouvoir intervenir dans une conversation
- pouvoir attirer l'attention
- pouvoir garder la parole
- pouvoir terminer une conversation

Coopérer et faire clarifier

Les situations lors desquelles on discute changent constamment. L'aptitude à s'adapter aux situations différentes et à s'entendre avec des locuteurs différents fait partie de la compétence communicative (Tiittula 1993 : 75). Tiittula (1992 : 134) constate que les dialogues écrits que l'on trouve dans les manuels scolaires, représentent typiquement des conversations parfaitement réussies lors desquelles les locuteurs obtiennent directement la compréhension mutuelle. Pourtant, il est important d'enseigner aux élèves des stratégies d'interaction qui sont utiles en cas de doutes sur la compréhension. Sur ce point, nous pouvons rappeler que Tiittula (1992) renvoie aux manuels publiés dans les années 1990 et auparavant. Nous tenons donc compte de cet aspect dans notre étude des trois manuels scolaires *J'aime* dont le premier tome a été publié en 2015, le deuxième en 2016 et le plus récent en 2017. Le CECRL (p. 71) décrit les stratégies d'interaction qui consolident la collaboration lors de la conversation et permettent d'avoir une compréhension mutuelle entre les locuteurs :

- pouvoir confirmer une compréhension mutuelle
- pouvoir inviter quelqu'un à se joindre à la conversation
- pouvoir faciliter la suite et le développement de la discussion

En cas d'ambiguïté ou d'incompréhension dans la conversation, on a besoin de demandes de clarification qui facilitent le rétablissement de la communication. D'après le CECRL (p. 71), l'apprenant est censé :

- pouvoir demander une clarification
- pouvoir demander de répéter
- pouvoir vérifier sa compréhension

Réagir

Dans la langue maternelle, réagir au discours pour indiquer que l'on écoute et que l'on suit la conversation se déroule assez automatiquement. Ce n'est probablement qu'aux moments où l'on ne réagit pas du tout que l'on y prête attention. Dans l'enseignement des langues, l'accent est souvent mis sur la production orale des phrases bien formées en tant que locuteur et on ne prête pas attention à la façon dont laquelle on devrait se

comporter en tant qu'auditeur. Il est pourtant important de savoir comment réagir en langue cible pour montrer que l'on soit à l'écoute (Tiittula 1992 : 116).

La manière dont l'auditeur se comporte lors d'une conversation guide le déroulement du discours. L'auditeur est censé présenter des réactions, par exemple pour exprimer sa compréhension ou son avis sur ce qui a été dit ou pour indiquer qu'il veut prendre la parole. La réponse minimaliste donnée par l'auditeur montre qu'il participe activement à la conversation. Par conséquent, il est plus facile pour le locuteur de voir s'il a besoin de clarifier son message, de terminer ou de continuer son tour de parole, etc. (Tiittula 1992 : 112). Les réactions peuvent être des signes non-verbaux (p. ex. un signe de tête), des réponses minimalistes (des interjections), ou des expressions plus longues. Le nombre et la qualité des réponses dépendent largement de la situation et du contexte et, de plus, il y a des variations individuelles. Les réactions peuvent être neutres mais également refléter des attitudes et des opinions de l'auditeur sur ce qui a été dit (Tiittula 1992 : 113, 115). Tiittula (1992 : 137) rappelle qu'il est difficile pour un apprenant d'une langue étrangère de réagir de façon rapide et efficace en langue cible. Un locuteur natif maîtrise les connaissances sur la langue, discours et culture, alors qu'un utilisateur non-natif est obligé d'analyser plus précisément la forme langagière des expressions et, à cause de cela, prend également plus de temps pour réagir.

Il convient de constater que l'apprenant d'une langue étrangère doit mettre en pratique ses compétences communicatives de façon diversifiée. Pour réagir de façon appropriée en langue cible, l'apprenant a besoin d'aptitudes linguistiques, c'est-à-dire de savoirs sur le vocabulaire et la prononciation, entre autres. Il doit aussi tenir compte des aspects sociolinguistiques, puisque les moyens de réagir varient d'après la langue et la culture.

Dans ce qui suit, nous allons examiner la série de manuels *J'aime* du point de vue de l'approche communicative que nous venons de décrire : est-ce que cette approche est bien présente dans les textes, et dans quelle mesure ? Dans ou par quels exercices et avec quel vocabulaire ? Nous examinerons également les stratégies d'interaction et de compensation que les manuels offrent à l'apprenant finnophone de FLE.

2 Étude des manuels scolaires de la série *J'aime*

2.1 Présentation des manuels *J'aime*

J'aime est une série de manuels publiée par l'éditeur finlandais Otava. Cette série a été rédigée selon le programme d'enseignement en vigueur dont nous avons vu le contenu et les objectifs principaux au point 1.1. Les manuels *J'aime* ont été conçus pour l'enseignement du FLE comme langue dite « B3 » et « B2 », c'est-à-dire pour être utilisés au collège ou au lycée. Le premier tome de la série est paru en 2015 et contient les deux premiers modules élémentaires de français. Le tome suivant a été publié en 2016 et le plus récent en 2017. Dans ce travail, ce sont ces trois manuels que nous étudierons. Au total, il y aura quatre tomes. Le dernier manuel de la série sera disponible ultérieurement en 2018. Chaque tome inclut deux modules et, par conséquent, les trois premiers manuels comprennent les modules 1-6. La série de manuels contient des textes, des exercices et du matériel pédagogique complémentaire. Les manuels se sont disponibles également au format numérique et donnent ainsi accès à des enregistrements audio et vidéo. Les élèves et les enseignants ont aussi la possibilité de télécharger une application de vocabulaire. De plus, pour les enseignants il existe d'autres supports pédagogiques en ligne, par exemple, des contrôles des connaissances au format numérique et des supports d'évaluation.

Selon les principes de la série décrits dans la brochure d'Otava (2018), la série *J'aime* met en valeur l'activité des élèves. Ils sont encouragés à se fixer des objectifs concrets pour l'apprentissage du français et, ensuite, à évaluer le développement de leur propre processus d'apprentissage à l'aide des exercices de révision et d'auto-évaluation. D'après la description (Otava 2018), la situation communicationnelle est un point de départ pour les exercices et les activités. L'accent est mis sur le français parlé moderne et, en même temps, les différents registres de la langue sont pris en compte. Au point 1.1, on a vu qu'aujourd'hui l'enseignement des langues étrangères se base sur une conception plus vaste du *texte*. La série *J'aime* représente cette idée et, ainsi, l'apprenant s'habitue à lire, examiner et écouter des *textes* différents.

Le contenu des manuels est divisé en unités qui traitent de thèmes variés. La table des matières énumère d'autres contenus : des textes de différents genres, des sujets cultu-

rels, de la prononciation et des structures à étudier. Dans le deuxième et le troisième tome, la section « structures » du premier tome a été remplacée par « connaissance linguistique » et une section « stratégies de communication et d'apprentissage » a été ajoutée. On constate donc qu'à partir du deuxième tome les différentes stratégies de communication jouent un rôle plus important car les auteurs ont voulu les présenter dans une section séparée dans la table des matières.

Les aspects communicatifs sont présents dans les objectifs d'apprentissage de chaque manuel. Après avoir étudié le premier tome de la série *J'aime*, l'élève est censé être capable d'agir en français dans les situations interactionnelles quotidiennes, de réagir de manière polie et d'utiliser des stratégies de communication essentielles et « quelques » stratégies de compensation. Dans le deuxième tome, l'élève approfondit ses compétences communicatives et, de plus, il apprend à faire attention aux codes sociaux de l'interaction. En ce qui concerne le troisième tome, il met en valeur le rôle actif de l'auditeur (Otava 2018). Par conséquent, la table des matières et les objectifs d'apprentissage décrits donnent une impression plutôt positive sur le contenu des manuels. En particulier lorsqu'on cherche la présence de l'approche communicative et des stratégies de communication.

2.2 Le contenu des manuels

On peut constater que dans les trois tomes de la série *J'aime*, il y a de nombreux textes et exercices qui soutiennent l'objectif communicatif de l'apprentissage du FLE. En ce qui concerne les exercices dont l'objectif est d'exercer l'expression orale, et plus précisément la compétence interactionnelle de communication, les auteurs de la série cherchent à amener les élèves finnophones de FLE par exemple à jouer des rôles, à discuter, à exprimer des opinions et à raconter des histoires. Dans ces exercices, qui sont cruciaux pour le développement de l'expression orale, il s'agit de recevoir et de produire des informations. Selon le CECRL (voir aussi 1.4.4), ce qui rend une activité interactive, c'est, entre autres, quand les élèves font alterner les rôles en tant que locuteurs et destinataires. Dans ce cas-là, les jeux de rôles, les conversations et d'autres simulations, qui établissent des situations communicationnelles dans les manuels *J'aime*, sont censés développer les compétences de communication. De plus, comme nous l'avons vu, cela

comporte, par exemple, les capacités d'utiliser des stratégies d'interaction et des stratégies de compensation.

Dans la série *J'aime*, les auteurs ont subdivisé les exercices en plusieurs composants, par exemple, en 1a, 1b, et 1c. Dans cette étude, on considère ces exercices subdivisés comme des exercices séparés. Ce qui nous intéresse, c'est la question de savoir de quelle manière et dans quelle mesure les apprenants de FLE, qui font l'usage de ces manuels caractérisés *modernes* et *authentiques*, se voient offrir l'occasion d'exercer leurs compétences interactionnelles et stratégiques en français à l'aide de textes et d'exercices différents.

2.2.1 Les écrits dialogiques dans les trois manuels

Les textes dialogiques dans les trois manuels ont pour objectif de présenter des situations interactionnelles de tous les jours, autrement dit, des rencontres sociales dans des environnements différents : au restaurant, au jardin, au supermarché, dans le train, etc. Sur ce point, il faut rappeler que tous les textes, comme les publicités, les tableaux et les blogs, qui sont définis comme étant des *textes* par la série *J'aime*, ont leur utilité pour le développement des compétences de communication chez l'apprenant puisqu'ils enrichissent, par exemple, ses compétences linguistiques de manière diversifiée : les connaissances sur le vocabulaire, la phonétique et les structures langagières de la langue française.

Un écrit dialogique fonctionne comme un modèle pour l'utilisation des stratégies de communication. À l'aide des textes de ce genre, l'apprenant de FLE peut apprendre et assimiler des phrases et des expressions que l'on suppose que les locuteurs français utilisent. Cela comprend, par exemple, des phrases pour prendre la parole, pour inviter quelqu'un à se joindre à la conversation ou pour confirmer la compréhension mutuelle sur ce que l'on a dit. De plus, les réactions des auditeurs tiennent un rôle important dans les écrits dialogiques. Cela nous donne l'impression d'une situation réelle que l'on peut rencontrer dans la vie. Les réactions que nous trouvons dans les textes dialogiques sont souvent des réponses minimalistes, comme des interjections. Il est évidemment irréaliste d'apprendre et d'imiter les signes de réaction non-verbaux des locuteurs lors de la conversation puisque la discussion est sous une forme écrite.

Exemple de texte dialogique :

Marc : Eh, les filles, comment vous trouvez ce t-shirt ?
Bénédicte : Trop classe ! Essaye-le pour voir.
Manon : Il est beaucoup trop grand pour toi !
Ali : Normal, ce n'est pas la bonne taille, c'est du XL !
Bénédicte : Quelle taille il te faut ?
Marc : Du L.
Bénédicte : Tiens !
Marc : Super ! Je trouve qu'il me va très bien. Mais je ne trouve pas l'étiquette.
Ah, la voilà.
Manon : Alors, combien ça coûte ?
Marc : 9 euros ! C'est pas cher. Vive les soldes !

[...]

(*J'aime 1*, p. 132)

Le premier tome de la série de manuels contient 20 écrits dialogiques qui font la démonstration des rencontres sociales quotidiennes. Cela représente environ la moitié des textes que l'on trouve dans *J'aime 1* (20 sur 41). Parmi les 20 textes, que nous considérons soutenir le développement des compétences interactionnelles de communication en français, trois sont des fils de discussion qui sont semblables aux échanges des messages par sms ou sur un site d'internet.

Le premier tome contient également un écrit dialogique qui représente une discussion téléphonique. Nous tenons aussi compte de ces conversations lors desquelles, dans la vie réelle, on ne voit pas concrètement d'autres personnes qui participent à la discussion puisqu'elle ne se déroule pas en face à face. Toutefois, toutes les composantes de la compétence communicative que nous avons vues, définies par Canale et Swain (1979), Bachman (1991), Celce-Murcia (2007) et le CECRL (voir chapitres 1.4 et 1.5), sont utilisées pour développer une conversation téléphonique ou numérique aisée. Les aptitudes grammaticales, sociolinguistiques, stratégiques et interactionnelles servent des buts communicationnels.

Dans la suite de la série, dans *J'aime 2* et *J'aime 3*, les écrits dialogiques occupent une place nettement inférieure comparé au premier tome. *J'aime 2* contient neuf dialogues sur 47 au total, et *J'aime 3* seulement sept sur 38.

TABLEAU 3. Nombre et proportion des écrits dialogiques dans les trois manuels

Tome	Nombre de textes au total	Nombre d'écrits dialogiques	Proportion
<i>J'aime 1</i>	41	20	48,8 %
<i>J'aime 2</i>	47	9	19,1 %
<i>J'aime 3</i>	38	7	18,4 %
<i>J'aime 1-3</i>	126	36	28,6 %

On constate que le nombre d'écrits dialogiques, dans lesquels nous pouvons trouver des caractéristiques de la conversation, comme des expressions d'opinion et des tours de parole, diminue au fur et à mesure des manuels. Les tomes deux et trois contiennent moins d'écrits dialogiques que le tome un, même si le nombre de textes au total reste plus ou moins le même tout au long de la série. Nous présumons qu'après avoir suivi les deux premiers modules, c'est-à-dire le premier tome, l'apprenant a obtenu quelques compétences interactionnelles en partie grâce aux écrits dialogiques dans *J'aime 1*. Nous pourrions expliquer la diminution des dialogues dans *J'aime 2* et *J'aime 3* par le fait que les thèmes de ces deux manuels sont moins situationnels. De plus, il existe plus de variété dans les textes des deux tomes suivants.

2.2.2 Les exercices interactionnels dans les trois manuels

Dès le premier tome de la série *J'aime*, les manuels contiennent différents types d'exercices dont l'objectif est de faire utiliser le français aux élèves dans le but de communiquer. Il s'agit des exercices dans lesquels les apprenants travaillent en coopération. Dans les trois manuels, nous trouvons six types d'exercices qui permettent aux élèves de développer leur expression orale et d'exercer les compétences de communication en réalisant des tâches langagières dans des contextes imaginaires. En plus de ces six types présents dans chaque tome, il existe d'autres exercices sporadiques qui remplissent les mêmes fonctions quand il s'agit de l'apprentissage des compétences communicatives. Les six types d'exercices sont les suivants :

1. discuter
2. jouer/mimer
3. réagir

4. interviewer
5. demander et répondre
6. raconter

Nous pouvons signaler que ces types d'exercices s'appuient en grande partie sur les deux activités essentielles pour le développement de l'expression orale présentées par Desmons *et al.* (2005) : « le jeu de rôle » et « la simulation globale » (voir 1.4.4). Les exercices lors desquels les élèves doivent jouer, réagir ou interviewer représentent de la meilleure façon ces deux types d'activités importantes. Très souvent, un exercice intitulé « Jouez » nécessite l'utilisation des compétences de communication d'une manière plus variée. Dans l'exemple suivant, les élèves doivent s'imaginer au marché aux puces et discuter des meubles dont ils ont besoin pour leur appartement d'étudiant. On leur conseille d'utiliser des interjections présentées dans l'exercice précédent, par exemple : *Bravo ! Oh non ! Ah, oui ! Oh, là là ! (J'aime 1, p. 82)*. À l'aide de cette activité, les apprenants du FLE ont la possibilité de pratiquer une situation interactionnelle.

16b. Näyttele

Olet ystäväsä kanssa kirpputorilla. Keskustelkaa, mitä huonekaluja ostate opiskelija-asuntoon. Käyttäkää keskustelussa tuttuja verbejä *aimer*, *adorer* ja *détester*. Ottakaa lisäksi avuksi verbi *acheter* ja yllä annetut huudahdukset.

[16b. Jouez/mimez

Vous êtes au marché aux puces avec votre ami(e). Discutez des meubles que vous achetez pour meubler votre appartement d'étudiant. Dans la conversation, utilisez les verbes que vous connaissez : *aimer*, *adorer* et *détester*. Utilisez aussi le verbe *acheter* et les interjections ci-dessus. (notre traduction)]

(*J'aime 1, p. 82*)

Les activités lors desquelles les apprenants doivent discuter d'un sujet donné en français sont un exercice prédominant parmi tous les exercices d'expression orale. Les trois tomes contiennent en tout 36 exercices sous le titre « discutez ». Parmi ces exercices nous incluons également d'autres variantes. Plus précisément, on considère que les exercices où l'apprenant doit d'abord effectuer une autre tâche qui précède la conversation font partie de ce type d'exercice classifié *discuter*. Ces exercices variés ont été intitulés, entre autres, « Prononcez et discutez » (*Äännä ja keskustele*), « Écoutez et discutez » (*Kuuntele ja keskustele*) ou « Écrivez et discutez » (*Kirjoita ja keskustele*).

3d. Keskustele

Käykää terveystarkastus läpi parin kanssa keskustellen. Voitte keskustella kohdan 3a roolihahmoissa (Sandra ja Abdou) tai itsenänne. Perustelkaa vastauksianne ja osoittakaa kiinnostusta parin vastauksiin. Lisää keskustelufraaseja löydätte kirjan sisäkansista. [...]

[3d. Discutez

Voyez le questionnaire de santé ensemble avec un camarade et discutez-en. Vous pouvez discuter en prenant le rôle des personnages de l'exercice 3a (Sandra et Abdou) ou de manière libre. Motivez vos réponses et montrez de l'intérêt en tant qu'auditeur. Vous trouverez plus de phrases de conversation dans la deuxième et la troisième page de couverture. [...] (notre traduction)]

(*J'aime 3*, p. 19)

En ce qui concerne le type d'exercice « Demandez et répondez », le classement de cette activité est un peu problématique si l'on cherche à y trouver des objectifs interactionnels. Les exercices dont l'objectif est que les apprenants se posent des questions et y répondent sont souvent liés à la mise en pratique d'une structure grammaticale, par exemple la formation du *passé composé*, apprise en théorie avant ce type d'entraînement oral appliqué. Les exercices sous le titre « Demandez et répondez » peuvent également être des exercices de traduction pour lesquels les phrases sont explicitées dans l'énoncé. Dans ce type d'exercice, plus concentré sur les structures de la langue, la production orale des élèves n'est pas aussi libre que, par exemple, dans des activités intitulées « Discutez » où les apprenants ont plus de possibilités d'utiliser la langue de manière plus diversifiée et naturelle. Malgré cela, nous considérons que les exercices « Demandez et répondez » exigent une communication orale réciproque puisqu'il faut faire alterner les questions et les réponses. Il est essentiel de savoir formuler des questions pour faciliter le développement de la discussion. À l'aide de ce type d'exercice, l'apprenant a la possibilité d'assimiler les stratégies d'interaction qui sont liées à la coopération lors de la conversation.

La même problématique est visible dans les exercices où les apprenants doivent raconter quelque chose en français. Si nous examinons tous les exercices « raconter » dans la série *J'aime*, la vue d'ensemble montre que les aspects interactionnels ne sont pas pris en considération dans toutes les activités de ce type. Le plus souvent, il s'agit de monologues ; autrement dit, on demande aux apprenants de raconter des histoires, de décrire d'après des images ou d'argumenter mais le rôle de l'auditeur n'est pas significatif. D'après Desmons *et al.* (2005), il s'agit d'exercices de production libre qui soutiennent le développement de l'expression orale. Pourtant, les monologues ne développent pas les compétences interactionnelles dans la même mesure que les exercices interactionnels.

Dans les trois manuels, nous trouvons au total 27 exercices qui demandent de la narration et de la description orale, incluant les variations « Dessinez et racontez », « Planifiez

et racontez » et « Écrivez et racontez », entre autres. Cela représente 19,3 % de tous les exercices que nous considérons importants pour le développement de l'expression orale et des compétences de communication. Parmi ces exercices, il en existe certains que nous estimons développer de façon plus approfondie les compétences interactionnelles : dans l'exemple suivant, en plus de raconter et de décrire, l'apprenant est censé participer à l'exercice en tant qu'auditeur actif qui écoute, réagit et pose des questions.

8d. Piirrä ja kerro

Piirrä sarjakuva isoäidin tarinasta tai omasta lapsuudestasi. Kirjoita puhekupliin ja kuvien viereen avainsanoja ja -lauseita. Kerro tarina omin sanoin ranskaksi parillesi piirroksesi avulla. Kuuntele aktiivisesti, reagoi ja tee muutama kysymys parillesi. Käyttäkää hyväksenne fraaseja kirjan sisäkansissa.

[Faites une bande dessinée sur l'histoire de la grand-mère ou sur votre propre enfance. Écrivez des mots-clés et des phrases dans les bulles et à côté des images. À l'aide de votre dessin, racontez l'histoire avec vos propres mots à votre camarade. Écoutez activement, réagissez et posez quelques questions à votre partenaire. Utilisez les phrases de la deuxième et la troisième page de couverture. (notre traduction)]

(*J'aime 2*, p. 176)

TABLEAU 4. Nombre et proportion de types d'exercices interactionnels dans les trois manuels

Type d'exercice	Nombre d'exercices	Proportion
Discuter	36	25,7 %
Demander et répondre	21	15,0 %
Jouer/mimer	23	16,4 %
Raconter	27	19,3 %
Interviewer	3	2,1 %
Réagir	6	4,3 %
Autres	24	17,1 %

Nous avons maintenant vu quels sont les types de textes et d'exercices qui présentent des moyens de discours et qui exercent principalement l'expression orale et les capacités interactionnelles lors d'une conversation. Les écrits dialogiques dans les manuels illustrent des situations communicationnelles de tous les jours et, ainsi, ils donnent des exemples sur le déroulement d'une conversation en français pour les apprenants finno-phones de FLE. En ce qui concerne les exercices, nous constatons que les activités lors desquelles les élèves doivent travailler en coopération en utilisant la langue française

sont les activités les plus importantes pour le développement de l'expression orale et, surtout, d'un point de vue interactionnel. Une activité idéale permet aux apprenants d'utiliser et d'exercer des stratégies de communication. De plus, elle cherche à donner une sensation d'une interaction naturelle bien que l'on soit dans une salle de classe.

2.3 Les stratégies d'interaction

Nous allons examiner maintenant de façon plus approfondie les stratégies de communication, et plus précisément les stratégies d'interaction, que la série de manuels *J'aime* présente. D'abord, nous présenterons les stratégies d'interaction liées aux tours de parole, autrement dit à l'organisation du discours en tant que locuteur. Ensuite, nous examinerons les stratégies d'interaction qui facilitent une compréhension mutuelle entre les locuteurs. Pour finir, nous présenterons les stratégies qui représentent principalement les compétences sociolinguistiques et pragmatiques : comment se comporter et réagir en tant qu'auditeur lors d'une interaction pour guider le déroulement de la conversation et pour montrer que l'on écoute.

2.3.1 Les stratégies liées aux tours de parole

Nous avons déjà énuméré les stratégies d'interaction liées aux tours de parole que le CECRL considère comme importantes à adopter en tant qu'apprenant d'une langue (1.6.2.). Dans ce qui suit, nous allons utiliser cette liste pour présenter des stratégies, autrement dit des moyens et des expressions concrètes que l'apprenant peut adopter en étudiant les trois manuels *J'aime*. Ce qui nous intéresse, c'est de savoir quelles sont les stratégies que ces trois manuels enseignent aux élèves pour qu'ils soient capables de :

- a. commencer une conversation
- b. intervenir dans une conversation
- c. attirer l'attention
- d. garder la parole
- e. terminer une conversation

Nous pouvons constater que dès le premier tome de la série, l'apprenant se voit offrir des moyens différents pour se débrouiller en français dans les situations quotidiennes.

Premièrement, nous examinerons les stratégies qui servent à commencer une discussion en français.

a. Commencer une conversation

Les écrits dialogiques indiquent clairement que la façon la plus naturelle de commencer une conversation en français est d'utiliser les salutations appropriées pour la situation. Sur ce point, il convient de remarquer que le commencement dépend naturellement de la situation et de l'objectif communicationnel. Comme nous l'avons vu, les manuels contiennent des textes dialogiques liés aux différents contextes et la série *J'aime* met clairement l'accent sur l'aspect sociolinguistique et culturel de la communication. Le point de départ pour apprendre des stratégies associées aux tours de parole est de savoir commencer une conversation de manière convenable en fonction des personnes à qui on veut s'adresser. Le tout premier texte dialogique dans le premier tome illustre des rencontres qui se déroulent face à face. Dans cette situation, il y a deux personnes, Gaëla et Markus, qui sont en train de se promener et, lors de la promenade, ils rencontrent d'abord un ami et ensuite un professeur de Gaëla¹ :

1. Tervehtiminen [Salutation]

a) Kuuntele ja katsele. [Écoutez et regardez.]

Kuuntele ja katsele sarjakuvaa. [Écoutez et regardez la bande dessinée.]

Mitä tervehtimiseen liittyviä sanontoja ja tapoja huomaat? [Quelles sont les expressions et les comportements liés aux salutations que vous remarquez ?]

Ali : **Salut**, Gaëla !
Gaëla : **Salut**, Ali ! Ça va ?
Ali : Oui, ça va. Et toi ?
Gaëla : Ça va.
Voilà mon cousin Markus.
Ali : Ah, **bonjour** !
Markus : **Bonjour** !

(*J'aime 1*, p. 13)

La première rencontre de la situation montre qu'il est approprié de dire *Salut* lorsque l'on s'adresse à un ami que l'on connaît bien. En revanche, au moment où Gaëla présente son cousin à son ami, la salutation la plus convenable entre eux, des personnes qui se voient pour la première fois, est *Bonjour*. La rencontre suivante montre que *Bonjour* est

¹ Dans le manuel *J'aime 1* (Kivivirta *et al.* 2015 : 13), cette situation communicationnelle est une bande dessinée et le dialogue est visualisé sous la forme de bulles.

également le meilleur choix quand il s'agit une personne que l'on connaît déjà mais avec qui on a plutôt une relation professionnelle :

Gaëla : Tiens, regarde ! Mon prof d'anglais !
 Bonjour, Monsieur Langlais !
Monsieur L : **Bonjour**, Gaëla !
Gaëla : Comment allez-vous ?
Monsieur L : Très bien, merci. Et toi ?
Gaëla : Je vais bien, merci.

(*J'aime 1*, p. 13)

Par conséquent, la bande dessinée fait directement observer les facteurs socioculturels lors de l'interaction et explique que le statut des participants détermine la manière dont on peut commencer une conversation en français. D'ailleurs, cela ne concerne pas seulement le statut des participants, mais aussi la nature de la situation.

La série *J'aime* tient également compte de la communication téléphonique et de la manière de commencer une conversation dans cette situation. Nous considérons qu'il s'agit aussi bien d'un dialogue, bien que la conversation ne se passe pas face-à-face. Avec la série *J'aime*, les élèves apprennent à commencer un appel téléphonique de façon naturelle en français. Souvenons-nous que les stratégies pour prendre la parole, entre autres, sont utiles dans la même mesure que lors d'une discussion tête-à-tête. Il se peut que l'importance de connaître des expressions convenables augmente dans cette situation, car lors de la communication téléphonique on ne peut pas utiliser d'autres moyens pour organiser le discours, par exemple, le langage corporel. Assez tôt, dans le premier module de *J'aime 1* (p. 97), un dialogue sous le titre « Au téléphone » fait découvrir la manière de commencer une conversation au téléphone :

Markus : Allô !
Gaëla : **Salut, Markus, c'est Gaëla.** La forme ?
Markus : Oui, ça va très bien, et toi ?
Gaëla : Super bien ! On se voit demain ?
[...]

(*J'aime 1*, p. 97)

Les tomes suivant, *J'aime 2* et *J'aime 3* font réviser le déroulement d'un appel téléphonique. Dans l'unité 4 dans le troisième module de *J'aime 2* (p. 104), il y a un exercice (3b) dans lequel les élèves doivent mettre en ordre les répliques d'une conversation au

téléphone et ensuite la lire en faisant alterner les rôles. À la fin de ce troisième module, dans la section d'auto-évaluation, l'élève doit mesurer ses connaissances interactionnelles liées à la situation *Je sais commencer et terminer une conversation téléphonique familière*.

Dans *J'aime 3* (p. 35) les élèves se voient offrir davantage de liberté pour construire une conversation téléphonique dans un exercice intitulé « Écrivez et jouez ». L'énoncé de cet exercice décrit le contexte pour l'appel : l'élève doit s'imaginer être en France en tant qu'élève d'échange et téléphoner à sa famille d'accueil à cause d'un accident qui s'est produit. La façon dont laquelle la conversation peut être commencée est donnée : *Bonjour, c'est... Je vous appelle parce que...* . Cet exercice rappelle aux élèves que même lors d'une discussion téléphonique il faut prêter attention à la pertinence de l'expression en fonction des statuts des personnes. Dans *J'aime 3*, après le cinquième module, l'élève est censé *Savoir se faire renseigner par téléphone*.

De temps en temps, dans la vie quotidienne, il est nécessaire d'adresser la parole à une personne inconnue. Il s'agit, généralement, des situations sociales dont le but communicationnel est de poser une question pour avoir un renseignement. *J'aime 1* donne des exemples sur les situations de ce genre. Dans un dialogue (*J'aime 1*, p. 161) entre une cliente et un vendeur, la cliente commence la conversation en disant : *Excusez-moi, où se trouve le lait, s'il vous plait ?* Dans un autre dialogue (*J'aime 1*, p. 184), un voyageur vérifie l'heure d'arrivée du train chez le contrôleur : *Excusez-moi, le train arrive bien à 22h17 ?* Le premier dialogue est, en fait, un exercice dans lequel l'élève doit ajouter les articles « partitifs » qui manquent dans la conversation. L'objectif primaire de cet exercice n'est donc pas de développer les compétences conversationnelles mais plutôt les connaissances grammaticales et linguistiques. Malgré cela, les apprenants s'exposent aux règles du discours et à la manière dont il convient de prendre la parole en français.

L'autre dialogue qui se déroule dans le train entre le voyageur et le contrôleur sert de façon plus efficace à mettre en pratique les fonctions communicatives. Dans l'activité qui suit le dialogue, les élèves doivent s'identifier aux rôles des participants du dialogue et dérouler la conversation ensemble. Dans cet exercice, les auteurs de *J'aime* cherchent également à obtenir que les élèves prêtent particulièrement attention aux questions et aux exclamations qui apparaissent dans le dialogue. Les auteurs de *J'aime 1* soulignent

constamment l'importance de l'utilisation des expressions appropriées lors d'une interaction. Dans l'exemple suivant, dans un exercice intitulé « Discutez », les élèves s'entraînent à commencer la conversation de manière polie et convenable en utilisant l'expression *Excusez-moi* :

11c. Keskustele

Kierrelkää luokassa ja kyselkää kellonaikaa toisiltanne.

Kertokaa jokaiselle kysyjälle eri aika. Muistakaa olla kohteliaita!

[11c. Discutez

Faites le tour dans la salle de classe et demandez l'heure.

Donnez une heure différente à chaque personne. Rappelez-vous d'être polis ! (notre traduction)]

- **Excusez-moi**, il est quelle heure ?

- Il est...

- Merci !

- De rien.

(*J'aime 1*, p. 104)

Nous présumons que l'élève peut atteindre son objectif communicatif sans commencer la conversation avec *Excusez-moi*. Pourtant, comme le dit le CECRL (p. 95), l'apprenant est censé connaître des règles de politesse même dans des niveaux inférieurs, c'est-à-dire au début de l'apprentissage au niveau A2. Pour cette raison, on constate que *Excusez-moi* est une expression importante pour le développement des compétences socio-linguistiques, surtout. Cette expression apparaît pour la première fois dans *J'aime 1* dans l'exercice ci-dessus à la fin du premier module. D'après Salo-Lee (1991 : 18), la compétence interactionnelle nécessite une connaissance de base de la langue. Dans ce cas-là, l'apprenant a atteint un certain niveau sur les connaissances linguistiques pour être capable de formuler des questions simples et, de cette façon, commencer une conversation.

b. Intervenir dans une conversation

Jusqu'ici nous avons vu quelques moyens pour commencer une conversation en français : avec une salutation, par exemple *salut* ou *bonjour*, ou avec *excusez-moi* en commençant par une question. De plus, on a vu comment commencer une discussion téléphonique. Il s'agit des expressions que l'apprenant est censé déjà connaître au début de l'apprentissage, bien que ses compétences linguistiques soient toujours très limitées. En plus de ces deux moyens, nous pouvons noter que la capacité d'exprimer ses opinions

tient un rôle important dans la conversation française. Les trois manuels *J'aime* contiennent de nombreux exemples sur le déroulement d'une discussion lors de laquelle les participants expriment leurs avis sur un sujet. Le fait de donner son opinion sur un sujet peut commencer une conversation ou permettre de prendre la parole. Cela facilite ainsi la participation dans une discussion à laquelle on n'aurait pas été introduit préalablement.

Comme on l'a vu avant (1.4.4), d'après Celce-Murcia (2007) la compétence conversationnelle est composée des règles de conversation. Dans un encadré dans le troisième tome (*J'aime 3*, p. 73), il est précisé séparément en finnois que pouvoir prendre la parole, garder la parole et donner la parole sont des compétences conversationnelles importantes. Par conséquent, les auteurs de *J'aime* s'accordent sur l'importance de cet aspect conversationnel pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce qui est remarquable, c'est que dans *J'aime 2* et dans *J'aime 3* la deuxième et la troisième page de couverture contiennent une grande quantité d'expressions qui peuvent être utiles quand on utilise le français pour des objectifs communicationnels différents. Souvenons-nous que les manuels *J'aime* contiennent différents types d'exercices interactionnels dont l'objectif est de faire pratiquer l'expression orale aux élèves. Fréquemment, ce sont les exercices sous les titres « Discutez », « Jouez » ou « Réagissez », entre autres. La description de certains exercices recommande d'utiliser les expressions françaises listées dans les pages de couverture. Pour prendre la parole en français, la deuxième page de couverture de *J'aime 3* présente les phrases suivantes :

Moi, je pense que... ; Pour moi, ... ; À mon avis...
En ce qui me concerne, ...
J'ai l'impression que...
Il me semble que...
Moi, je dirais que...

(*J'aime 3*)

Les expressions qui sont listées dans les deuxièmes et les troisièmes pages de couvertures des manuels sont facilement sous la main des élèves lorsqu'ils travaillent sur les exercices. Dans l'exercice 10c à la page 72 du troisième tome (Heikkilä *et al.* 2017), les élèves voient trois photos dans lesquelles on trouve une personne différente dans chaque photo. L'objectif de cet exercice est d'amener les élèves à discuter de l'apparence de chaque personne. Les élèves sont encouragés à s'exprimer et à motiver leurs avis. De

plus, l'énoncé dit d'utiliser les phrases proposées dans les pages de couvertures. Dans ce cas-là, les phrases listées aident l'élève à prendre la parole lors de l'exercice et à développer ses compétences conversationnelles et interactionnelles en français.

En plus des exercices oraux, ce sont surtout les dialogues dans les manuels qui illustrent le moyen naturel pour prendre la parole en exprimant un avis sur un sujet. On constate que les auteurs de *J'aime* enseignent une expression efficace : *Moi, je...* quand l'objectif est de participer à une conversation. Dans la situation suivante, plusieurs personnes discutent de la nourriture. Marc intervient dans la conversation entre Bénédicte et Ali.

Bénédicte : Délicieux, ton taboulé, Ali !
Ali : Merci. Tu sais que c'est ma spécialité !
Et comment tu trouves le houmous ?
Bénédicte : En fait, je n'aime pas trop le houmous.
Marc : **Moi, j'adore ça.** C'est vraiment très bon, comme d'habitude !
[...]

(*J'aime 1*, p. 156)

La même conversation continue et, plus tard, Marc prend la parole en commençant par *Bon, ...* C'est une expression qui ne sert pas seulement à participer à la discussion mais aussi à changer de conversation.

[...]
Ali : Manon, j'aime bien ta salade de pâtes.
Qu'est-ce qu'il y a comme ingrédients ?
Manon : Des tomates, des oignons, de l'ail, du basilic,
de la feta et des poivrons.
Ali : Des poivrons ? Mince, je suis allergique aux poivrons !
Manon : Tu n'es pas obligé de manger les poivrons.
Marc : **Bon, j'ai soif !** Qu'est-ce qu'on boit ?
[...]

(*J'aime 1*, p. 156)

Dans un autre dialogue dans *J'aime 1* (p. 222), une réplique qui intervient lors de la discussion et change de sujet combine les deux moyens, *Bon...* et *Moi, je...*, en commençant par : *Bon, moi, j'ai une faim de loup. On va manger des frites chez Antoine ?*

c. Attirer l'attention

Pouvoir attirer l'attention est une façon de commencer une conversation. Pourtant, il est plus difficile de savoir avec certitude s'il existe des moyens plus appropriés que les

autres pour le faire. Nous pouvons dire qu'une expression, *Excusez-moi*, ne sert pas seulement à commencer une discussion mais elle a aussi une signification socioculturelle. Dans la série *J'aime*, la façon dont on peut attirer l'attention dans une situation n'est pas expliquée explicitement. Cependant, nous pouvons trouver différents moyens présentés dans les écrits dialogiques des manuels. Dans ce cas-là, il s'agit naturellement du fait d'attirer l'attention de manière verbale.

Dans *J'aime 3*, deux textes dialogiques commencent de la même façon dont le premier avec une phrase *Regarde, Sandra ! J'ai une nouvelle appli sur mon smartphone* (p. 16) et le deuxième *Regarde ! Un appareil pour faire travailler les jambes* (p. 45). Ces deux situations commencent de manière pareille ; la personne qui commence la conversation a quelque chose à montrer. On suppose qu'en disant *Regarde !*, le locuteur utilise simultanément un geste comme soutien. Dans *J'aime 1* (p. 222), de même, une conversation sous le titre « Après le concert » commence par *Eh, regardez un peu !*, mais l'objectif communicationnel dans ce cas-ci est d'avoir l'attention de plusieurs personnes. Dans le premier exemple, le locuteur utilise également le nom de la personne à qui il adresse la parole (*Regarde, Sandra !*). On peut supposer que, naturellement, c'est un moyen infailible pour attirer l'attention de quelqu'un. Dans un exercice intitulé « Discutez » (*J'aime 3*, p. 19) les élèves voient un exemple de dialogue qui commence par *Sandra, la bonne cuisine fait partie des petits plaisirs de ta vie ?* De cette manière, le locuteur réveille d'abord l'intérêt de Sandra et, ensuite, lui pose une question pour commencer une discussion.

Jusqu'à ce point, l'élève a appris à attirer l'attention et à commencer une conversation en disant *Regarde/Regardez* ou en utilisant le nom de la personne avec qui il veut parler. Le troisième tome présente des expressions que nous considérons comme encore moins formelles que celles que l'on a vues. Dans *J'aime 3* (p. 169), un exercice, dont l'objectif est d'amener les élèves à parler de ce dont ils ont peur, donne un exemple de dialogue qui commence de la façon suivante : *Dis-moi ! Qu'est-ce qui te fait peur ?* Dans le même manuel, nous trouvons également un écrit dialogique dont la première parole est : *Hé ! Je viens de lire un tweet* (p. 123). Dans ces deux situations, il s'agit d'une conversation familière qui se passe entre amis. L'expression *Dis-moi !* dans la première situation, fonctionne de la même façon impérative que *Regarde !* Il est également intéressant de noter que les auteurs de *J'aime 3* ont inclus l'interjection *Hé !* dans un dialogue.

Cela donne l'impression qu'ils cherchent à créer des écrits dialogiques les plus naturels possibles. Pourtant, il n'existe pas d'équivalent ou d'explication finlandaise dans la liste de vocabulaire du texte pour définir la signification de l'interjection *Hé!* Par conséquent, on peut estimer que les auteurs ne considèrent pas qu'il est essentiel pour les élèves d'assimiler le fonctionnement de cette expression.

d. Garder la parole

Nous pouvons noter que, déjà dans le premier tome, les écrits dialogiques présentent des moyens pour garder la parole une fois que l'on a réussi à la prendre. Sur ce point, il convient de se rappeler, encore une fois, que nous avons la possibilité d'examiner les expressions verbales que la série *J'aime* enseigne bien qu'il existe des moyens pour garder la parole en l'exprimant de façon *gestuelle*. Les répliques qui s'imposent à nos yeux sont celles d'Annick dans l'exemple suivant lors d'une conversation avec une autre personne, Leena :

À l'étage

[...]

Annick : Super ! Et vous avec combien de chambres ?

Leena : Trois. Je vous montre d'abord notre chambre.
Elle est très grande et il y a un très bon lit.

Annick : Ça, c'est important. **Mais** elle est énorme, cette chambre !
Et quelles jolies lampes ! J'adore ! **Et en plus**, vous avez un grand balcon. Regarde, François. François ?

Leena : François et Loïc sont déjà en bas dans la cave.

(*J'aime 1*, p. 65)

Dans l'exemple, nous voyons qu'Annick utilise des connecteurs de phrases simples comme *mais* et *et* en faisant en sorte qu'elle conserve la parole. Quand nous lisons le dialogue, nous ne pouvons pas savoir l'intonation qu'elle utilise ou si elle hésite pour la continuation de la parole. Nous avons vu que d'après le CECRL (p. 28 ; voir aussi ci-dessus 1.2) l'utilisateur de langue au niveau A2 est censé savoir utiliser ces connecteurs simples comme « et » et « mais ».

Comme nous l'avons vu plus haut, *J'aime 3* (p. 73) souligne l'importance des compétences conversationnelles et mentionne séparément dans une boîte d'information qu'il est important de connaître des expressions qui servent à garder la parole. Les mêmes

expressions que l'on trouve dans cette boîte, sont aussi listées dans la deuxième de couverture de *J'aime 3* :

Je peux continuer ?
Laisse-moi finir, s'il te plaît.
Vous m'écoutez ?
Laissez-moi finir, s'il vous plaît.

(*J'aime 3*)

Nous pouvons imaginer une situation dans laquelle on est en train de parler et une autre personne essaye de prendre la parole en plein milieu de notre phrase. Lors d'une situation comme celle-là, savoir utiliser ces expressions serait utile. Les auteurs de *J'aime 3* veulent ainsi présenter des expressions avec lesquelles les élèves peuvent clairement manifester qu'ils veulent garder la parole pour finir ce qu'ils ont à dire. Pourtant, il ne s'agit pas d'expressions complètement neutres. Pour cette raison, il serait bon d'expliquer aux élèves dans quelles situations et de quelle manière il est convenable de les utiliser. Bien que le troisième tome de la série prenne en considération cet aspect conversationnel dans l'apprentissage du FLE en présentant des listes de phrases, nous ne trouvons pas d'exercice dont l'objectif serait uniquement de s'exercer aux stratégies pour garder la parole.

e. Terminer une conversation

Très tôt dans le premier module de *J'aime 1*, l'élève apprend des moyens simples et naturels pour mettre fin à une conversation. L'exercice 12a à la page 26 de *J'aime 1*, illustre trois expressions différentes pour terminer une conversation : 1) *à bientôt*, 2) *au revoir* et 3) *à la prochaine*. Dans l'exercice suivant, 12b, les élèves doivent décider quels sont les expressions appropriées pour terminer une discussion dans trois situations différentes :

12b. Päättele

Tutki keskusteluja tarkemmin ja päättele miten hyvästelisit...

- ystäväsi, jonka toivot tapaavasi uudelleen
- koulukaverisi, jonka tiedät tapaavasi taas pian
- sinua palvelleen vaatekaupan myyjän

[12b. Déduisez

Étudiez les conversations de manière plus détaillée et déduisez-en comment dire au revoir...

- à votre ami(e) que vous espérez voir de nouveau
- à votre camarade de classe que vous allez revoir bientôt
- à un vendeur/une vendeuse dans un magasin de vêtements (notre traduction)]

(*J'aime 1*, p. 26)

Comme avec toutes les stratégies liées aux tours de parole que nous avons étudiées, dans cet exemple il est également important de choisir une expression qui convient à la situation. Les auteurs de *J'aime 1* présentent dans un ordre logique d'abord la manière dont on peut commencer une conversation (salutations) et ensuite, dans une partie séparée, comment on peut la terminer. De cette manière, l'apprenant finnophone a le temps, petit à petit, d'assimiler les points socioculturels liés au déroulement d'une conversation française. Plus tard, plus d'expressions utiles sont listées dans une boîte d'information : *bonne journée*, *bon après-midi* et *bonne soirée* (*J'aime 1*, p. 46) et une expression plus familière : *à plus* (*J'aime 1*, p. 97).

2.3.2 Les stratégies liées à la coopération et à la clarification

De la même façon qu'avec les stratégies liées aux tours de parole, nous allons maintenant étudier des stratégies d'interaction liées à la coopération et la collaboration que les trois manuels de la série *J'aime* présentent aux élèves. Nous avons énuméré les stratégies que le CECRL (p. 71 ; voir aussi 1.6.2) présente. Par conséquent, nous cherchons à savoir de quelle manière, en étudiant les trois manuels, l'élève apprend à :

- a. inviter quelqu'un à se joindre à la conversation et faciliter la suite et le développement de la discussion
- b. demander une clarification et demander de répéter
- c. vérifier sa compréhension et confirmer une compréhension mutuelle

a. Inviter quelqu'un à se joindre à la conversation et faciliter la suite et le développement de la discussion

Dans les parties précédentes, nous avons vu que les textes dialogiques et les différents exercices présentent souvent des aspects interactionnels qui se recoupent. Il est difficile de trouver, par exemple, un exercice dont l'objectif serait uniquement d'amener les élèves à mettre en pratique les stratégies pour intervenir dans une discussion. Nous ne trouvons pas non plus de textes dialogiques où les locuteurs ne font rien d'autre que terminer la discussion sans avoir plus d'interaction entre eux. Le plus souvent, le même exercice exige une combinaison d'éléments et de compétences différentes dont on a besoin pour communiquer de façon naturelle et efficace. On peut considérer que les différentes stratégies que l'on peut utiliser pour inviter quelqu'un à se joindre à la conversa-

tion servent également à faciliter le développement de la discussion. Lorsque l'on donne la parole à quelqu'un d'autre, on organise le déroulement du discours. Nous pouvons noter que dès le premier tome et le premier module de la série *J'aime*, les écrits dialogiques présentent aux apprenants finnophones des moyens pour inviter quelqu'un à se joindre à la conversation en français.

Le premier dialogue dans *J'aime 1* (p. 13) prend en considération l'aspect coopératif et interactionnel de la communication. Dans le dialogue que l'on a déjà utilisé comme exemple (voir point 2.3.1a), les amis Gaëla et Ali se rencontrent lors d'une promenade. Pour la salutation de Gaëla : *Salut, Ali ! Ça va ?* Ali donne une réponse : *Oui, ça va. Et toi ?* On considère que *et toi ?* est la première expression utile que la série *J'aime* enseigne aux élèves pour faciliter la suite de la discussion en tenant compte de la personne avec qui ils parlent. Cette question simple permet aux élèves de communiquer en français de manière réciproque dès les premières étapes de l'apprentissage lorsque leurs compétences de communication sont très limitées.

Tout au long du premier tome, les élèves développent leur connaissance sur le vocabulaire lié aux différents contextes. La conversation écrite dans *J'aime 1* (p. 39) sous le titre « Qu'est-ce que vous prenez » sert comme exemple de déroulement d'une discussion entre plusieurs personnes qui sont en train de choisir leurs plats dans un restaurant. Dans cette situation, François invite Annick à dire au serveur ce qu'il veut manger :

Le serveur :	Qu'est-ce que vous prenez ?
Markus :	Pour moi, une crêpe au chocolat et un jus de pommes, s'il vous plait.
Gaëla :	Et moi, je prends une crêpe aux fraises avec un coca.
François :	Annick, qu'est-ce que tu prends ?
Annick :	Une galette aux champignons.
[...]	

(*J'aime 1*, p. 39-40)

Dans un autre texte dialogique dans *J'aime 1* (p. 156), nous pouvons noter la façon dont laquelle Manon est invitée à la conversation par Ali, qui dit : *Manon, j'aime bien ta salade de pâtes. Qu'est-ce qu'il y a comme ingrédients ?* Il faut se rappeler qu'ici on ne voit pas ce qui se passe lors de la conversation, car il s'agit d'un texte écrit. On ne peut pas savoir si la discussion continue entre d'autres personnes qui participaient avant à la conversation ou s'ils sont toujours à l'écoute après la question d'Ali.

Bénédicte : Délicieux, ton taboulé, Ali !
 Ali : Merci. Tu sais que c'est ma spécialité !
 Et comment tu trouves le houmous ?
 Bénédicte : En fait, je n'aime pas trop le houmous.
 Marc : Moi, j'adore ça. C'est vraiment très bon, comme d'habitude !
 Ali : **Manon, j'aime bien ta salade de pâtes.**
Qu'est-ce qu'il y a comme ingrédients ?
 Manon : Des tomates, des oignons, de l'ail, du basilic,
 de la feta et des poivrons.
 [...]

(*J'aime 1*, p. 156)

De la même manière, dans cet exemple, le moyen pour inviter quelqu'un à se joindre à la conversation est d'utiliser son prénom. Cela se répète dans les écrits dialogiques de la série *J'aime*. Pour cette raison, nous avons d'un côté l'impression qu'en français il est naturel d'utiliser les prénoms des personnes à qui on veut adresser la parole. De l'autre côté, nous ne savons pas si les auteurs de la série choisissent de les utiliser pour rendre le déroulement de la conversation plus clair pour le lecteur. Il convient de se rappeler ce que nous avons vu plus haut : l'utilisation du prénom n'est pas seulement utile quand on veut donner la parole à une autre personne mais aussi quand on veut attirer l'attention de quelqu'un et commencer une conversation.

Une fois de plus, on constate que le troisième tome de la série de manuels décrit plus précisément que les autres les expressions que l'élève peut utiliser quand il veut donner la parole à quelqu'un en français. Nous trouvons les phrases suivantes dans la première couverture de *J'aime 3* : *Et toi, qu'est-ce que tu en penses ? / Et vous, qu'est-ce que vous en pensez ? / Et toi, quel est ton avis ? / Et vous, quel est votre avis ?* Comme nous l'avons déjà évoqué, il est important de savoir exprimer ses opinions dans une conversation française. On peut commencer une conversation en exprimant notre avis sur un sujet mais on peut également donner la parole à quelqu'un en lui demandant son avis.

Jusqu'ici nous avons vu les écrits dialogiques et les expressions listées qui donnent des moyens pour inviter quelqu'un à se joindre à la conversation et, en même temps, faciliter la suite de la discussion. Dans l'exercice 8c à la page 163 dans *J'aime 3*, intitulé « Discutez », les élèves doivent parler de l'humour. La description de cet exercice insiste sur le fait de demander l'opinion de l'autre personne. Les élèves peuvent utiliser les phrases suivantes qui donnent la direction pour la discussion : *Tu as aimé ça ? / Tu as trouvé ça comment ? / Tu trouves que c'est bien ?* Ces trois phrases fonctionnent de la même façon

que les phrases listées dans la première de couverture que l'on a vues, mais elles sont plutôt utilisées dans une conversation familière. On constate que ce type d'exercice dans lequel les élèves doivent discuter d'un sujet, pouvoir formuler leurs idées et, surtout, demander l'avis de quelqu'un d'autre, permet aux élèves d'entraîner les stratégies d'interaction liées à la collaboration lors de la conversation.

b. Demander une clarification et demander de répéter

Tiittula (1992 : 134) fait remarquer qu'il est important d'enseigner aux élèves les stratégies d'interaction qui facilitent le rétablissement de la conversation dans le cas où la compréhension mutuelle n'est pas directement obtenue. Cette auteure (1992 : 134) constate également que dans les dialogues de manuels, la communication se déroule typiquement sans problèmes. Dans la section d'auto-évaluation du troisième module (*J'aime 2*, p. 126) l'apprenant doit évaluer ses compétences interactionnelles liées aux circonstances *Je sais réagir lorsque je ne comprends pas et confirmer si mon interlocuteur a compris*. Il est donc approprié de trouver des exercices pour pratiquer ces compétences dans la série de manuels *J'aime*.

Nous trouvons quelques exemples de situations communicatives qui contiennent des ambiguïtés (pour l'auditeur) dans les écrits dialogiques des trois manuels. *J'aime 2* (p. 87) contient un dialogue sous le titre « En excursion à Marseille » qui se passe entre plusieurs personnes. Le groupe et leur guide vont visiter une île française, pourtant, Maria ne comprend pas bien ce que la guide raconte :

[...]
La guide : Il faut dire que la mer est très agitée aujourd'hui.
C'est à cause du mistral !
Maria : **Excusez-moi, c'est quoi le mistral ?**
La guide : C'est le nom qu'on donne au vent dans notre région.

(*J'aime 2*, p. 87)

Dans cette situation, il est difficile de déduire la signification du mot « mistral » à l'aide du contexte et, pour cela, Maria veut demander une clarification. Comme on l'a vu, elle prend la parole en utilisant l'expression *Excusez-moi* d'après les règles de politesse. Ensuite, elle pose sa question *c'est quoi le mistral ?* Il est tout à fait probable que l'élève se retrouvera un jour dans une situation pareille où il a du mal à comprendre un mot essentiel. Nous trouvons également une demande de clarification similaire dans un dia-

logue de *J'aime 1* (p. 40), mais, dans cette situation, une cliente demande au serveur d'expliquer ce qu'est une boisson et dit : *Un thé Breizh, qu'est-ce que c'est ?* À travers de ces deux textes dialogiques, la série *J'aime* présente au moins deux moyens pour demander une clarification en français : 1) *C'est quoi... ?* 2) *Qu'est-ce que c'est ?*

De plus, un troisième type de demande de clarification que nous considérons comme intéressant est la parole d'Olivier au début d'un dialogue dans *J'aime 3* :

Leïla :	Savez-vous ce que sont devenus les cadenas d'amour du Pont des Arts ?
Olivier :	Les quoi ?
Leïla :	Les cadenas d'amour que les amoureux ont accrochés sur le Pont des Arts à Paris.
[...]	

(*J'aime 3*, p. 202)

On peut interpréter la situation de nombreuses façons. On pourrait supposer que, dans cette situation, il n'y a pas de problèmes de compréhension au niveau de vocabulaire. Il est possible que dans ce cas-là, Olivier ne comprenne pas le concept « les cadenas d'amour du Pont des Arts » et, à cause de cela, il a besoin d'un éclaircissement. Nous ne savons pas non plus s'il s'agit du fait qu'il n'entend pas très bien ce qui a été dit. Sur la liste de vocabulaire, l'expression *les quoi* est définie aux élèves en finnois selon le contexte (= *tässä : mitkä*). Pourtant, il manque une explication plus précise sur la manière dont les élèves peuvent en faire usage dans des contextes différents.

Le besoin d'avoir une répétition pour la compréhension est clairement pris en compte dans les listes de phrases de la deuxième de couverture de *J'aime 2* et *J'aime 3*. Cette page de couverture contient une section « Quand tu ne comprends pas » (traduction du finnois) dont la première expression présentée est une constatation directe : *Je ne comprends pas*. De plus, la section contient des expressions plus courtes comme *comment ? / quoi ? / hein ? / pardon ?* qui peuvent être utiles dans des conversations familières, excepté la dernière qui convient aussi bien dans des contextes plus formels. Les deux dernières phrases de la liste représentent des demandes courtoises : *Pouvez-vous répéter, s'il vous plaît ? / Parlez plus lentement, s'il vous plaît*. On notera sur ce point que les titres des différentes sections dans les pages de couverture ont été rédigés en finnois, par exemple, « *Puheenvuoron ottaminen* » (« Prendre la parole »). Malgré cela, pour les expressions listées sous chaque section, il manque les équivalents finlandais, c'est-à-dire,

il n'y a pas de traduction finlandaise à côté de l'expression. Pour savoir utiliser ces formules dans des situations communicatives différentes, l'élève est donc censé bien connaître la signification de chaque expression et y distinguer de fines nuances de sens, ce qui implique des connaissances sociolinguistiques.

c. Vérifier sa compréhension et confirmer une compréhension mutuelle

Dans les textes dialogiques des manuels de la série *J'aime*, la façon la plus visible pour vérifier sa compréhension est de répéter ce qui a été dit. Dans un dialogue dans *J'aime 1*, nous trouvons une répétition des informations entendues :

[...]
Ali : Manon, j'aime bien ta salade de pâtes.
Qu'est-ce qu'il y a comme ingrédients ?
Manon : Des tomates, des oignons, de l'ail, du basilic,
de la feta et des poivrons.
Ali : **Des poivrons ?** Mince, je suis allergique aux poivrons !
[...]

(*J'aime 1*, p. 156)

Il est possible qu'il s'agisse d'une réaction naturelle d'Ali quand il apprend que la salade contient un ingrédient auquel il est allergique. Nous pouvons également supposer, bien qu'il s'agisse d'une expression de réflexe, qu'Ali répète *des poivrons ?* pour vérifier qu'il a bien entendu et compris ce que Manon lui a dit. De la même manière, dans un texte de *J'aime 3* (p. 70) qui fait penser à une interview, la question d'entretien est : *Qu'est-ce que c'est la beauté, d'après toi ?* Sous la question, il y a des réponses individuelles de quatre personnes. Une de ces réponses commence de la manière suivante : *Qu'est-ce que la beauté ? Euh, bonne question. [...]*. Dans ce cas-là, la personne que l'on interviewe répète de la même façon ce qu'elle a entendu. Il se peut que l'objectif de cette répétition soit d'avoir plus temps pour répondre à la question. Malgré cela, la répétition permet simultanément de vérifier la compréhension.

Un exercice qui nous intéresse sur ce point, est une activité sous le titre « Écoutez et réagissez ». Dans cet exercice, les élèves doivent chacun à leur tour exprimer une affirmation à leur camarade qui, ensuite, répète la phrase qu'il a entendue. Après la répétition, il faut exprimer son propre avis sur le sujet. Un exemple sur le déroulement d'une activité est présenté au dessous de la description de l'exercice :

- Je pense que / Je trouve que / À mon avis, le jogging est plus fatigant que la marche.

- Le jogging est plus fatigant que la marche ? Non, pas du tout, à mon avis, c'est moins fatigant.
[...]

(*J'aime 3*, p. 40)

Selon le titre de l'exercice, il s'agit de réagir en tant que locuteur en répétant l'affirmation entendue. En même temps, l'élève peut confirmer qu'il a bien compris.

Pour confirmer la compréhension mutuelle lors de la conversation, *J'aime 1* (p. 54) contient un exercice où les élèves complètent un dialogue avec les verbes qui manquent. Le dialogue commence par une réplique : *Qu'est-ce que vous __ (ottaa = prendre) ? Excusez-moi, vous __ (ymmärtää = comprendre) ma question ?* Ici, nous supposons que c'est un serveur qui essaye de confirmer si ses clients ont compris ce qu'il a dit. Pourtant, cette expression semble être cachée dans un exercice dont la fonction est de pratiquer les verbes.

D'une manière plus efficace, les deuxièmes de couverture de *J'aime 2* et de *J'aime 3* proposent quelques expressions sous une section « Est-ce que notre interlocuteur a compris ? ». Nous pouvons supposer que, le plus souvent, s'il existe de l'incompréhension pendant que l'on parle, on le voit dans le regard et les mimiques du locuteur. Pour les situations de ce genre, les deux manuels *J'aime* proposent des expressions qui servent à régler les cas de mauvaise interprétation :

D'accord ?
N'est-ce pas ?
Tu comprends ? / Vous comprenez ?
Tu vois ? / Vous voyez ?

(*J'aime 2 ; J'aime 3*)

2.3.3 Les stratégies liées à la réaction

Dans ce qui précède, nous avons étudié les stratégies d'interaction que la série de manuels *J'aime* présente aux apprenants du FLE pour les aider à communiquer en français et à participer à une conversation en tant que locuteur. Mais une interaction naturelle exige aussi une *participation réciproque*. Nous avons vu l'importance que Tiittula (1992) accorde au comportement de l'auditeur lors d'une discussion. Par conséquent, elle souligne qu'il est important comme apprenant d'une langue étrangère de savoir réagir en tant qu'auditeur (voir 1.6.2).

Les sections d'auto-évaluation dans les manuels indiquent que la série *J'aime* prend clairement en considération le rôle de l'auditeur. Si nous cherchons à savoir quelle place la réaction occupe dans ces parties d'auto-évaluations, nous pouvons noter que c'est surtout le deuxième tome de la série qui souligne l'importance de développer les compétences d'interaction comme auditeur. Cependant, nous pouvons également dire que, déjà au début de l'apprentissage, dans *J'aime 1*, l'apprenant est censé apprendre des moyens pour réagir en français. Dans la première section d'auto-évaluation dans le premier tome (*J'aime 1*, p. 114) l'élève doit mesurer ses connaissances sur *Je sais répondre et réagir lors d'une conversation brève*.

À partir de *J'aime 2*, les compétences interactionnelles se voient accorder une section séparée sur la page d'auto-évaluation sous le titre « Interaction ». Le deuxième tome (p. 126, 231) énumère des objectifs liés aux compétences interactionnelles, entre autres : *Je sais manifester l'intérêt quand j'écoute mon interlocuteur, Je sais faire des propositions et y réagir et Je sais réagir lors d'une conversation en utilisant des réponses minimales et en faisant des commentaires*. Le rôle actif de l'auditeur a aussi une place dans le troisième tome, *J'aime 3* (p. 137) : *Je sais écouter activement lors d'une conversation et manifester mon intérêt*. Les auteurs des manuels demandent que l'élève évalue ses connaissances interactionnelles quand il s'agit de son comportement en tant qu'auditeur ; il est donc naturel que les manuels contiennent des textes et des exercices qui soutiennent le développement de ces compétences.

Rappelons que nous avons classifié les exercices dont l'objectif est d'amener les élèves à communiquer en français (voir 2.2.2). Nous avons ainsi constaté que la série de manuels *J'aime* comporte des exercices dont l'objectif principal est de faire réagir les élèves en français dans le but de montrer qu'ils sont à l'écoute. Le pourcentage d'exercices sous le titre « Réagissez » de tous les exercices interactionnels dans la série *J'aime* reste faible :

Type d'exercice	Nombre d'exercices	Proportion
Réagir	6	4,3 %

Le premier tome, *J'aime 1*, ne contient pas encore d'exercices intitulés « Réagissez » dont l'objectif serait clairement d'apprendre à réagir en français. Dans *J'aime 2*, il y en a deux et dans le troisième tome, quatre. Si on ne regarde que cette statistique, cela nous donne l'impression que cet aspect interactionnel ne se voit pas accorder beaucoup

d'attention dans les manuels, malgré le fait que les sections d'auto-évaluations fassent ressortir l'importance de savoir réagir. Nous pouvons pourtant noter que le nombre d'exercices dans lesquels le rôle actif de l'auditeur est pris en considération dans la description est beaucoup plus important que ce que ce chiffre semble indiquer.

Par exemple, à la page 193 dans *J'aime 3*, l'énoncé d'un exercice intitulé « Discutez », en plus de parler d'un sujet, rappelle aux élèves le besoin d'écouter de manière active et de réagir en tant qu'auditeur. Dans *J'aime 1*, il y a cinq exercices de ce type, bien que ce premier tome ne contienne pas d'exercices catégorisés comme *réagir*. Quand il s'agit du rôle de l'auditeur, dans ce tome, l'élève apprend surtout à utiliser des expressions de politesse et des interjections comme *Oh, non !* et *Oh là là !* (voir p. ex. exercice 16b dans *J'aime 1*, p. 82). Par conséquent, nous pouvons considérer qu'au début de l'apprentissage, quand les connaissances linguistiques sont toujours peu développées, les auteurs de *J'aime 1* ont choisi des expressions courtes dont les élèves peuvent se servir lors d'une discussion brève en français. Les interjections que l'on trouve dans *J'aime 1* aident l'élève à participer de façon naturelle à une conversation comme auditeur et à exprimer ses opinions sur un sujet en peu de mots : *Ah oui ! / Oh, non !* Les tomes suivants présentent naturellement des expressions plus longues et plus diversifiées pour montrer l'intérêt lorsque l'on écoute.

De plus, *J'aime 2* (p. 46) contient un encadré avec un rappel en finnois :

Kun kuuntelet, osoita kiinnostuksesi katsomalla puhujaa silmiin. Rohkaise häntä nyökyttelemällä ja reagoimalla kuulemaasi elein, äännähdyksin, kommentein ja kysymyksin.

[Quand tu écoutes, montre de l'intérêt en regardant le locuteur dans les yeux. Encourage-le en faisant des signes de la tête et en réagissant à ce que tu entends par des gestes, des sons, des commentaires et questions. (notre traduction)]

Comme on l'a expliqué, il est notable que les sections d'auto-évaluation de *J'aime 2* contiennent un grand nombre d'objectifs pour l'élève quand il s'agit d'apprendre à réagir. Malgré cela, en dehors de deux exercices sous le titre « Réagissez », le deuxième tome ne contient que quatre exercices d'un autre type dont les instructions disent également d'écouter activement et de montrer de l'intérêt. Contrairement au premier tome, la deuxième et la troisième de couverture de *J'aime 2* présentent des expressions listées sous des titres différents, par exemple : *Quand tu écoutes, Exprimer son opinion* et *Réactions émotionnelles* (traductions du finnois). Bien que le deuxième tome ne contienne pas

beaucoup d'exercices qui indiqueraient aux élèves comment réagir, ce manuel présente de nombreux exercices dans lesquels on conseille aux élèves d'utiliser les expressions listées sur les pages de couvertures :

8d. Haastattele

Toimittaja haastattelee Marcia lehtiartikkelia (kohta 7b) varten.

- Mieti, mitä sinä vastaisit kysymyksiin.
- Harjoitelkaa haastattelua toimittajan ja haastateltavan rooleissa.

Käyttäkää apuna fraaseja kirjan sisäkansissa.

[8d. Interviewez

Le journaliste interviewe Marc pour un article de journal (exercice 7b)

- Réfléchissez à ce que vous répondriez aux questions.
- Procédez à l'entretien en vous partageant les rôles.

Utilisez les phrases de la deuxième et la troisième page de couverture. (notre traduction)]

(*J'aime 2*, p. 148)

Dans cet exercice 8d, l'intervieweur pourrait par exemple choisir des phrases de la deuxième page de couverture liées à la situation *Quand tu écoutes, c'est-à-dire* utiliser des expressions comme *Mhm... ? / Ah bon ? / C'est vrai ?* etc. pour que l'entretien se déroule de façon naturelle. Les auteurs de *J'aime 2* cherchent ainsi à ce que les élèves utilisent des phrases différentes pour développer aussi les stratégies d'interaction comme auditeur. Mais il est difficile de savoir si les élèves font vraiment usage des expressions listées lorsqu'ils travaillent sur les exercices ou si les phrases des pages de couvertures sont réellement mises en valeur dans l'enseignement. Nous constatons donc que le deuxième tome fournit le point de départ pour l'apprentissage des compétences interactionnelles en tant que destinataire. Savoir dans quelle mesure l'enseignant tient compte de ces éléments interactionnels dans sa salle de classe serait le sujet d'une autre étude.

De ces trois manuels, c'est surtout le troisième tome qui souligne le rôle de l'auditeur dans ses exercices de cette manière. En plus de ses quatre exercices qui sont intitulés *Réagissez*, *J'aime 3* comporte 11 exercices qui indiquent comment la personne écoutant devrait manifester sa volonté de participation active à la discussion. Un exercice qui attire notre attention est « un jeu de révision » à la page 104 de *J'aime 3*. Dans ce jeu, les élèves avancent sur un plateau de jeu. Chaque case du plateau contient un sujet sur lequel l'élève doit faire un commentaire ou donner son avis. D'autres joueurs doivent ensuite montrer de l'intérêt en exprimant des réponses minimalistes appropriées, en faisant un commentaire ou en posant une question. Le joueur qui donne son avis sur un sujet reçoit deux points. Si les élèves qui écoutent ne réagissent pas du tout, ils perdent

un point chacun. Par conséquent, dans cet exercice le fait de réagir est mis en avant de manière efficace. La deuxième page de couverture de *J'aime 3* présente des moyens pour « Réagir à une opinion » aussi bien pour un cas d'accord que de divergence d'opinion, par exemple :

Tout à fait !
Évidemment !
Tu as raison !
Absolument pas !
N'importe quoi !
Tu plaisantes !

(*J'aime 3*)

Ainsi, bien que les exercices aient été intitulés de façon réfléchie d'après l'objectif de chaque activité, par exemple « Réagissez » ou « Discutez », les élèves exercent tout de même des compétences différentes dans le même exercice. Le fait de catégoriser les différents types d'exercices permet de diriger l'attention des élèves sur un aspect interactionnel à la fois et, de cette manière, l'élève apprend petit à petit à combiner ses connaissances sur la langue vers la construction d'une compétence communicative. Nous ne considérons donc pas que la faible quantité d'exercices catégorisés comme *réagir* soit une mauvaise chose. Au contraire, les auteurs de *J'aime 2* et *3* accordent de l'importance à ce point interactif en incluant des exercices qui amènent l'élève à prêter attention particulièrement à son rôle comme auditeur.

Bien que *J'aime 1* ne contienne pas dans la même mesure des activités dont l'objectif serait surtout d'apprendre à réagir, le déroulement d'une conversation réciproque et naturelle est pris en considération dans ses nombreux écrits dialogiques. Dans le premier tome, les élèves voient des interjections utiles à travers les dialogues et, dans les tomes suivants, ces expressions sont mises en pratique dans des différents exercices interactionnels. En plus d'interjections courtes, la série de manuels *J'aime* présente des phrases plus longues que l'on trouve souvent à côté de la liste de vocabulaire à la fin de chaque unité sous une section « Phrases à retenir ». Par exemple, dans *J'aime 3* (p. 134) on trouve les réactions « *Ça ne m'étonne pas du tout !* » et « *Tu es folle !* » Le titre de la section *Phrases à retenir* indique déjà que l'élève est censé apprendre et se souvenir de certaines expressions.

2.4 Les stratégies de compensation

Nous avons vu la définition des compétences stratégiques par Canale et Swain (1979) et Bachman (1991) au point 1.4.3. Ensuite, nous avons examiné la façon dont le CECLR décrit les stratégies de production liées aux moyens de survie lors de l'interaction (1.6.1). L'apprenant cherche donc à utiliser des stratégies différentes pour compenser les lacunes dans ses capacités linguistiques. Dans ce cas-là, il s'agit des stratégies de réalisation, puisque l'objectif est de trouver des moyens pour s'exprimer et pour rendre la communication plus aisée.

Dans ces trois premiers tomes de la série *J'aime*, les stratégies de compensation sont peu représentées. Nous pouvons pourtant noter qu'il y a quelques éléments qui sont directement liés aux compétences stratégiques. *J'aime 1* contient un encadré qui décrit des stratégies pour se débrouiller en français malgré l'insuffisance de connaissances linguistiques :

Vieraalla kielellä puhuessasi ei etsimäsi sana aina heti muistui mieleen. Silloin voit sanoa asian toisin tai ottaa avuksi ilmeet ja eleet. Muista myös, että ajatuksen ilmaisemiseen ei välttämättä tarvita kokonaisia lauseita.

[Quand vous parlez dans une langue étrangère vous ne vous rappelez pas toujours le mot recherché tout de suite. Dans ces moments-là, vous pouvez l'exprimer en d'autres termes ou utiliser des expressions faciales et des gestes. Rappelez-vous aussi que pour dire quelque chose, on n'a pas nécessairement besoin de phrases complètes. (notre traduction)]

(*J'aime 1*, p. 129)

Nous avons listé quatre types de stratégies que le CECRL décrit : 1) *l'approximation*, 2) *la paraphrase*, 3) *la francisation* et 4) *les mimiques*. D'après le CECRL (p. 54 ; voir aussi ci-dessus 1.6.1) les mimiques, c'est-à-dire les stratégies non verbales, sont importantes au début de l'apprentissage au niveau A2. À l'aide de cet encadré, en plus des mimiques, les auteurs de *J'aime 1* encouragent l'élève à utiliser la paraphrase comme stratégie de réalisation.

La notion de « stratégie de compensation » apparaît pour la première fois dans *J'aime 2*. Dans ce tome, un des objectifs du troisième module est que l'élève apprenne des stratégies de compensation. Cela est décrit dans la table de matières sous le titre « Stratégies de communication et d'apprentissage ». De la même façon, une boîte d'info que nous trouvons dans le deuxième tome (*J'aime 2*, p. 46), rappelle aux élèves de trouver un

autre moyen pour dire quelque chose au moment où ils ne se souviennent pas d'un certain mot en français. De plus, on leur conseille d'utiliser les mains et des mimiques. De manière positive, une remarque a été ajoutée : *Rappelle-toi : N'abandonne pas ! Il est normal qu'il y ait des méprises comiques lors d'une conversation. Quand ça dégénère, essaye de nouveau !* (notre traduction).

Comme nous l'avons vu, selon Canale (1990), les apprenants doivent être encouragés à utiliser des stratégies (1.4.3). Nous avons l'impression que les auteurs de *J'aime 2* veulent encourager les élèves à communiquer en français et à utiliser des stratégies de compensation. Avec cette remarque positive, ils semblent laisser entendre qu'il n'est pas obligatoire de savoir former des phrases grammaticalement correctes. Il est plus important de savoir faire passer un message de manière compréhensible. Ce qui est également aussi important, c'est le fait d'essayer et de ne pas abandonner.

Dans la série *J'aime*, il y a une activité qui fait exercer les compétences stratégiques (*J'aime 3*, p. 175). Les élèves doivent expliquer des mots en utilisant d'autres termes en français à un camarade qui essaye ensuite de deviner le mot paraphrasé. Le langage gestuel et les expressions faciales sont autorisés, mais utiliser le finnois n'est pas permis. Les élèves se voient offrir des expressions de soutien :

C'est une personne qui...
C'est un objet pour...
Ce mot a quelque chose à voir avec...
Ce mot commence par la lettre...

(*J'aime 3*, p. 175)

Dans cet exercice les élèves doivent ainsi exploiter toutes leurs connaissances linguistiques en français pour être capable de paraphraser un mot. Nous considérons qu'il est important que les auteurs présentent des exemples de phrases qui peuvent être utiles dans cette activité. Ce qui est le plus important, c'est que les élèves soient capables de se servir de ces expressions (p. ex. *C'est une personne qui...*) dans des situations communicationnelles en dehors de la salle de classe.

Les trois tomes de la série *J'aime* ne contiennent pas d'autres exercices de ce type qui amènent clairement les élèves à développer leurs compétences de communication liées aux moyens de survie lors des problèmes dans la conversation. D'une certaine manière, on peut comprendre ce manque d'activités dédiées ; il se peut que l'entraînement à ces

compétences stratégiques demande des situations interactionnelles de la vie réelle, quand l'élève essaie de se débrouiller en français pour atteindre un certain objectif communicatif. On peut faire une remarque sur ce point : dans l'interaction multilingue, des langues différentes sont souvent présentes lors de la conversation. Autrement dit, l'élève pourrait résoudre les méprises en essayant d'utiliser une autre langue, par exemple, l'anglais. Quand il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère, la question de savoir si les auteurs des manuels *J'aime* pourraient encourager les élèves de profiter de toutes les langues qu'ils connaissent peut être discutable. L'objectif de ces manuels scolaires est de toute façon d'apprendre le français. C'est probablement la raison pour laquelle les auteurs indiquent aux apprenants de faire usage des paraphrases et des mimiques en cas de problèmes dans la communication.

3 Conclusion

Aujourd'hui, l'enseignement des langues étrangères met l'accent sur l'apprentissage des compétences communicationnelles. L'objectif de cette étude était de chercher à savoir si les trois manuels de *J'aime* permettent aux élèves de développer ces compétences et si les stratégies de communication, dont on a besoin pour communiquer, sont prises en compte dans le contenu. Dans la première partie de ce travail, nous avons vu que le CECRL et le nouveau programme d'enseignement pour le lycée en Finlande respectent cette approche communicative en vogue en donnant des directives concernant l'apprentissage des compétences de communication. Nous avons défini les différents aspects de cette compétence liés aux connaissances grammaticales, sociolinguistiques, stratégiques et interactionnelles en utilisant les théories de certains linguistes. Enfin, nous avons décrit les stratégies de compensation et d'interaction en utilisant les définitions du CECRL. Dans l'étude des manuels, nous avons ainsi examiné les stratégies présentées.

Nous avons d'abord étudié le contenu des manuels. Nous avons constaté que les écrits dialogiques contiennent des caractéristiques liées au discours français, par exemple des tours de parole et des expressions d'opinion. De cette manière, les dialogues servent de modèles pour l'utilisation des différentes stratégies de communication. Les écrits dialogiques sont présents dans les trois tomes de la série. Dans *J'aime 1*, ils représentent environ la moitié de tous les textes du tome, tandis que dans les tomes suivants le nombre de textes dialogiques diminue nettement.

Ensuite, nous avons étudié les exercices interactionnels. Nous avons utilisé la description de CECRL sur un exercice interactionnel et deux types d'activités essentielles de l'expression orale d'après Desmons *et al.* (2005) : *le jeu de rôles et la simulation globale*. Dans les manuels, nous avons trouvé six types d'exercices interactionnels : 1) discuter, 2) jouer/mimer, 3) réagir, 4) interviewer, 5) demander et répondre et 6) raconter. Les activités catégorisées *Discuter* occupent une place prédominante parmi tous ces exercices qui développent l'expression orale des élèves. C'est un point positif puisque, dans ces activités, les apprenants peuvent utiliser le français de manière libre et diversifiée, ce qui fait exercer de façon efficace des stratégies de communication aux élèves.

Nous avons également cherché à savoir quelles sont les stratégies de communication que les manuels de *J'aime* enseignent aux apprenants. D'abord, nous avons étudié les stratégies d'interaction liées aux tours de parole. Dès le premier tome, l'accent est mis sur l'aspect sociolinguistique de la communication. L'élève se voit offrir des stratégies pour commencer et terminer la conversation de façon appropriée et, aussi, intervenir dans une discussion et garder la parole. Nous avons constaté que le troisième tome, surtout, met en valeur les compétences conversationnelles. On peut supposer que, dans l'esprit des auteurs, après avoir étudié les deux premiers tomes, l'élève possède des connaissances de base, entre autres, sur le vocabulaire, la phonétique et la formation des phrases. Pour cette raison, il est logique que dans *J'aime 3* ces compétences de communication soient mises en pratique de façon plus approfondie et interactive.

Nous avons également examiné les stratégies liées à la coopération et à la clarification. Dès le premier module, les manuels présentent des moyens pour dérouler la conversation dans le but d'obtenir une compréhension mutuelle. L'élève se voit présenter des expressions pour pouvoir inviter quelqu'un à se joindre à la conversation, par exemple, par l'utilisation du prénom ou par des questions d'opinions. De plus, pour demander une clarification ou une répétition, les manuels *J'aime* proposent des expressions différentes. Par conséquent, l'élève est censé avoir de bonnes connaissances sociolinguistiques en français pour être capable de distinguer les nuances de sens des différentes expressions.

Nous nous sommes aussi appuyée sur l'importance que Celce-Murcia (2007) et Tiittula (1992) accordent au rôle de l'auditeur lors d'une discussion. Par conséquent, nous avons cherché à savoir quelle place les stratégies liées à la réaction comme auditeur occupent dans le contenu des manuels. Nous avons pu constater que les manuels prennent clairement en considération le rôle de l'auditeur. Dans chaque tome, l'élève doit mesurer ses connaissances sur les compétences interactionnelles liées, par exemple, aux situations dans lesquelles il doit *savoir réagir, montrer de l'intérêt* ou *écouter activement*. La série *J'aime* contient au total six exercices intitulés « Réagissez », ce qui signale que les auteurs cherchent à enseigner les stratégies liées à la réaction. Dans les manuels il y a de nombreux autres types d'exercices qui incitent les apprenants à prêter attention à leur rôle en tant qu'auditeur. Le troisième tome, surtout, met l'accent sur cet aspect interactif dans ses exercices.

Outre les stratégies d'interaction, nous avons, enfin, examiné les stratégies de compensation. Ces stratégies compensatoires sont très peu représentées dans les trois tomes mais, malgré cela, nous avons constaté que les auteurs de *J'aime* encouragent les élèves à utiliser les stratégies de compensation comme la paraphrase et les mimiques.

D'après les méthodes utilisées dans la série, les auteurs suivent l'approche communicative mise en place dans l'enseignement des langues étrangères dans les années 1970. On peut dire que la série de manuels *J'aime* présente de manière efficace différentes stratégies de communication, mais il est difficile de savoir si ces stratégies occupent, en réalité, une place particulière dans l'enseignement. Pour cette raison, il serait intéressant d'étudier les méthodes et les choix pédagogiques utilisés par l'enseignant qui décide, en dernier ressort, de ce qui se passe dans la salle de classe. Par conséquent, il serait intéressant de savoir dans quelle mesure les enseignants prennent conscience des aspects interactionnels lorsqu'ils enseignent. Reconnaisent-ils que l'utilisation du français exige des connaissances sur les règles de conversation qui sont fortement liées à une autre culture ?

Enfin, en ce qui concerne l'apprentissage des stratégies de compensation, l'enseignant a une responsabilité importante pour créer une ambiance propice à l'apprentissage. Les manuels de *J'aime* prennent en considération le besoin des élèves en stratégies de compensation, ce qui est positif, mais ils pourraient contenir plus d'exercices qui amèneraient vraiment les apprenants à, par exemple, paraphraser des mots. On pourrait aussi étudier la façon dont les élèves utilisent les stratégies de compensation dans leur communication avec les personnes natives. Cela permettrait de savoir dans quelle mesure les apprenants savent s'adapter aux situations où il y a des doutes dans leur production orale. Dans le même temps, cela aiderait à savoir si on a besoin de prêter plus attention aux stratégies de compensation dans l'enseignement.

Bibliographie

Manuels étudiés :

J'aime 1 = Kivivirta, N., Kuikka, T., Mauffret, D., Sarimo, J., & Virtanen, T. (2015). *J'aime 1*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.

J'aime 2 = Heikkilä, H., Kivivirta, N., Kuikka, T., & Mauffret, D. (2016). *J'aime 2*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.

J'aime 3 = Heikkilä, H., Kivivirta, N., Kuikka, T. & Mauffret, D. (2017). *J'aime 3*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Ouvrages consultés :

Applebee, A. N. (1974). *Tradition and Reform in the Teaching of English: A History*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Bachman, L. F. (1991). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M. (1990). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. Dans : Richards, J., & Schmidt, R. (Eds.). *Language and communication*. London : Longman.

Canale, M., & Swain, M. (1979). *Communicative approaches to second language teaching and testing*. Toronto: Ministry of Education, Ontario.

Celce-Murcia, M. (2007). *Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching*. Dans : Alcón Soler, E., & Safont Jordà, M. P. (Eds.). *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Cohen, A. D. (1990). *Language learning : Insights for learners, teachers, and researchers*. New York: Newbury House.

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 26/05/2018)

Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., Guerrieri, C., Guyot-Clément, C., Jourdan, S., Kempf, M.-C., Lancien, F., Razakamanana, R. (2005). *Enseigner le FLE (français langue étrangère) : Pratiques de classe*. Paris: Belin.

Dimbleby, R. & Burton, G. (2007). *More than words : An introduction to communication*. London: Routledge.

Ellis, R. (2014). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Harjanne, P. (2006). *"Mut ei tää oo hei midsommarista!" : Ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Huhta, A. (1993). *Teorioita kielitaidosta - Onko niistä hyötyä testaukselle?*. Dans : Takala, S. (Ed.). *Suullinen kielitaito ja sen arviointi : Oral proficiency and its assessment*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Kaikkonen, P. (1994). *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Porvoo ; Helsinki ; Juva: WSOY.

Kaikkonen, P. (1998). *Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista*. Dans : Kohonen, V. & Kaikkonen, P. (Eds.). *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kohonen, V. (1998). *Kielenopetus kielikasvatuksena*. Dans : Kohonen, V. & Kaikkonen, P. (Eds.). *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu?: Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Opetushallitus. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (Consulté 26/05/2018)

Otava. <http://otava.fi/wp-content/uploads/2016/10/Jaime-OPS-lukio.pdf> (Consulté 26/05/2018).

Paulston, C. B. (1990). *Linguistic and communicative competence*. Dans : Scarcella, R. C., Andersen, E. S., & Krashen, S. D. (Eds.). *Developing communicative competence in a second language*. New York: Newbury House.

Piirainen-Marsh, A. (1994). *Kielenoppijan puhe tutkimuksen kohteena*. Dans : Laurinen, L., & Luukka, M.-R. (Eds.). *Puhekulttuurit ja kielten oppiminen : AFinLAN vuosikirja 1994*. Tampere ; Jyväskylä ; Helsinki: [Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys].

Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Salo-Lee, L. (1991). *Vieraiden kielten puheviestintä*. Dans : Yli-Renko, K., & Salo-Lee, L. *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Tarone, E. (1984). *Some thoughts on the notion of 'communication strategy'*. Dans : Faerch, C., & Kasper, G. (Eds.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.

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

Tiittula L. (1993). *Suullinen kielitaito: Puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä*. Dans : Takala, S. (Ed.). *Suullinen kielitaito ja sen arviointi = Oral proficiency and its assessment*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Wolfson, N. (1990). *Rules of speaking*. Dans : Richards, J. & Schmidt, R. (Eds.). *Language and communication*. London: Longman

Annexe

Exemples utilisés dans l'étude des manuels

<i>J'aime 1</i>	<i>J'aime 2</i>	<i>J'aime 3</i>
p. 13	p. 46	p. 16
p. 26, ex. 12a + b	p. 87	p. 19, ex. 3d
p. 39-40	p. 104, ex. 3b	p. 35, ex. 8d
p. 40	p. 126	p. 40, ex. 10b
p. 46	p. 148, ex. 8d	p. 45
p. 54, ex. 15a	p. 176, ex. 8d	p. 70
p. 65	p. 231	p. 72, ex. 10c
p. 82, ex. 16b		p. 73
p. 97		p. 104, ex. 10
p. 104, ex. 11c		p. 123
p. 114		p. 134
p. 129		p. 137
p. 132		p. 163, ex. 8c
p. 156		p. 169, ex. 1
p. 161		p. 175, ex. 3b
p. 184		p. 193, ex. 8e
p. 222		p. 202