

**ANALYSE DES EXERCICES DE PRODUCTION ORALE  
DANS DEUX MANUELS DE LA SÉRIE ESCALIER**

Vilma Hoikkaniemi  
Kandidaatintutkielma  
Romaaninen filologia  
Kieli- ja viestintätieteiden  
laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2022

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Vilma Hoikkaniemi	
Työn nimi Analyse des exercices de production orale dans deux manuels de la série Escalier	
Oppiaine Romaaninen filologia	Työn laji Kandidaatin tutkielma
Aika 05/2022	Sivumäärä 27
Tiivistelmä <p>Tämän tutkimuksen aiheena on suullista kielitaitoa kehittävät tehtävät Escalier-oppikirjasarjassa. Tarkoituksena on selvittää, kuinka ne kehittyvät alkeellisemmältä tasolta edistyneemmälle tasolle sekä, kuinka ne vastaavat opetussuunnitelman tavoitteita ja taitotasoa. Tutkimus sijoittuu didaktiikan tieteenalalle ja siinä erityisesti kommunikatiiviseen lähestymistapaan. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia suullisia tehtäviä Escalier-oppikirjasarjassa on, ja kuinka ne kehittyvät taitotasojen mukaisesti suullisen kielitaidon kehittyessä. Tutkimuksen korpuksena on Escalier-kirjasarjan ensimmäinen ja viimeinen osa, mikä mahdollistaa tehtävien kehityksen tarkastelun parhaiten.</p> <p>Aineistoa analysoidaan ensin määrällisellä tutkimustavalla havainnollistamalla tilastollisesti suullisten tehtävien määrää kokonaisuudessaan ja sen jälkeen niiden määrää muihin tehtäviin verrattuna. Laadullisella sisällönanalyysillä tehtävät luokiteltiin pienempiin kategorioihin, jotta sen jälkeen oli mahdollista analysoida tarkemmin tehtäviä jokaisesta kategoriasta.</p> <p>Analyysin pohjalta voidaan todeta, että Escalier 1 kirjassa on yhteensä 21 suullista tehtävää ja Escalier 4 puolestaan 15 tehtävää. Verrattaessa suullisten tehtävien määrää muihin tehtäviin, kävi ilmi, että näistä tehtävistä ainoastaan kulttuuri- ja kuuntelutehtäviä oli vähemmän kuin suullisia tehtäviä. Kirjallisia kielioppi- ja sanastotehtäviä oli huomattavasti enemmän kuin muita tehtäviä, eli voidaan todeta, että kirjallisesti tuotettavat tehtävät ovat tässä oppikirjasarjassa vallitsevia. Tehtävät jaettiin ensin neljään pääkategoriaan ja sitten myös seitsemään pienempään kategoriaan, jotka on nimetty tehtävänantojen mukaisesti, lukuun ottamatta yhtä kategoriaa. Lopputulos on se, että Escalier oppikirjasarjan suulliset tehtävät vastaavat hyvin oppikirjan omaa taitotasoa eli Escalier 1 kirjan tehtävät vastaavat tasoa A1 ja Escalier 4 tehtävät puolestaan tasoa A2 tai B1. Escalier kirjasarjan tehtävät kehittävät monipuolisesti oppijan suullista kielitaitoa: niin kielellisiä, sosiolingvistisiä kuin strategisia taitojakin.</p>	
Asiasanat: suullinen kielitaito, didaktiikka	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

# TABLE DES MATIÈRES

0	INTRODUCTION.....	4
1	CADRE THEORIQUE.....	6
1.1	Approche didactique pour l'enseignement des langues étrangères .....	6
1.1.1	La didactique.....	6
1.1.2	La conception socio-constructiviste .....	7
1.1.3	L'approche communicative .....	8
1.2	Les compétences orales dans l'enseignement .....	9
1.2.1	Les compétences orales.....	9
1.2.2	L'enseignement des compétences orales.....	9
1.2.3	Le rôle du manuel.....	10
1.3	Le programme d'enseignement du lycée finlandais.....	11
1.3.1	La production orale dans le programme d'enseignement du lycée.....	11
1.3.2	Le CECR et son application dans les lycées finlandais.....	12
2	ANALYSE.....	14
2.1	Présentation du corpus.....	14
2.1.1	La série Escalier.....	14
2.1.2	La méthode d'analyse .....	15
2.2	Analyse quantitative.....	16
2.2.1	Les exercices oraux dans les manuels Escalier 1 et Escalier 4.....	16
2.2.2	Les exercices oraux encouragent-ils une authentique situation d'interaction ?.....	17
2.3	Résultats de l'analyse quantitative .....	18
2.4	Analyse qualitative .....	19
2.4.1	Exercices de lecture .....	20
2.4.2	Exercices de combinaison de mots.....	22
2.4.3	Exercices de discussion fortement guidés .....	23
2.4.4	Exercices de discussion plus spontanée .....	25
2.5	Résultats de l'analyse qualitative.....	28
3	CONCLUSION .....	29
	BIBLIOGRAPHIE.....	31

## 0 INTRODUCTION

Les compétences orales et leur importance dans l'enseignement des langues étrangères ont été soulignées pendant une longue période, notamment dans les programmes d'enseignement. Mais en pratique c'est tout à fait différent parce que l'enseignement scolaire se modifie et évolue assez lentement (Tergujeff et al. 2017 : 96). Le programme d'enseignement (LOPS 2019 : 176) souligne les compétences d'interaction comme l'un des principaux objectifs dans l'apprentissage des langues mais la proportion de l'oral dans l'enseignement est généralement inférieure à celle des autres aspects de la langue : grammaire, vocabulaire et production écrite. Or selon le programme d'enseignement (LOPS 2019 : 48), les compétences orales d'un élève doivent être évaluées et peuvent être évaluées, par exemple, au moyen d'examens oraux, ce qui demande concrètement aux enseignants d'enseigner aussi les compétences orales. Nous avons donc voulu savoir comment une série de manuel actuellement utilisée, la série Escalier, aide les enseignants à mettre en œuvre cet objectif du programme et ainsi à développer les compétences orales de leurs élèves. Grâce à nos recherches, nous désirons fournir aux enseignants des informations supplémentaires précieuses sur la série Escalier et les aider à évaluer sa pertinence pour l'enseignement du point de vue des compétences orales.

Le concept de compétences orales a été défini de différentes manières mais en général, il implique l'interactivité, la prononciation et la maîtrise des normes de la conversation. Ainsi, actuellement, la communicabilité est considérée comme un objectif important des compétences orales. Aujourd'hui, ce n'est plus considéré comme un objectif pour un apprenant de parler comme un locuteur natif, mais le plus important est que la parole soit claire et compréhensible. Par conséquent, les apprenants devraient être encouragés à oser parler une langue étrangère (Tergujeff et al. 2017 : 17), malgré une prononciation imparfaite (Lintunen et al. 2017 : 55).

Notre étude vise à répondre à cette question : les exercices destinés à développer les compétences orales de la série Escalier, dans leur nature et dans leur évolution, correspondent-ils aux objectifs du programme d'enseignement et sont-ils facilement

exploitables par les enseignants de FLE ? Dans cette étude nous examinerons seulement Escalier 1 & 4 afin de voir l'évolution entre ces manuels, soit comment les exercices évoluent en fonction du niveau débutant au niveau avancé. Escalier 1 comprend les deux premiers cours de français au lycée et Escalier 4 comprend les deux derniers cours.

La première partie de l'étude traite du cadre théorique et de la didactique, soit du concept de socio-constructivisme et de l'approche communicative. Ensuite, nous discutons des compétences orales dans l'enseignement des langues, de leur importance et du rôle du manuel. En outre, en quelques mots, nous expliquerons ce que dit le programme d'enseignement du lycée finlandais sur les compétences orales. La deuxième partie se concentre sur la présentation du corpus, sur les exercices oraux dans la série Escalier et sur les méthodologies analytiques, soit la méthode d'analyse quantitative et qualitative. Enfin, nous indiquerons les résultats et les conclusions de l'étude.

# 1 CADRE THÉORIQUE

Dans cette partie nous expliquons d'abord le cadre théorique de notre étude. Pour pouvoir étudier les exercices de manuels scolaires visant à développer les compétences orales des élèves auxquels ils s'adressent, il faut commencer par cerner l'approche didactique actuellement en place à l'école (1.1), voir quelle place les compétences orales occupent dans cette approche et définir précisément ce qu'on entend par compétences orales (1.2) et enfin présenter les objectifs concrets à atteindre dans ce domaine par les apprenants (1.3).

## 1.1 Approche didactique pour l'enseignement des langues étrangères

### 1.1.1 La didactique

La didactique étudie comment bien enseigner depuis des siècles. Elle étudie l'enseignement de différents points de vue mais en même temps elle nous apprend comment enseigner au mieux. L'objectif de la didactique est de trouver des modèles et des pratiques qui aident à atteindre la meilleure qualité d'enseignement possible, par exemple en utilisant des données de recherche (Jyrhämä et al. 2016 : 9, 17). La didactique doit être distinguée de la pédagogie. Pour Buchart (2007 : 82) la didactique est une question de relation entre l'enseignant et le savoir ; il s'agit de trouver des moyens de surmonter les problèmes possibles entre ces deux pôles. La pédagogie se concentre sur la relation entre l'enseignant et l'apprenant ; l'école et le système éducatif en font partie intégrante. Dans notre étude nous nous intéressons à la didactique parce que nous nous concentrons sur les manuels et nous voulons savoir comment enseigner au mieux les compétences orales. Nous examinons aussi le rôle du manuel dans l'enseignement des compétences orales pour faciliter la transmission des savoirs par l'enseignant.

La didactique du français est classée en trois parties. La première partie est la didactique du FLM, soit le français comme langue maternelle. La partie suivante est la didactique du FLS, soit le français comme langue seconde. L'apprenant peut étudier le français simultanément avec sa langue maternelle. La dernière partie est la didactique du FLE, soit le français comme langue étrangère. L'apprenant qui est non francophone étudie le français par exemple à l'école ou dans une institution d'enseignement supérieur (Buchart 2007 : 83).

Notre étude se trouve dans le domaine de la didactique du FLE parce que nous étudions des manuels scolaires qui sont destinés aux lycéens ou aux adultes du niveau débutant au niveau plus avancé et pour ces apprenants le français est une langue étrangère. Escalier 1 est pour les débutants et Escalier 4 pour les étudiants plus avancés (Granath et al. 2017). La didactique du FLE est une branche de la science assez moderne. Il y a environ vingt années qu'elle a commencé à être enseignée dans les universités et elle devient progressivement une branche indépendante. Au début elle été appelée « linguistique appliquée » jusqu'à ce qu'en 1977 elle reçoive son nom actuel de « didactique du français langue étrangère » (Buchart 2007 : 83).

En didactique, il y a trois grandes conceptions. Dans la partie suivante, nous considérons l'une de ces trois grandes conceptions, la conception socio-constructiviste actuellement prédominante notamment dans l'enseignement des langues étrangères.

### **1.1.2 La conception socio-constructiviste**

La conception socio-constructiviste se fonde sur les théories de Piaget dans le domaine de la psychologie cognitive et sur des études d'interaction sociale dans l'acquisition de connaissances. En bref, l'environnement agit sur l'apprentissage. Un conflit socio-cognitif est un concept essentiel dans cette conception. À titre d'exemple nous pouvons citer une situation où l'élève est en train de construire ses connaissances mais « une contradiction entre une anticipation et un démenti apporté par le problème » suscite un conflit (un conflit socio-cognitif) (Buchart 2007 : 85). L'apprenant reçoit le soutien de personnes plus compétentes que lui. « L'apprentissage ne se fait donc plus par conditionnement mais par construction des activités mentales en interaction avec l'environnement » (Buchart 2007 : 85).

Cette conception est importante pour notre étude. En effet, dans ce travail, nous examinons les exercices oraux pratiqués en interaction avec d'autres étudiants, c'est-à-dire aussi en interaction avec l'environnement. L'apprenant interagit avec d'autres apprenants de différents niveaux, peut-être avec des apprenants plus avancés que lui, et il reçoit un soutien de leur part dans l'accomplissement des exercices. C'est sur cette conception didactique qu'est basée l'approche utilisée dans l'enseignement du français langue étrangère (Buchart 2007 : 82, 84), l'approche communicative.

### 1.1.3 L'approche communicative

Dans notre étude nous allons nous concentrer sur l'approche communicative parce qu'elle est dominante dans l'enseignement des langues d'aujourd'hui. Boyer et al. (1990 : 12) résument bien l'objectif de l'approche communicative : « apprendre non pas simplement à produire des phrases dans une langue étrangère mais à communiquer dans cette même langue ». L'approche didactique actuellement en place à l'école donne donc une place très importante au développement de la compétence à communiquer chez les apprenants. Dans l'approche communicative, l'étudiant est au centre de l'enseignement, et l'enseignant crée des situations de communication pour les étudiants (Buchart 2007 : 87). Les compétences orales ont donc un rôle privilégié à jouer dans cette approche.

Les compétences orales se forment dans des situations où il est essentiel de pouvoir agir conformément aux exigences de la situation et de pouvoir s'exprimer suffisamment bien. Ainsi, l'interactivité est une partie essentielle des compétences orales. Dans l'histoire, les compétences orales étaient presque entièrement considérées comme une compétence de prononciation, contrairement à aujourd'hui où elles sont de plus en plus associées à l'interactivité (Dufva et al. 2017 : 112). L'importance de compétences orales dans l'enseignement a donc changé au fil du temps avec le développement de l'internationalisation. Il a été remarqué il y a des décennies qu'il est de plus en plus important de pouvoir communiquer dans une langue étrangère et de la comprendre (Takala 1993 : 4). À partir des années 1970, les compétences orales sont devenues partie intégrante de l'étude de l'apprentissage des langues et de l'étude de l'enseignement. C'est alors que le concept de communicabilité a été introduit. À cette époque la communicabilité était principalement considérée comme des compétences orales (Dufva et al. 2017 : 109, 113). Mais la communication aujourd'hui peut aussi être non verbale, par exemple via les réseaux sociaux, donc cela ne signifie pas toujours la communication orale.

Le point de départ dans l'enseignement des compétences orales est qu'il faut que nous comprenions que l'apprentissage des langues étrangères n'est pas semblable à l'apprentissage de la langue maternelle. Les langues étrangères ne sont pas apprises aussi automatiquement qu'une langue maternelle parce que, en général dans ce cas l'environnement d'apprentissage n'est pas entièrement en langue cible. Il est aussi très probable et courant que les langues étrangères aient souvent des caractéristiques différentes de la langue maternelle dont l'apprenant n'est pas conscient (Tergujeff et al. 2017 : 17).

Voyons maintenant de plus près ce que sont précisément les compétences orales (1.2.1) et quel est leur rôle dans l'enseignement d'une langue étrangère (1.2.2).

## 1.2 Les compétences orales dans l'enseignement

### 1.2.1 Les compétences orales

Le concept de compétences orales est défini de différentes manières. Il implique essentiellement l'interactivité, l'intelligibilité de la parole et l'aisance de la prononciation. Nous nous concentrons sur la théorie de Canale et Swain (1980, 29), la théorie de la compétence communicative, dans laquelle les compétences communicatives sont divisées en trois catégories : *les compétences grammaticales, les compétences sociolinguistiques et les compétences stratégiques.*

Les compétences grammaticales sont composées de la maîtrise des éléments lexicaux, des règles de morphologie, de syntaxe, de la formation de phrases et de phonologie.

Les compétences sociolinguistiques rassemblent la maîtrise des normes de la conversation et des registres de la parole. Nous ne pouvons pas utiliser le même langage dans tous les contextes. L'utilisation de la langue doit être proportionnée à la situation, par exemple on ne parle pas de la même manière à la maison avec notre famille ou à l'école avec les professeurs.

Les compétences stratégiques sont des moyens de la communication verbale ou non verbale et ces compétences stratégiques peuvent être liées à la compétence grammaticale ou à la compétence sociolinguistique. En pratique, les compétences stratégiques signifient, par exemple, le ton de la voix, le volume de la parole, les gestes et les expressions. La communication non verbale est liée étroitement aux compétences sociolinguistiques, car il faut tenir compte aussi des normes de conversation et des gestes et des expressions de participants (Canale & Swain 1980 : 29, 30). La communication non verbale est donc destinée à soutenir et à compléter la communication verbale (Tiittula 1993 : 65).

Pour résumer, les compétences orales ne se limitent donc pas à l'acquisition de compétences linguistiques ; il ne suffit pas de savoir parler une langue pour être capable de communiquer. Il faut aussi savoir adapter son message au contexte et à la situation de communication et être capable de mettre en œuvre des stratégies alternatives pour se faire comprendre.

### 1.2.2 L'enseignement des compétences orales

Dans cette partie, nous considérons le rôle des compétences orales dans l'enseignement et les manières de les enseigner.

Qu'est-ce qui caractérise un bon enseignement des compétences orales ? Il est vraiment important que l'enseignant explique aux étudiants les objectifs de l'apprentissage (l'enseignement explicite), car on a remarqué que cela développe l'apprentis-

sage. L'un des objectifs essentiels est la communication ou l'interaction. L'enseignement communicatif souligne l'importance de se faire comprendre, plutôt que d'atteindre le niveau d'un locuteur natif ou de maîtriser la grammaire. Atteindre le niveau d'un locuteur natif n'est souvent pas un objectif réaliste pour un apprenant donc il faut mettre l'accent sur une manière de parler qui soit compréhensible et claire. Dans de nombreuses langues, comme dans la langue française, l'intonation joue un rôle important dans la parole et c'est pourquoi elle doit être prise en compte dans l'enseignement. En fin de compte, si l'école n'a pas pratiqué régulièrement les compétences orales, l'élève craindra probablement d'utiliser la langue dans différentes situations. Il convient de rappeler que l'enseignement des compétences orales doit être inclus dès le début de l'enseignement et pas seulement après que les étudiants ont atteint un certain niveau de vocabulaire (Tergujeff et al. 2017 : 17-19).

Que faut-il prendre en compte dans l'enseignement des compétences orales ? Tout d'abord, le plus important est de commencer à l'enseigner. Deuxièmement, il est important de déterminer le niveau de l'apprenant, puis de poser des objectifs adaptés pour lui permettre de développer ses compétences orales. Les compétences orales doivent être enseignées de manière variée et significative pour les apprenants. Il a été remarqué que la motivation de l'apprenant et son intérêt pour l'exercice s'améliorent lorsque celui-ci a un objectif clair. L'essentiel est qu'avant de commencer un exercice, l'enseignant indique à quelles choses l'apprenant devrait faire attention, par exemple il doit mettre en avant qu'avec un exercice sur les interrogatives l'idée est de pratiquer l'intonation. L'encouragement joue un rôle significatif dans l'apprentissage et, dans ce contexte, l'enseignant doit encourager les apprenants à parler de manière multilingue. Cela signifie que l'apprenant peut utiliser d'autres langues, pas seulement la langue cible. Il peut s'exprimer aussi dans une autre langue qu'il connaît, qui n'est pas nécessairement sa langue maternelle. En outre, il est essentiel d'enseigner les conventions des conversations telles que : comment réagir aux discours des autres, comment être poli et comment démarrer ou terminer une conversation (Tergujeff et al. 2017 : 98- 103).

### **1.2.3 Le rôle du manuel**

Nous examinons maintenant le rôle du manuel dans l'enseignement des compétences orales. Premièrement, un manuel est un outil pour le travail d'un enseignant et d'un élève (Hiidenmaa et al. 2017 : 12). Il est évident que les manuels constituent une partie essentielle de l'enseignement des langues. Selon une enquête finlandaise, 98% des professeurs de langues étrangères ont dit qu'ils utilisaient fréquemment un manuel dans leur enseignement, alors que 76% des professeurs de langue maternelle le font (Luukka et al. 2008 : 90, 94). Les leçons suivent souvent la structure des manuels, ce qui permet aux leçons de se composer uniquement du contenu des manuels. Il est très courant qu'un manuel soit la partie dominante de l'enseignement et que l'enseignement se déroule conformément au manuel, mais ce n'est pas l'objectif du manuel (Dufva et al. 2017 : 99). L'objectif du manuel est donc de soutenir l'enseignement, de

soutenir l'enseignant dans l'enseignement et de soutenir les élèves dans l'apprentissage. Il a été remarqué que même si un manuel est vraiment bon, son observation détaillée peut causer, entre autres, la passivation de l'activité et la perte d'enthousiasme. On peut donc constater qu'il serait utile d'utiliser non seulement le manuel mais aussi d'autres matériaux, ou être prêt à modifier le matériel du manuel pour qu'il convienne à un groupe particulier d'élèves. Car tout le matériel dans le manuel ou la manière dont il est présenté ne conviennent pas à tous les apprenants (Tergujeff 2017 : 86-87). Les manuels ont été critiqués, entre autres, pour contenir de nombreux dialogues avec des phrases prédéterminées que les élèves se lisent entre eux. Il leur manquerait donc des exercices qui encouragent une authentique situation d'interaction où l'apprenant lui-même pouvait produire des phrases. Dans ce cas, le manuel ne guide pas l'apprenant à agir et à penser de manière indépendante dans une langue étrangère (Dufva et al. 2017 : 99, 113).

Pour résumer : « le manuel ne doit pas guider l'enseignement mais peut être utilisé par l'enseignant comme soutien pour son enseignement » (Hiidenmaa et al. 2017 : 12)<sup>1</sup>. L'enseignement doit donc être basé sur le programme d'enseignement et, par conséquent, les matériaux tels que les manuels ne doivent pas être trop utilisés, même s'ils suivent le programme d'enseignement (Tergujeff 2017 : 85-86).

Dans le chapitre suivant, nous examinons comment le développement des compétences orales se reflète dans le programme d'enseignement du lycée finlandais.

### 1.3 Le programme d'enseignement du lycée finlandais

Nous nous concentrons sur le programme scolaire du lycée dans cette étude, parce que la *série Escalier* est pour les études dans les lycées. Ce programme d'enseignement du lycée a été adopté le 1<sup>er</sup> août 2021 et les étudiants qui ont commencé leurs études secondaires à ce moment-là ont été les premiers qui ont l'utilisé (LOPS 2019).

#### 1.3.1 La production orale dans le programme d'enseignement du lycée

Les compétences à communiquer font partie des compétences transversales à acquérir pour les lycéens. Parmi ces compétences transversales, il y a six domaines différents qui « forment les objectifs communs des matières du lycée. »<sup>2</sup>, dont l'un s'appelle « compétences d'interaction ». Les compétences d'interaction comprennent les « compétences émotionnelles et d'empathie », les « compétences sociales, de la coopération,

---

<sup>1</sup> " Oppikirjan ei tule ohjata opetusta vaan opettaja voi käyttää sitä opetuksensa tukena." (Hiidenmaa et al. 2017 : 12)

<sup>2</sup> "Laaja-alaisen osaamisen osa-alueet muodostavat lukion oppiaineiden yhteiset tavoitteet." (LOPS 2019 : 60)

d'apprendre ensemble » et la « conscience de la langue et les compétences de communication constructives » (LOPS 2019 : 60)<sup>3</sup>.

D'autre part, les compétences orales constituent une partie essentielle de l'enseignement des langues. Le programme d'enseignement du lycée finlandais (LOPS 2019 : 176) explique les objectifs généraux de l'enseignement des langues étrangères : un de ces objectifs est la compétence d'interaction. Le programme d'enseignement note que le but n'est pas que l'élève atteigne le niveau du locuteur natif ; il est plus important de prêter attention à l'interaction constructive et à l'intelligibilité de la parole. L'élève doit être encouragé à utiliser la langue cible de plusieurs manières, par exemple en lisant, en écoutant et en parlant, et en outre, toutes les compétences linguistiques qu'il possède sont appréciées et doivent être exploitées (LOPS 2019 : 174-175).

En résumé, il n'y a pas de partie distincte consacrée aux compétences orales. Les compétences orales ne sont mentionnées dans le programme d'enseignement qu'en ce qui concerne les objectifs pédagogiques et l'évaluation des élèves. Le programme ne fournit pas d'indications précises, par exemple, sur la quantité d'heures consacrées à l'oral dans l'enseignement ou sur la manière selon laquelle les compétences orales devraient être enseignées. L'enseignant a le pouvoir de décider combien de temps il veut consacrer aux compétences orales et par exemple s'il veut utiliser les examens oraux comme partie de l'évaluation. Cependant, le programme d'enseignement accorde de plus en plus d'attention à l'importance des compétences orales et en outre, on y tient compte des travaux du CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues). Par conséquent, l'un des objectifs est que l'élève soit en mesure d'évaluer ses propres compétences (notamment les compétences orales) conformément au CECR. À titre d'exemple on peut citer que les lycées proposent aujourd'hui des cours de compétences orales où les examens oraux sont utilisés comme moyen d'évaluation. Le programme d'enseignement et le CECR guident l'enseignement des compétences orales et l'enseignement des langues en général dans les écoles primaires et collège mais aussi dans les lycées. Dans le chapitre suivant (1.3.2.) nous allons examiner plus en détail le CECR dans son application du programme d'enseignement dans les lycées finlandais et ses échelles de niveaux de compétence que nous utilisons dans la partie d'analyse (2.4).

### **1.3.2 Le CECR et son application dans les lycées finlandais**

Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) est une base pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues. Il contient six niveaux de compétence, commençant par le niveau de base A1 et terminant par le niveau d'un utilisateur de langue compétent C2.

---

<sup>3</sup> "Tunne- ja empatiataidot", "Sosiaaliset taidot, yhteistyökyky ja yhdessä oppimisen taidot", "Kielitietoisuus ja rakentavan viestinnän taito". (LOPS 2019 : 60)

Dans le programme d'enseignement du lycée finlandais, il y a une échelle des différents niveaux de compétence qui est basé sur le CECR. Ce tableau a été développé en Finlande et est une application des échelles du CECR. Dans les études de lycée, le tableau aide les élèves à évaluer leurs propres compétences linguistiques entre les différents niveaux A1.1 – C1.1. Il sert également d'outil à l'enseignant pour évaluer les compétences linguistiques des élèves (Opetushallitus et LOPS 2019 : 370).

Les échelles sont divisées en trois catégories : « la capacité d'interagir », « la capacité d'interpréter des textes » et « la capacité de produire des textes ». Dans notre étude nous nous concentrons sur la catégorie « la capacité d'interagir ». Cette catégorie est divisée en « interaction dans différentes situations », « utilisation de stratégies de communication » et « pertinence culturelle de la communication » comme le montre aussi la division des compétences communicatives de Canale et Swain (1980). Chaque niveau de compétence (A1-C2) est divisé en parties encore plus détaillées, par exemple le niveau A1 comporte trois niveaux : A1.1, A1.2 et A1.3. Les niveaux A2, B1 et B2 ont deux niveaux chacun, par exemple B1.1 et B1.2. Le niveau C1 n'a qu'un seul niveau, C1.1. Le niveau C2 ne fait pas partie de ce tableau (LOPS 2019 : 370). Nous allons ensuite résumer le contenu de ces niveaux de compétence que nous utilisons dans notre étude, soit les niveaux A1-B1 (Escalier 1 correspond au niveau A1 du CECR et Escalier 4 aux niveaux A2 et B1 du CECR).

Au niveau A1, l'apprenant est capable de se débrouiller dans une situation de communication simple et routinière, en recevant l'aide d'autres personnes. Il a besoin de beaucoup d'aide comme des dictionnaires et utilise les mots et les phrases les plus courants, par exemple en termes de politesse ou de vouvoiement dans sa parole. Au niveau A2, l'apprenant est capable de discuter de sujets familiers et est progressivement capable de maintenir la conversation. Il doit souvent demander des éclaircissements ou des répétitions de mots ou de phrases. Le but est qu'il sache aussi exprimer ses opinions avec des expressions simples. Lorsqu'il atteint le niveau de compétence B1, l'apprenant est capable de participer à la discussion ainsi qu'exprimer ses opinions sans effort dans des situations quotidiennes. Son esprit d'initiative augmente et il est capable d'expliquer des choses de différentes manières ou en d'autres termes. L'apprenant sait, par exemple, proportionner son usage de la langue en fonction de la formalité de la situation (LOPS 2019 : 370-379).

Dans l'analyse (2.1), nous comparerons le niveau des exercices oraux avec ces niveaux de compétence et déterminerons si les exercices évoluent conformément à ces niveaux. Nous évaluons les exercices en fonction des niveaux de manuels, autrement dit les niveaux A1, A2 et B1.

## 2 ANALYSE

### 2.1 Présentation du corpus

#### 2.1.1 La série Escalier

Nous avons décidé d'étudier la série Escalier qui est une série de quatre manuels et elle est destinée à la langue B3 du lycée, c'est-à-dire lorsqu'on commence l'étude d'une langue au lycée. Chaque livre est divisé en deux parties afin qu'une partie corresponde à un cours du français au lycée. Nous avons décidé d'examiner les manuels numériques de la série d'Escalier pour avoir les versions les plus actuelles. Nous allons examiner seulement Escalier 1 et Escalier 4 pour voir une distinction plus claire dans les niveaux d'exercices et pour délimiter la quantité de matériel adapté à notre recherche. Comme nous avons mentionné antérieurement, Escalier 1 correspond au niveau A1 et Escalier 4 aux niveaux A2 et B1. Plus précisément la première partie d'Escalier 1, soit les chapitres 1-8 et la deuxième partie d'Escalier 4, soit les chapitres 6-9. Escalier 1 contient un total de 15 chapitres et Escalier 4, 9 chapitres.

Voyons maintenant la structure du manuel. Les chapitres du manuel suivent un certain schéma. D'abord, il y a une sorte d'exercice d'introduction, et ensuite un texte et le vocabulaire. Ensuite viennent les exercices qui sont liés au texte. En général les chapitres comportent une section grammaticale, mise en valeur par une couleur orange. De plus, les exercices liés à la grammaire sont indiqués de la même couleur. Les exercices de production orale sont marqués avec la mention « parlez » en dessous d'un exercice. Les exercices de la compréhension orale portent la marque « écoutez ». En général, il y a aussi du vocabulaire thématique dans les chapitres qui est lié au sujet du texte. À la fin du chapitre, il y a une section de culture et souvent aussi les instructions de prononciation.

Comme matériel pour notre étude nous avons choisi tous les exercices avec la mention « parlez », c'est-à-dire les exercices de la production orale. Nous avons décidé

de ne pas inclure dans notre étude les exercices « écoutez », qui font aussi partie des compétences orales en termes de compréhension de la parole. Nous voulions nous concentrer uniquement sur les exercices de la production orale et les utiliser pour étudier quels sont les types d'exercices de la série Escalier et comment ils développent les compétences d'expression orale de l'élève en français. Dans les deux manuels, par exemple il y a aussi plusieurs exercices d'écriture en dessous lesquelles il est indiqué un exercice supplémentaire « Poser des questions à votre partenaire ». Dans la pratique, ces exercices sont réservés pour les apprenants plus avancés et ne font pas partie de l'enseignement « de base ». Autrement dit, ces exercices sont réservés ceux qui sont plus rapides et ils sont conçus pour aller plus loin dans l'exercice. Donc, ces *exercices supplémentaires* ne sont pas pris en compte dans notre étude, même s'ils contiennent une partie orale. Nous avons fait ces choix pour délimiter le matériel en un ensemble clair et adapté à un mémoire de licence. Nous avons décidé d'examiner un total de 36 exercices de la production orale et puis de les classer en catégories plus petites et plus détaillées.

### **2.1.2 La méthode d'analyse**

Dans notre étude, nous allons utiliser aussi bien l'analyse quantitative que l'analyse qualitative. Nous utilisons la méthode quantitative pour décrire statistiquement le nombre des exercices oraux et construire un tableau dans lequel nous classons les exercices. En classant les exercices nous pouvons en faire un tableau illustratif, ce qui facilite le traitement des exercices et permet de choisir parmi eux ceux qui conviennent le mieux à l'analyse du contenu. L'analyse qualitative nous aide à étudier de manière plus détaillée quelques exercices représentatifs et leurs objectifs et leurs exigences, entre autres. À l'aide de l'analyse du contenu, le matériel, dans ce cas les exercices oraux, peut être organisé de manière concise et claire, après quoi nous pouvons tirer des conclusions fiables du phénomène étudié. En pratique, dans cette méthode d'analyse, le matériel est d'abord divisé en sections, puis conceptualisé et finalement réassemblé en un ensemble logique (Tuomi et al. 2018 : 122). Donc, l'objectif de l'analyse du contenu que nous avons choisie, c'est que nous pouvons expliquer le contenu des exercices plus en détail sous forme verbale.

## 2.2 Analyse quantitative

### 2.2.1 Les exercices oraux dans les manuels Escalier 1 et Escalier 4

TABLEAU 1 Types d'exercices dans les manuels Escalier 1 et Escalier 4

	Escalier 1		Escalier 4	
	nombre	%	nombre	%
production écrite				
grammaire	43		9	
vocabulaire	54		33	
total production écrite	97	73%	42	57%
production orale				
grammaire	5		1	
vocabulaire	16		14	
total production orale	21	16%	15	20%
écoute	15	11%	8	11%
culture	-	-	9	12%
TOTAL	133	100%	74	100%

Ce qu'il est intéressant de voir, c'est la proportion d'exercices oraux par rapport aux autres types d'exercices. On peut constater que les exercices de la production écrite, aussi bien les exercices qui sont liés à la grammaire que ceux qui sont liés au vocabulaire, sont les plus courants dans la série Escalier. Ce tableau illustre les observations que nous avons mentionnées en partie théorique. Autrement dit, le nombre d'exercices de la production écrite dans ces manuels indique que les compétences écrites sont toujours soulignées dans l'enseignement des langues (Tergujeff et al. 2017 : 12). Il y a clairement plus d'exercices liés au vocabulaire que d'exercices liés à la grammaire aussi bien dans la catégorie de la production écrite que la production orale. Il y a seulement moins d'exercices d'écoute et d'exercices qui sont liés à la partie culturelle que d'exercices oraux.

Nous examinons maintenant plus en détail les exercices de la production orale. Nous avons classé les exercices de la production orale en deux catégories, à savoir : les exercices liés à la grammaire et les exercices liés au vocabulaire (le vocabulaire d'un chapitre ou le vocabulaire du vocabulaire thématique). Escalier 1 comporte 8 chapitres avec un total de cinq exercices liés à la grammaire et 16 exercices liés au vocabulaire. En revanche, Escalier 4 compte deux fois moins de chapitres, seulement quatre avec un total d'un exercice lié à la grammaire et 14 exercices liés au vocabulaire. Par conséquent, au total, ces deux manuels comportent six exercices oraux liés à la grammaire et 30 exercices liés au vocabulaire. On peut constater que la quantité d'exercices oraux liés à la grammaire diminue dans le manuel Escalier 4. Quant aux exercices liés au

vocabulaire, bien qu'il y ait moins dans Escalier 4, il y en a aussi un peu plus qu'Escalier 1, compte tenu du nombre de chapitres.

## 2.2.2 Les exercices oraux encouragent-ils une authentique situation d'interaction ?

Dans la partie antérieure (1.2.3) nous avons mentionné que les manuels ont été critiqués pour contenir de nombreux dialogues et qu'il leur manquait souvent des exercices qui encouragent une authentique situation d'interaction. Nous voulions donc étudier la série Escalier dans cette perspective.

TABLEAU 2 Les exercices de production orale : dialogues ou autres types d'exercices ?

	Dialogues	%	Authentiques situations d'interaction	%	Grammaire	%	TOTAL	%
Escalier 1	7	64%	9	47%	5	83%	21	58%
Escalier 4	4	36%	10	53%	1	17%	15	42%
TOTAL	11	100%	19	100%	6	100%	36	100%

Pour ce tableau nous avons fait une répartition grossière des exercices de la production orale. Autrement dit, nous avons classé les exercices en dialogues, en exercices liés à d'authentiques situations d'interaction. Nous avons décidé d'exclure les exercices de grammaire de cette répartition car ils ne s'adaptaient pas à cette division. La plupart des exercices de grammaire étaient du type « Lis les chiffres avec ton partenaire » ou « Utilise le conditionnel » pour guider le cours de la conversation.

D'autre part, les exercices peuvent être interprétés de plusieurs manières. Par exemple, dans les exercices d'authentique situation d'interaction, il y a de nombreux conseils qui guident le cours de la conversation. Cependant, nous ne les avons pas classés dans la catégorie des dialogues car ils ne sont pas de véritables dialogues. La création de ces catégories n'est pas sans ambiguïté, c'est pourquoi il ne s'agit que d'une répartition grossière des exercices de la production orale. Cependant, on peut constater que presque chaque exercice que nous avons examiné, guide le cours de la conversation d'une manière ou d'une autre.

Ce tableau montre qu'il y a sept exercices oraux qui sont des dialogues dans Escalier 1 et quatre dialogues dans Escalier 4. En revanche, il y a 9 exercices oraux qui relèvent d'une authentique situation d'interaction dans Escalier 1 et 10 exercices dans Escalier 4. Nous avons remarqué que les dialogues consistent soit en des phrases entières ou au moins en conseils sur ce qui devrait être dit dans la discussion. La caractéristique des dialogues de ces manuels est que les phrases qu'ils contiennent sont en finnois, car le manuel est destiné aux apprenants finlandais.

Pour résumer, sur la base de cette répartition, on peut conclure qu'il y a moins de dialogues dans la série Escalier que d'exercices d'authentique situation d'interac-

tion. Mais d'un autre côté, comme nous l'avons mentionné auparavant, d'autres exercices que les dialogues contiennent aussi des instructions qui guident le cours de la discussion. Par conséquent, la distinction entre les dialogues et les autres exercices n'est pas toujours très claire. Dans la partie 2.4, vous verrez des exemples des deux types d'exercices.

## 2.3 Résultats de l'analyse quantitative

Grâce à la recherche quantitative, nous avons obtenu des résultats sur le nombre d'exercices de la production orale dans la série Escalier et leur nombre par rapport aux autres exercices. Nous avons trouvé un total de 21 exercices oraux du manuel Escalier 1, dont 5 sont liés à la grammaire et 16 sont liés au vocabulaire. Dans le manuel Escalier 4, en revanche, nous avons trouvé un total de 15 exercices de production orale, dont un seul est lié à la grammaire, le reste des exercices est lié au vocabulaire. Au total, nous avons sélectionné 36 exercices pour notre étude.

Comparons rapidement les deux manuels. Il y a six exercices oraux de moins dans Escalier 4 que dans Escalier 1, mais par rapport au nombre de chapitres, Escalier 4 contient un peu plus d'exercices oraux par chapitre. Il convient de noter que les exercices oraux se concentrent principalement sur des sujets de vocabulaire plutôt que sur la grammaire. Il y a beaucoup plus d'exercices de grammaire à faire par écrit. L'une des raisons à cela pourrait être que les exercices à faire par écrit sont de toute façon majoritaires dans la série Escalier, de sorte que l'accent mis sur les compétences d'écriture dans les manuels est toujours évident.

Nous avons aussi regardé le nombre d'exercices oraux par rapport au nombre d'autres types d'exercices. Le tableau 1 montre qu'il y a un total de 52 exercices écrits de grammaire dans les manuels et un total de 6 exercices de la production orale liés à la grammaire. Il y a un total de 87 exercices écrits liés au vocabulaire et 30 exercices de la production orale qui sont liés au vocabulaire. De plus, il y a au total 23 exercices d'écoute et seulement 9 exercices qui sont liés à la partie culturelle des chapitres, car ils ne se trouvent que dans le manuel Escalier 4. Cela montre donc que ces deux manuels ont le plus d'exercices écrits liés au vocabulaire.

Nous avons fait un autre tableau illustratif des exercices oraux que nous avons divisé en deux catégories : Dialogues et authentiques situations d'interaction. Nous avons trouvé un total de 11 exercices dans ces manuels que nous avons identifiés comme des dialogues et 19 exercices qui encouragent des authentiques situations d'interaction. Ces derniers exercices sont donc plus nombreux que les dialogues. C'est un bon résultat pour la série Escalier, car les manuels ont été critiqués pour avoir trop d'exercices oraux qui ne sont que des dialogues, comme nous l'avons mentionné précédemment.

## 2.4 Analyse qualitative

Nous avons trouvé sept catégories d'exercices qui se répètent dans les deux manuels.

Production orale  
très guidée



Catégories d'exercices	Escalier 1	Escalier 4
<b>Exercices de lecture</b>		
1. Lis avec ton partenaire	x	x
<b>Exercices de combinaison de mots</b>		
2. Fais des phrases	x	
3. Demande à ton partenaire	x	
<b>Exercices de discussion fortement guidés</b>		
4. Discutez avec votre partenaire	x	x
5. Activité	x	x
<b>Exercices de discussion plus spontanée</b>		
6. Dis à ton partenaire	x	x
7. Exercices en deux parties		x

Production orale  
spontanée

Les deux manuels n'ont pas exactement les mêmes catégories car les mêmes exercices n'ont pas été trouvés dans ces deux manuels. Les catégories 2 et 3 ne se trouvent que dans Escalier 1, et la dernière se trouve uniquement dans Escalier 4.

La cinquième catégorie *activité* réunit des types d'exercices différents qui sont les seuls de leur genre. Ces exercices ont été mis ensemble, car ils ont pour point commun d'inclure plus qu'une simple commande du type « Dis à ton partenaire » comme dans la catégorie 6. Par exemple, certains des exercices décrivent la situation environnante « Tu es en voyage et tu demandes ton chemin à un passant. Choisis l'une des curiosités touristiques. » (Escalier 1, 67).

Dans cette partie nous analyserons plus en détail des exercices représentatifs de chaque catégorie : il s'agit de montrer la description de l'exercice, l'effet recherché et l'interprétation. Nous examinerons si les exercices permettent de mettre en œuvre le programme d'enseignement et s'ils correspondent aux échelles de niveaux de compétence pour les compétences orales. Nous utilisons l'échelle des niveaux de compétence qui est une application finlandaise du CECR dans le programme d'enseignement (2019 : 370 – 378) que nous avons décrit dans la partie 1.3.2.

## 2.4.1 Exercices de lecture

Nous avons créé cette catégorie pour les exercices dont l'idée principale est la lecture. Il y a peu d'exercices de type *Lis avec ton partenaire* dans les deux manuels. Escalier 1 contient deux exercices de ce type et Escalier 4 un seul. Deux de ces exercices sont liés à la grammaire, dont un sert d'exemple dans cette catégorie.

**09** Lue parisi kanssa henkilöiden puhelinnumerot mallin mukaan.  
Malli Céline 06.23.35.12.03  
Le numéro de Céline est zéro six, vingt-trois, trente-cinq, douze, zéro trois.

PARLEZ

- 1 Thérèse 01.22.17.28.18
- 2 Michel 04.16.34.38.19
- 3 Sylvie 02.15.22.34.23
- 4 Marie-Odile 05.39.24.14.27
- 5 Luc 06.21.11.12.36
- 6 Pascale 03.14.08.35.23

Ranskassa puhelinnumerot luetaan kahden numeron sarjoissa.

Puhelinnumeroiden yhteydessä käytetään usein pisteitä.

FIGURE 1 Exercice 9, Escalier 1, page 37

11

PARLEZ

**Lue uutinen ja keskustele siitä parisi kanssa vihjeiden avulla. Hyödynnä tehtävän 10 ilmaisuja.**

détrôner syrjäyttää  
le coup de foudre rakkautta ensi silmäyksellä  
le préjugé ennakkoluulo  
l'honneur m kunnia

## Tony Parker détrône Zinédine Zidane !

Tony Parker détrône Zinédine Zidane et devient le sportif préféré des Français.

La vie est belle pour ce basketteur français, ex de l'actrice américaine Eva Longoria : il vient d'annoncer qu'il va bientôt devenir papa pour la première fois. Sa compagne et la maman du futur bébé est Axelle Francine, une jeune journaliste parisienne.

« Ce n'était pas le coup de foudre », explique-t-elle en ajoutant qu'elle avait à l'époque « des préjugés sur les sportifs ». Pourtant, un an et demi plus tard, elle s'est installée dans la villa de Tony Parker à San Antonio aux États-Unis.

Les réactions sont déjà nombreuses sur Twitter. Tony Parker a reçu énormément de félicitations sur les réseaux sociaux. Le magazine *Paris Match* a eu l'honneur de la seule interview donnée jusqu'à maintenant.



Tony Parker

A

- 1 Kysy, onko puhekomppanisi jo lukenut uutisen Tony Parkerista.
- 3 Kerro, että Tony Parker on suosituin urheilija Ranskassa.
- 5 Vastaa kieltävästi. Kerro lisää.
- 7 Kerro vielä jokin yllättävä asia.

B

- 2 Vastaa kieltävästi. Pyydä kertomaan uutisesta.
- 4 Hämmästele. Kysy, eikö se olekaan enää Zinédine Zidane.
- 6 Reagoi. Pyydä kertomaan lisää asiasta.
- 8 Reagoi. Sano mielipiteesi.

FIGURE 2 Exercice 11, Escalier 4, page 149

Dans l'exercice de la figure 1., les élèves sont guidés à réaliser l'exercice sur le modèle. Il y a des conseils donnés dans des bulles : « En France, les numéros de téléphone se lisent par séries à deux chiffres. » et « Les points sont souvent utilisés pour les numéros de téléphone. » Ces conseils et cet exercice aident l'apprenant à se préparer à une situation réelle dans laquelle il pourrait utiliser cette information. On peut donc constater que cet exercice est utile parce que la pratique est différente par rapport à la Finlande, car en Finlande, les chiffres se suivent sans ponctuation. Cet exercice développe donc les compétences sociolinguistiques de l'apprenant.

L'exercice de la figure 2. consiste à lire l'information et à en discuter avec un partenaire, donc il n'est pas seulement un exercice de lecture. L'apprenant est guidé à l'aide de conseils directs, rendant l'exercice semblable à un dialogue. D'une part, l'exercice indique ce que doivent dire les personnes A et B. D'autre part, il laisse aussi quelques paroles ouvertes : « Dis-m'en plus », « Dis-moi autre chose de surprenant » et « Donne ton opinion ». Cet exercice développe les compétences grammaticales de l'apprenant, mais aussi ses compétences stratégiques, par exemple, à travers la communication non verbale. Les situations de communication impliquent aussi beaucoup de communication non verbale, de sorte que réagir dans cet exercice peut être autre que verbale, les gestes et les expressions. Il est évident qu'il y a une grande différence

de niveau entre les deux exercices. Il semble que l'exercice de la figure 1. corresponde bien au niveau A1 car il s'agit d'un exercice de lecture très simple où il suffit de savoir les numéros. Au niveau A1, l'étudiant est capable de faire face à des situations routinières. Ce type de situation d'interaction est très courant et correspond bien à la description du niveau A1. L'exercice de la figure 2. est un bon exemple d'un exercice de niveau B1 où le sujet est un évènement actuel, les nouvelles.

## 2.4.2 Exercices de combinaison de mots

De la catégorie principale *Exercice de combinaison de mots* nous montrons seulement un exemple d'exercice d'Escalier 1 car il n'y a pas ce type d'exercices dans le manuel Escalier 4. Nous donnons un exemple de la catégorie *Fais des phrases* seulement parce que les deux catégories *Fais des phrases* et *Demande à ton partenaire* sont assez similaires. La catégorie principale comprend un total de 5 exercices, avec trois exercices dans la catégorie *Demande à ton partenaire* et deux exercices *Fais des phrases*.

**15** Tee lauseita yhdistelemällä laatikoiden sanoja.

**PARLEZ** Malli Nous étudions à Toulouse.

Marie et Daniel Tu Je Nous Louise Elles Il Vous Ils	être avoir venir habiter travailler parler étudier	de France en Suisse professeurs à Toulouse de Genève détective 15 ans belge un restaurant à Cannes (l')allemand (l')anglais
---	--	---

Muista verbin taiputus!

FIGURE 3 Exercice 15, Escalier 1, page 41

L'objet de cet exercice est de s'entraîner à faire des phrases oralement en utilisant les mots dans les boîtes, en les combinant dans le bon ordre. L'exercice rappelle aussi la conjugaison d'un verbe et donne un modèle avec lequel commencer. Cet exercice est aussi un exemple d'exercice de grammaire dans lequel les compétences grammaticales de l'apprenant se développent, notamment en ce qui concerne la formation des phrases.

À partir de la structure et du contenu de l'exercice, on peut conclure qu'il est conçu pour des apprenants du niveau débutant. L'exercice contient les verbes et les expressions les plus courants, et comprend la pratique des mots de nationalité, de langues et de professions. Il fournit tous les morceaux avec lesquels une phrase peut

être faite, c'est-à-dire le sujet, le prédicat et l'objet. L'apprenant doit seulement être capable de conjuguer les verbes et de considérer quel verbe est compatible avec, par exemple, le nom d'un pays, comme venir de France. Les boîtes sont disposées de manière à ce que l'ordre des mots soit correct, il n'est donc pas nécessaire d'y penser. Nous sommes arrivés à la conclusion que l'exercice correspond bien au niveau A1 du manuel. Selon l'échelle des niveaux de compétence (LOPS 2019 : 370-372) à ce niveau il est typique que l'apprenant ait besoin de beaucoup de ressources pour faire face à un exercice qui est une situation de communication générale. Il peut s'appuyer sur un partenaire de communication mais d'un autre côté, pour faire cet exercice, l'exercice lui-même aide déjà beaucoup avec sa structure et ses suggestions.

Pour résumer, l'exercice prépare bien à une authentique situation d'interaction même à un niveau si débutant, car il enseigne les expressions les plus courantes qui aident l'apprenant à apprendre à dire, entre autres, d'où il vient, quelles langues il parle et s'il étudie ou s'il travaille.

### **2.4.3 Exercices de discussion fortement guidés**

Pour cette catégorie *Exercices de discussion fortement guidés*, nous avons rassemblé tous les exercices où la conversation avec un partenaire est l'instruction la plus courante. Nous avons trouvé un total de 8 exercices de type *Discutez avec votre partenaire*, dont la moitié est dans Escalier 1 et l'autre moitié dans Escalier 4. Cette catégorie principale comprend aussi les exercices de la catégorie *activité*. Escalier 1 contient cinq exercices d'activité et Escalier 4 en contient quatre. Les exercices d'activité sont caractérisés par une demande d'action, telle que « Choisis trois situations avec ton partenaire, jouez-les » et « Pratique les compliments envers les autres ». D'autre part, elle comprend aussi des exercices qui impliquent une sorte de situation, comme « Tu vas faire les courses. Dis à ton partenaire ce que tu as déjà et ce dont tu as besoin. Ton partenaire fera une liste de courses. ». Nous avons décidé d'utiliser le nom de « activité » car il décrit bien l'objectif des exercices. Ils demandent non seulement de discuter avec un partenaire mais aussi de jouer, entre autres. Cela indique que l'exercice cherche à inciter les élèves à l'accomplir en se laissant pénétrer par la situation ou en s'installant dans une situation particulière.

Passons maintenant à une analyse plus détaillée d'exercices emblématiques de cette catégorie *Exercices de discussion fortement guidés*. Nous présentons deux exercices, l'un d'Escalier 1 et l'autre d'Escalier 4, de la sous-catégorie *Discutez avec votre partenaire*.

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

**PARLEZ**

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

🕒 Toistakaa keskustelu, mutta teititellä tällä kertaa.

Muista käyttää teititeltäessä kohteliaita puhuttelusanoja **monsieur, madame** ja **mademoiselle**, esimerkiksi **Bonjour, monsieur!**

FIGURE 4 Exercice 10, Escalier 1, page 37

**09** Lentomatalla vieressasi istuva guadeloupelainen mies alkaa jutella kanssasi. Käy keskustelu pariisi kanssa vihjeiden mukaan. Hyödyntäkää teemasanastoa.

**PARLEZ**

le département departementti,  
Ranskalle kuuluva alue

Sinä	→	Guadeloupelaismies
1 Esittäydy.	→	2 Esittäydy. <i>Hauska tutustua.</i>
3 <i>Hauska tutustua.</i> Kysy, onko puhelukumppanisi lomalla.	→	4 Kerro, että olit joululomalla Guadeloupella ja olet nyt palaamassa Ranskaan. Olet kotoisin Guadeloupeelta mutta työskentelet Ranskassa.
5 Reagoi.	→	6 Kysy, mistä puhelukumppani on kotoisin.
7 Vastaa.	→	8 Reagoi. <i>Missä Suomi sijaitsee?</i>
9 Kerro Suomen sijainnista.	→	10 Reagoi. <i>Onko Suomi EU:n jäsen? Onko teillä naispresidentti?</i>
11 Vastaa. <i>Minkä niminen on Guadeloupen valtionpäämies?</i>	→	12 Kerro, että Guadeloupe on osa Ranskaa. Vuonna 2003 järjestettiin kansanäänestys, mutta Guadeloupesta ei tullut itsenäistä.
13 <i>Niinkö? Tuota en tiennytkään.</i>	→	14 <i>Milloin Suomi itsenäistyi?</i>
15 Vastaa. <i>Äänestävätkö Guadeloupen asukkaat europarlamenttivaaleissa?</i>	→	16 <i>Totta kai. Olemme ranskalainen departementti.</i>

🕒 Jatka keskustelua pariisi kanssa.

168

FIGURE 5 Exercice 9, Escalier 4, page 168

Les exercices des figures 4. et 5. sont des discussions très simple de type dialogue. L'exercice de la figure 4. développe bien les compétences sociolinguistiques d'un apprenant, car il incite à pratiquer le tutoiement et le vouvoiement, donc à se familiariser aux normes de la conversation et aux registres de la parole. Il rappelle aussi à l'apprenant d'utiliser des mots de politesse : monsieur, madame et mademoiselle. Cet exercice, comme l'exercice de la Figure 5. aussi, développe des compétences stratégiques, car il peut inclure la communication non verbale. Par exemple, lorsque l'exercice vous demande de réagir, cela peut être à la fois verbal et non verbal, ce qui signifie qu'en plus de la parole, on peut faire des gestes comme le signe de tête. Les deux exercices, d'autre part, développent aussi des compétences grammaticales car ils impliquent la formation de phrases et la traduction en français. Les conseils ont été donnés en finnois mais ils doivent être traduits en français ou l'apprenant doit réfléchir comment ils pourraient être exprimés en français.

Ces exercices sont un bon exemple de dialogue parce qu'ils orientent la conversation dans une certaine direction en offrant les conseils simples (« réagis », « présente-toi » et « réponds ») mais aussi les conseils plus vastes (par exemple, la phrase en finnois « Dis-lui que tu étais en vacances de Noël en Guadeloupe et que tu es en train de revenir en France. »).

L'exercice 10 correspond bien au niveau A1 car le sujet de l'exercice : se présenter et raconter son propre métier, est une situation de communication très courante. D'après le sujet de l'exercice 9, on peut voir qu'il s'agit déjà d'un niveau de discussion légèrement plus avancé, car dans l'exercice on parle de l'indépendance de la Finlande et des élections européennes de la Guadeloupe. Il nécessite donc déjà la connaissance du vocabulaire plus spécifique, autrement dit le vocabulaire lié à la politique. Selon le programme d'enseignement (LOPS 2019 : 375-376) le niveau de l'exercices pourrait être entre B1.1 et B1.2 parce qu'alors l'élève maîtrise assez bien les situations de communication quotidiennes, mais aussi certaines situations plus difficiles. On peut donc constater que les deux exercices correspondent assez bien aux niveaux des manuels.

#### **2.4.4 Exercices de discussion plus spontanée**

Cette catégorie comprend des exercices qui demandent le plus souvent de décrire des personnes ou des images (Escalier 1) ou d'aborder des thèmes plus compliqués comme des choix écologiques (Escalier 4). Il y a deux sous-catégories : *Dis à ton partenaire* (Escalier 1 contient 5 exercices de cette catégorie et Escalier 4, 3 exercices) et *Exercices en deux parties* (trois exercices dans Escalier 4 seulement). Nous avons choisi de présenter deux exercices de la catégorie *Dis à ton partenaire* pour pouvoir comparer le niveau débutant et le niveau plus avancé.



FIGURE 6 Exercice 7, Escalier 1, page 111

**05** Kerro, miten voisit tehdä ekologisia valintoja. Jatka lauseita valitsemallasi ilmauksella tai keksi lauseille itse jatko.

PARLEZ

1 Pour contrôler ma consommation, je peux...

2 Pour diminuer la pollution, je peux...

3 Pour faire des économies, je peux...

4 Pour recycler au lieu de jeter, je peux...

HS

réserver une chambre chez un particulier  
louer son appartement  
faire du couchsurfing  
acheter / vendre des vêtements sur Internet  
prendre le train  
faire du covoiturage  
cultiver des légumes à la maison  
laisser de la nourriture dans un frigo commun

FIGURE 7 Exercice 5, Escalier 4, page 123

Dans l'exercice de la figure 6. les images donnent des idées pour discuter. Il est typique pour de tels exercices d'avoir un modèle selon lequel l'exercice peut être commencé, par exemple, dans cet exercice, le modèle est « Émile et Thérèse sont en ville... ». Ce type d'exercice favorise une situation d'interaction plus authentique que les dialogues. L'élève doit réfléchir à la façon d'exprimer les choses à partir des images. Les images donnent un sujet de conversation, mais il n'y a pas de phrases complètes pour guider la conversation. Ce type d'exercice sert donc d'exercice utile pour des situations d'interaction réelles.

Dans l'exercice de la figure 7. l'apprenant est guidé vers la discussion par des débuts de phrases qui peuvent être complétés par des exemples tout faits ou en inventant soi-même. Dans Escalier 4, les exercices sont un peu plus compliqués, et demandent d'aller plus loin, par exemple, « dis comment tu pourrais faire des choix écologiques » ou « cherche sur Internet une nouvelle française qui t'intéresse et parle-en à ton partenaire en français ». Ces exercices sont plus spontanés que les exercices de dialogue de la catégorie précédente mais dans ceux-ci aussi, l'apprenant est guidé par des images ou des débuts de phrases.

Ainsi, l'exercice de la figure 6. développe les compétences grammaticales de l'apprenant par la formation de phrases. D'autre part, il peut aussi développer des compétences sociolinguistiques ainsi que stratégiques, de sorte que l'apprenant prend aussi en compte les normes de la conversation lorsqu'il va au restaurant mais aussi il peut utiliser la communication non verbale comme les gestes. Cet exercice ne rappelle pas les demandes polies dans un restaurant comme l'utilisation de s'il vous plaît, laissant le soin à l'enseignant de le faire. L'exercice de la figure 7. quant à lui, développe plus les compétences grammaticales pour que l'apprenant comprenne les phrases à compléter et soit capable de les combiner avec une expression appropriée.

Quant au niveau de compétence, l'exercice de la figure 6. devrait correspondre au niveau A1 selon le manuel. Selon le niveau A1, l'étudiant est capable de faire face à des situations de communication routinières en s'appuyant sur un partenaire. Aller au restaurant peut être considéré comme une situation de communication assez ordinaire et routinière. D'une part, l'élève peut avoir besoin de l'aide d'un partenaire dans cet exercice, en fonction de son propre vocabulaire. D'autre part, l'exercice ne fournit pas de vocabulaire de soutien lié à la restauration ou des phrases générales pour aller au restaurant. Selon le niveau du groupe, l'enseignant pourra éventuellement apporter une aide à l'exercice en utilisant le vocabulaire de soutien. Escalier 1 (2018 : 116) fournit aussi un vocabulaire thématique sur ce sujet, il pourrait donc être conseillé aux étudiants de l'utiliser au besoin. Quant au niveau de l'exercice de la figure 7., il correspond bien au niveau B1, plus précisément au niveau B1.2, car le sujet est une situation de communication difficile.

## 2.5 Résultats de l'analyse qualitative

Grâce à l'analyse qualitative, nous avons obtenu des résultats plus précis sur les types d'exercices.

Nous avons classé les exercices en quatre catégories principales et en sept sous-catégories différentes en fonction des instructions des exercices (à l'exception d'une catégorie). La catégorisation de tous les exercices n'était ni sans ambiguïté ni facile, car il y avait de nombreux exercices différents. Nous pouvons donc d'abord constater que les manuels que nous avons étudiés dans la série Escalier comportent de nombreux exercices diversifiés qui développent les compétences orales de l'apprenant de différentes manières : les compétences grammaticales, les compétences sociolinguistiques et les compétences stratégiques. D'autre part, dans chacune des catégories, on retrouve des dialogues, des exercices liés à une authentique situation d'interaction, ainsi que des exercices liés au vocabulaire et à la grammaire. Les résultats obtenus dans l'analyse quantitative et dans l'analyse qualitative montrent vraiment la diversité des exercices.

Le résultat principal est que les exercices analysés correspondent bien aux niveaux des manuels, c'est-à-dire que les exercices d'Escalier 1 correspondent au niveau A1 et les exercices d'Escalier 4 correspondent au niveau A2 ou B1. Ainsi, on peut constater que les exercices développent les compétences orales selon le niveau du manuel. De plus, dans Escalier 4, une partie des exercices est plus difficile, plus longue et plus complexe à mesure que le niveau se développe, de sorte que le niveau de difficulté des exercices augmente aussi. La série Escalier offre généralement aussi du vocabulaire thématique qui aide même dans les exercices difficiles, ce qui facilite la personnalisation des exercices pour différents niveaux d'apprenants.

### 3 CONCLUSION

Notre objectif était d'examiner les exercices destinés à développer les compétences orales de la série Escalier, dans leur nature et dans leur évolution, de voir s'ils correspondent aux objectifs du programme d'enseignement et s'ils sont facilement exploitables par les enseignants de FLE. Nous voulions aussi que notre étude fournisse des informations précieuses aux enseignants sur la pertinence des manuels de la série Escalier pour l'enseignement des compétences orales. Les catégories que nous avons établies permettent de voir facilement la variété des différents types d'exercices dans cette série, tant au niveau élémentaire qu'à un niveau plus avancé.

Comme nous l'avons noté dans la partie précédente, nous avons trouvé sept catégories différentes pour les exercices oraux dans la série Escalier. Il faut se rappeler que, pourtant, que nous n'examinons que le premier et le dernier manuel de la série, donc dans ce cas nous ne pouvons pas supposer que la catégorisation s'appliquerait à tous les manuels de la série Escalier. Mais cela peut être possible car parmi les sept catégories, nous avons trouvé quatre catégories communes pour ces deux manuels. Les exercices correspondaient tous bien aux niveaux des manuels, on peut donc constater qu'ils développent les compétences orales d'un élève selon le niveau. Ils semblent correspondre aussi aux objectifs ou exigences du programme d'enseignement du point de vue des compétences d'interaction. On peut donc conclure qu'ils suivent les objectifs actuels que nous avons présentés dans la partie 1.3.1. Nous pouvons aussi déduire de l'analyse qualitative que, entre autres, grâce à la diversité des types d'exercices, ces objectifs des compétences d'interaction sont atteints.

Pour terminer, nous voulons aussi proposer quelques idées sur la façon dont l'étude pourrait être poursuivie. Nous n'étudions que deux manuels de la série Escalier, donc on pourrait étudier toute la série du début à la fin. De nouvelles versions de cette série de manuels arrivent de temps en temps, de sorte que la nouvelle série pourrait être comparée aux versions précédentes, par exemple. Seuls les deux premiers livres de la nouvelle série *Le Nouvel Escalier* ont été publiés à ce jour, c'est pourquoi nous ne les avons pas sélectionnés pour notre étude. Il est possible que la dernière

série change d'une certaine manière car elle est conçue pour le nouveau programme d'enseignement. De plus, on pourrait comparer la série Escalier et une autre série de manuel pour la partie d'exercices de la production orale. Et de cette façon, on pourrait comparer le nombre d'exercices oraux dans la série Escalier par rapport à d'autres séries de manuels. D'autre part, le point de vue de l'enseignant pourrait aussi être appliqué à ce sujet, en faisant une enquête demandant aux enseignants leur point de vue sur la manière dont les manuels soutiennent l'enseignement des compétences orales.

## BIBLIOGRAPHIE

### Corpus : Manuels numériques

Granath, M., Laine, K. & Penttilä, R. (2018.) *Escalier 1, Ranskaa lukioon ja aikuisille*. Sanoma Pro : Helsinki.

Altschuler, J., Dervin, F., Kemppainen, K., Laine, K., Mokhtari, N., Punkkinen, S., Tenhunen, T. (2017.) *Escalier 4, Ranskaa lukioon ja aikuisille*. Sanoma Pro : Helsinki.

### Ouvrages consultés :

Boyer, H., Butzbach, M. et Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Clé international : Paris.

Buchart, M. (2007) « Didactique du français langue étrangère : concepts, méthodologies et stratégies d'apprentissage », dans : Havu, J., éd. *Introduction aux études françaises : Langue et société*. Tampere : Université de Tampere.

Canale, M. & Swain, M. (1980). « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », dans la publication *Applied linguistics*, Vol. 1 (1). 29–30.

Dufva, H., Mäntylä, K. (2017). « Ääneenlukemista vai oikeaa vuorovaikutusta? Suullinen kielitaito suomalaisissa vieraan kielen oppikirjoissa », dans Hiidenmaa, P., Löytönen, M. & Ruuska, H., éd. *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Keuruu : Otava.

Hiidenmaa, P., Löytönen, M., Ruuska, H. (2017). « Suomalaisen oppikirjallisuuden pitkät perinteet », dans Hiidenmaa, P., Löytönen, M., Ruuska, H. éd. *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Keuruu : Otava.

Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. et Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Juva : PS-kustannus.

Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko = CEFR. Opetushallitus.

<<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kehittyvan-kielitaidon-tasojen-kuvausasteikko>>, consulté le 17/02/2022.

Lintunen, P. et Dufva, H. (2017). « Suullinen kielitaito: mallit ja tavoitteet », dans Tergujeff, E. et Kautonen, M., éd. *Suullinen kielitaito: Opi, opeta ja arvioi*. Keuruu : Otava.

LOPS = Lukion opetussuunnitelman perusteet. (2019). Opetushallitus.

<[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf)>, consulté le 19/01/2022.

Luukka, M., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. et Keränen, A. (2008). *Maaailma muuttuu – mitä tekee koulu? : äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus : Jyväskylän yliopisto. Pages 90, 94.

<<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/36607/Maaailma%20muuttuu%20-%20mitä%20tekee%20koulu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>, consulté le 20/03/2022.

Takala, S. éd. (1993). *Suullinen kielitaito ja sen arviointi, teoriaa ja käytäntöä*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos : Jyväskylä.

- Tergujeff, E. (2017). « Materiaalit suullisen kielitaidon opetuksessa », dans Tergujeff, E. et Kautonen, M., éd. *Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi*. Keuruu : Otava.
- Tergujeff, E. et Kautonen, M. (2017). « Suullinen kielitaito ja sen tärkeys », dans Tergujeff, E. et Kautonen, M., éd. *Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi*. Keuruu : Otava.
- Tergujeff, E., Heinonen, H., Ilola, M., Salo, Olli-Pekka. & Kara, H. (2017). « Suullisen kielitaidon opetus käytännössä », dans : Tergujeff, E. et Kautonen, M., éd. *Suullinen kielitaito: Opi, opeta ja arvioi*. Keuruu : Otava.
- Tiittula, L. (1993). « Suullinen kielitaito: puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä », dans : Takala, S., éd. *Suullinen kielitaito ja sen arviointi, teoriaa ja käytäntöä*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos : Jyväskylä.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi : Helsinki.