

Les exercices et la méthodologie de la
production orale dans la série de manuels
Voilà !

Mémoire de master
Jenna Tyrväinen

Romaanisen filologian maisterintutkielma
Jenna Tyrväinen
Jyväskylän yliopisto
Toukokuu 2011

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Jenna Tyrväinen	
Työn nimi – Title Les exercices et la méthodologie de la production orale dans la série de manuels <i>Voilà !</i>	
Oppiaine – Subject Romaaninen filologia	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2011	Sivumäärä – Number of pages 62 + liitteet
Tiivistelmä – Abstract <p>Monet kokevat, että koulussa ei opi puhumaan vieraita kieliä, kuitenkin juuri suullista kielitaitoa kaivattaisiin niin vapaa-ajalla kuin työssä kansainvälisissä viestintätilanteissa. Suullisen kielitaidon merkitykseen on kiinnitetty paljon huomiota viime vuosina, ja vuonna 2010 lukion A ja B1 -kielten kursseista yksi valinnainen kurssi muutettiin suullisen kielitaidon kurssiksi. On kuitenkin epätodennäköistä, että kukaan oppisi viestimään suullisesti yhden kurssin avulla, ja olisikin tärkeää, että suullista kielitaitoa harjoitettaisiin jokaisella oppitunnilla. Suullisen kielitaidon jatkuva harjoittaminen sisältyy myös vahvasti Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2003) vieraiden kielten tavoitteisiin, jossa monen kurssin painopisteeksi onkin määriteltä suullinen kielitaito.</p> <p>Koska Suomessa kielten opetus, ja siten myös suullisen kielitaidon opetus, perustuu käytännössä ainoastaan oppikirjoihin, tutkin työssäni Suomen kouluissa yleisimmin käytössä olevan <i>Voilà !</i> –kirjasarjan oppikirjojen sekä opettajan oppaiden suullisen kielitaidon tehtäviä selvittääkseni, millaisia suullisen kielitaidon tehtäviä kirjasarja sisältää ja mitä menetelmiä suullisen kielitaidon opetuksessa käytetään. Arvioin myös, kuinka hyödyllisiä ja tehokkaita suullisen kielitaidon tehtävät ovat ja miten niiden määrä kussakin oppikirjassa vastaa Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2003) painotuksia.</p> <p>Tutkimuksestani selviää, että <i>Voilà!</i> –kirjasarja sisältää useita erityyppisiä suullisen kielitaidon tehtäviä ja niiden jakautuminen kirjoihin vastaa opetussuunnitelman mukaisia kurssien painotuksia. Kuitenkin valtaosa suullisen kielitaidon tehtävistä on melko mekaanisia, ja kaikista viestinnällisimpiä ja siten myös oppilaille todennäköisimmin merkityksellisiä suullisen kielitaidon tehtäviä on hyvin vähän suullisen kielitaidon tehtävien kokonaismäärään verrattuna. Varsinkin sarjan kolmessa ensimmäisessä oppikirjassa on eniten mekaanisia ja ei-viestinnällisiä tehtävätyyppejä. Kuitenkin jo heti kielen opiskelun alusta lähtien voisi ja pitäisi olla nykyistä enemmän viestinnällisiä suullisen kielitaidon tehtäviä, ensiksi jotta oppilaat tottuvat heti käyttämään kieltä suullisesti, ja toiseksi, jotta he saisivat onnistumisen tunteita huomattessaan pystyvänsä viestimään suullisesti jo kieliopintojen alkuvaiheessa.</p>	
Asiasanat – Keywords oppikirjat – tehtävät – suullinen kielitaito – viestintä – suullinen viestintä – ranskan kieli	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

Table des matières

0.	Introduction	3
1.	L'importance de l'entraînement à l'expression orale	5
1.1.	La connaissance de la langue	6
1.2.	Le programme d'enseignement du second cycle du 2 ^e degré	9
1.3.	La nécessité de la production orale	11
1.3.1.	L'opinion des apprenants.....	12
1.3.2.	Les langues étrangères dans la vie professionnelle.....	13
1.4.	L'évaluation de l'expression orale.....	14
2.	Les types d'exercices de production orale	18
2.1.	<i>Voilà!</i>	18
2.1.1.	Un exercice de production orale	19
2.1.2.	Les priorités des manuels et des modules.....	21
2.1.3.	Un bon exercice de production orale.....	22
2.2.	Les types d'exercices dans <i>Voilà!</i>	24
2.3.	Traduction à l'oral	25
2.3.1.	Présentation.....	25
2.3.2.	Utilité.....	26
2.4.	Prononciation.....	28
2.4.1.	Répéter.....	28
2.4.2.	Lire à voix haute	29
2.4.3.	Utilité.....	32
2.5.	Conversation.....	33
2.5.1.	Présentation.....	33
2.5.2.	Utilité.....	35
2.6.	Parler aux autres	37
2.6.1.	Présentation.....	37
2.6.2.	Utilité.....	38
2.7.	Question – réponse.....	40
2.7.1.	Présentation.....	40
2.7.2.	Utilité.....	42
2.8.	Simulation	43
2.8.1.	Présentation.....	43
2.8.2.	Utilité.....	45
2.9.	Donner une information	47
2.9.1.	Présentation.....	47
2.9.2.	Utilité.....	49
2.10.	Exercice grammatical.....	50
2.10.1.	Présentation.....	50
2.10.2.	Utilité.....	52
2.11.	Synthèse	54

3. Conclusion	59
Bibliographie.....	61
Annexe	

0. Introduction

Nous nous destinons à la carrière d'enseignante et nous sommes intéressée par l'enseignement de la production orale. Cet intérêt vient du fait que de nos expériences comme apprenant, mais aussi comme enseignant de langues étrangères, nous avons eu l'impression que la production orale n'est pas enseignée suffisamment, ou de manière suffisamment efficace. Cependant, l'évaluation et le testing de l'expression orale sont des sujets très traités et étudiés dans la recherche de l'enseignement des langues étrangères aujourd'hui en Finlande (Takala, Yli-Renko, Saleva, Hildén, Harjanne). Pourtant, au niveau de l'enseignement en pratique et des supports d'enseignement, les résultats des recherches sont appliqués lentement.¹ Il n'y a toujours pas de testing de la production orale à l'épreuve du baccalauréat et, comme dans les écoles on n'étudie souvent que ce qui est testé aux examens², l'absence d'évaluation de la production orale au baccalauréat a une incidence négative sur l'enseignement de celle-ci.

Récemment, on a cependant accordé un peu plus d'attention à la production orale. Depuis le 1.8.2010, un cours facultatif des langues étrangères A et B1 dans les lycées a été transformé en un cours de production orale facultatif. Cependant, la production orale doit être enseignée dans tous les cours à tous les niveaux et, comme nous pouvons le constater empiriquement en Finlande, l'enseignement des langues étrangères se base pratiquement exclusivement sur les manuels scolaires. En ce qui concerne l'enseignement de la production orale, ces manuels ne sont pas encore à jour, les exercices en ce domaine n'étant pas très nombreux ni très pertinents.

Puisque la production orale est limitée aux seuls manuels, on peut se demander comment ces manuels encouragent la production orale. Quels outils, quelles méthodes sont utilisés actuellement pour l'exercice de production orale ? Est-ce que les exercices sont adaptés à un entraînement efficace à la production orale ?

Nous tenterons de répondre à ces questions en nous intéressant à l'*entraînement* plutôt qu'à l'évaluation et au testing de la production orale. Notre objectif est d'étudier la présence, la méthodologie et la pertinence des exercices de production orale dans la série des manuels scolaires de langue française *Voilà !*. Nous nous poserons la question de savoir si la quantité d'exercices des manuels correspond aux priorités des cours définies dans le curriculum national. En ce qui concerne la méthodologie des exercices, nous nous demanderons quels outils on utilise dans les manuels pour en-

¹ Yli-Renko K. – Salo-Lee L., 1991. *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A : 147. Turku, Turun yliopisto, 1-2

² Yli-Renko K. – Salo-Lee L., 1991. *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A : 147. Turku, Turun yliopisto, 4

traîner les élèves à la production orale. Nous étudierons aussi la pertinence de ces exercices.

Dans la première partie nous étudierons l'importance de l'entraînement à la production orale. Avec cette étude, nous verrons également pourquoi cette production orale est aussi valorisée dans l'enseignement des langues. Une présentation des objectifs définis pour l'enseignement des langues étrangères dans le curriculum national du second cycle du 2^e degré sera aussi nécessaire pour voir combien on devrait enseigner la production orale. Dans la deuxième partie nous étudierons les outils de son enseignement dans les manuels scolaires. Nous présenterons la série *Voilà !* et les différents types d'exercices que nous avons trouvés dans les manuels et dans les guides du professeur. Bien que notre objectif soit de simplement voir ce qu'est la production orale dans la série, nous commenterons aussi brièvement l'opportunité et l'utilité des types d'exercices.

1. L'importance de l'entraînement à l'expression orale

Pour commencer, nous réfléchissons au besoin de l'entraînement à la production orale. Nous admettons qu'il est possible d'apprendre une langue sans un tel entraînement, mais dans ce cas-là, l'apprenant n'apprend pas à communiquer oralement avec la langue. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons nos propres expériences. Malgré le fait que, dans l'enseignement des langues étrangères que nous avons reçu, la production orale n'ait pas eu une grande place, nous avons très bien réussi aux tests et au baccalauréat, mais à ce moment-là nous n'étions pas vraiment capables de communiquer oralement dans les langues que nous avons étudiées. Un étudiant peut donc avoir la meilleure note à l'épreuve d'une langue étrangère au baccalauréat tout en étant incapable de communiquer oralement au niveau qu'il devrait. Pourquoi est-il important d'exercer la production orale si on peut passer le baccalauréat avec une bonne note sans dire un mot ?

Comme beaucoup d'autres apprenants d'une langue, nous considérons comme très importante la capacité de parler dans les langues que nous étudions. Il est frustrant de remarquer que bien qu'on ait étudié une langue, et avec succès, on soit capable de bien communiquer dans cette langue à l'écrit mais pas à l'oral. Quand nous avons commencé à étudier le français à l'université, nous n'avons pas pu le *parler*. Nous aurions dû communiquer en français avec les professeurs et cela était difficile pendant longtemps. En outre, d'un point de vue plus général, maintenant, au moment où le monde devient de plus en plus international, la capacité de communiquer oralement dans différentes langues devient de plus en plus importante. Ainsi, il serait important que les professeurs des langues étrangères créent suffisamment souvent des situations pour les apprenants où ces derniers peuvent et doivent pratiquer la production orale. Comme nous nous destinons à l'enseignement du français, nous voulons avec cette étude élargir notre compréhension et notre connaissance de l'importance et de l'enseignement de la production orale pour être capable d'en offrir un enseignement efficace.

Dans cette partie, nous présenterons dans un premier temps la description de la connaissance de la langue selon le Cadre européen commun de référence (CECR) (1.1), puis les objectifs posés pour l'enseignement des langues étrangères dans le programme national pour les lycées (*Lukion opetussuunnitelma*, LOPS) (1.2). Ces deux documents sont ceux qui orientent l'enseignement des langues étrangères dans les lycées finlandais. Ainsi, en étudiant ces deux documents, nous pourrions voir quelle est la place officiellement accordée à la production orale dans l'enseignement des langues. Nous présenterons également des arguments qui montrent l'importance de la capacité de communiquer oralement dans les langues étrangères et également de l'exercice de production orale (1.3). Il est nécessaire de traiter également brièvement de

l'évaluation de la production orale (1.4), parce que, comme nous l'avons déjà mentionné, son absence a une influence sur l'enseignement des langues étrangères et surtout sur la production orale.

1.1. La connaissance de la langue

Nous avons choisi de présenter la description de la connaissance de la langue du Cadre européen commun de référence parce qu'il a beaucoup d'influence sur l'enseignement des langues, aussi bien en Finlande que dans les autres pays de l'Union Européenne.³ Il est de plus en plus utilisé comme référence pour les réformes des curriculums nationaux.⁴ La description étant assez complexe, nous tenterons de la résumer à l'aide de quelques sources. Nous allons voir ce qu'elle contient et ce qu'elle dit sur la production orale.

La description de la connaissance de la langue du CECR est établie pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues étrangères. L'objectif du CECR est de promouvoir l'interaction entre les Européens et la coopération dans les domaines de l'éducation, de la culture, de la science et de l'industrie, de faire progresser la compréhension et la tolérance mutuelles, d'uniformiser l'enseignement des langues et d'évaluer l'habileté des Européens à communiquer les uns avec les autres par-delà les frontières culturelles et langagières. La description de la connaissance de la langue du CECR n'est basée sur aucune théorie pédagogique parce qu'une théorie suffisamment valable, qui se base sur les recherches et qui soit généralement admise, n'a pas encore été produite.⁵

Le CECR caractérise toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.⁶

³ Harjanne P., 2006. " *Mut ei tää oo hei midsommarista !* " -ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsinki, Soveltavan kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto, 15

⁴ Comité de l'éducation, Conseil de la coopération culturelle en ligne : http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/common_frameworkf.html (consulté le 16.3.2009)

⁵ Harjanne 2006 : 16

⁶ CECR = Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier, 15

Ainsi, la connaissance de la langue est décrite avec deux vastes domaines de savoir et de savoir-faire : les compétences générales et la compétence à communiquer langagièrement. Toutes ces « compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant. »⁷

Les compétences générales sont individuelles aux apprenants ou communicants. Elles comprennent le savoir, ou connaissance déclarative, les habilités et le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre que possèdent les apprenants ou les communicants.⁸

- Les savoirs, ou connaissance déclarative, sont les connaissances résultant de l'expérience sociale et d'un apprentissage plus formel. La connaissance du monde englobe toute la connaissance d'un individu. Pour l'apprenant, la connaissance factuelle (les données géographiques, démographiques, économiques et politiques) du ou des pays où la langue étudiée est parlée est de première importance.⁹ Les savoirs dont on a besoin dans l'apprentissage ou dans l'utilisation d'une langue ne sont pas toujours reliés seulement à la langue ou à la culture. Le communicant ou l'apprenant peut également avoir besoin des savoirs concernant les connaissances académiques d'un domaine éducationnel, scientifique ou technique. Tout aussi fondamentales pour la gestion des activités langagières en langue étrangère sont les connaissances résultant de l'expérience relatives à la vie quotidienne (par exemple heure de repas, manières de table ou horaires et habitudes de travail), la connaissance des valeurs et croyances religieuses, des tabous etc.¹⁰
- Les habilités et savoir-faire sont plutôt dépendants de la capacité d'agir que de la connaissance déclarative, qu'il s'agisse de conduire une voiture, jouer du violon ou présider une réunion. Les savoirs peuvent favoriser l'apprentissage d'une habilité actionnelle. Par exemple, dans l'apprentissage d'une langue il y a certaines dimensions qu'on doit maîtriser automatiquement, comme la prononciation et certaines parties de la grammaire telles que la conjugaison des verbes.¹¹
- Les savoir-être sont des dispositions individuelles, des traits de personnalité et des attitudes de l'apprenant ou du communicant. Ils comprennent par exemple l'image de soi et des autres et le caractère introverti ou extraverti dans une situation d'interaction sociale.¹² Les facteurs personnels et comportementaux n'affectent pas seulement le rôle des apprenants d'une langue dans des actes de communication mais aussi leur capacité d'apprendre.¹³

⁷ CERC : 82

⁸ CECR : 16

⁹ CERC : 82

¹⁰ CERC : 16

¹¹ CERC : 16

¹² CERC : 17

¹³ CERC : 85

- Les savoir-apprendre se basent sur les savoir-être, la connaissance déclarative, les habilités et savoir-faire, et différentes compétences. Le savoir-apprendre peut aussi être compris comme « savoir découvrir l'autre », que cet autre soit une langue, une culture, une personne, ou des connaissances nouvelles.¹⁴ Le savoir-apprendre recouvre par exemple les aptitudes à l'étude telles que saisir l'objectif d'une tâche à accomplir, de coopérer efficacement au travail en groupe ou par deux, et d'utiliser activement de manière fréquente et précoce la langue étudiée.¹⁵

Selon le CECR, **la compétence à communiquer langagièrement** englobe la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique, la compétence pragmatique, qui toutes sont constituées de la connaissance déclarative, d'habilités et de savoir-faire.

- La compétence linguistique comprend les savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations.¹⁶ Cette compétence a aussi à voir avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances, par exemple les réseaux associatifs de mots, et avec leur accessibilité, activation, rappel et disponibilité de connaissance.¹⁷
- La compétence sociolinguistique renvoie à la capacité de proportionner l'utilisation de la langue aux facteurs socioculturels. La composante sociolinguistique affecte toute communication langagière entre les gens des cultures différentes parce qu'elle est en lien étroit avec les normes sociales.¹⁸ Les normes sociales sont par exemple les règles d'adresse et de politesse, le choix du degré de formalité de la communication, la prise de la parole, l'expression des sentiments avec des expressions appropriées.¹⁹ Pour être capable de bien communiquer dans la langue étudiée, l'apprenant devrait donc apprendre des règles socioculturelles. Par exemple comment utiliser et choisir des salutations, des formes d'adresse, et savoir ce qu'est la politesse dans la langue étudiée.
- La compétence pragmatique renvoie à l'utilisation fonctionnelle de la langue, mais aussi à la maîtrise du discours. La compétence fonctionnelle « recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières ». ²⁰ Elle s'appuie sur des scénarios ou des scripts d'interaction entre les locuteurs.²¹ La maîtrise du discours recouvre la

¹⁴ CECR : 17

¹⁵ CECR : 86

¹⁶ CECR : 17

¹⁷ CECR : 18

¹⁸ CECR : 18

¹⁹ Opetusministeriö, 2006. *Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointiryhmän muistio*. Document en ligne:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/tr26.pdf?lang=fi> (consulté le 24.2.2009), 24

²⁰ CECR : 90

²¹ CECR : 18

connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composantes, la capacité de les maîtriser par exemple en termes d'information donnée/information nouvelle ou d'enchaînement « naturel », par exemple temporel (*Il est tombé et je l'ai frappé. – Je l'ai frappé et il est tombé.*).²² Elle renvoie aussi à la compétence d'écrire des textes logiques, la maîtrise des expressions figées et la compétence de produire des textes de différents genres.²³

Comme cette description nous le montre, la conception de la connaissance de la langue du CECR est holistique, l'apprenant et l'utilisateur de la langue sont pris en compte globalement : toutes les compétences de l'apprenant et de l'utilisateur affectent sa capacité de communiquer avec une langue étrangère.²⁴ Ainsi, la connaissance de la production orale communicative d'une langue, comme toute utilisation d'une langue, est constituée d'un vaste domaine de savoirs et savoir-faire qui sont liés à la langue, à l'apprenant ou à l'utilisateur d'une langue, à la vie et au monde.²⁵

1.2. Le programme d'enseignement du second cycle du 2^e degré

Le programme d'enseignement du second cycle du 2^e degré, entré en vigueur le 1.8.2005, a été élaboré par la Direction générale de l'enseignement de Finlande (*Opetushallitus*). Il définit les objectifs et les valeurs de l'enseignement et il est la base des programmes d'enseignement des lycées de Finlande. Les lycées et les enseignants sont tenus de suivre le programme d'enseignement. Nous présenterons les objectifs fixés à l'enseignement des langues étrangères dans le programme d'enseignement et verrons quelle est la place de la production orale.

Dans la définition des **objectifs généraux de l'enseignement** du programme d'enseignement, on constate que :

Opiskelutaidoissa tulee korostaa taitoa toimia yhdessä toisten kanssa erilaisissa ryhmissä ja verkostoissa. Yhteistyössä tarvittavina taitoina ja valmiuksina tulee edistää itsensä ilmaisemisen taitoja, myös toisella kotimaisella kielellä ja vierailta kielillä, valmiutta ottaa muut huomioon ja valmiutta muuttaa tarvittaessa omia käsityksiään ja omaa toimintaansa. Yhteistyö-, vuorovaikutus-, ja viestintätaitoja tulee kehittää yhteisöllisen opiskelun erilaisten muotojen avulla.²⁶

Autrement dit, la compétence d'agir ensemble avec les autres, la collaboration, doit être exercée dans l'enseignement de toutes les matières. Dans le cadre de la collaboration, il est important d'être capable de bien s'exprimer en langue étrangère dans un monde de plus en plus international. De plus, pour collaborer, on a besoin de la compétence de tenir compte des autres et de changer si nécessaire ses idées et son compor-

²² CECR : 96

²³ Opetusministeriö 2006 : 24 & CECR : 18

²⁴ Harjanne 2006 : 16

²⁵ Harjanne 2006 : 20

²⁶ LOPS = Opetushallitus, 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitettun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki, 24

tement. Un des objectifs de tout l'enseignement est aussi que l'apprenant puisse communiquer de manière variée dans des langues étrangères avec des gens qui viennent de cultures différentes.²⁷ Ainsi, les différences culturelles de la communication doivent être prises en compte dans l'enseignement.

L'objectif de l'enseignement des langues étrangères est de développer les compétences de communication entre les cultures des apprenants. L'enseignement doit ainsi leur donner des savoirs et des savoir-faire concernant la langue et son usage et leur offrir une possibilité de développer leur conscience, leur compréhension et leur respect concernant la culture de la zone linguistique ou de la communauté étudiées.²⁸

Le programme d'enseignement définit également **les objectifs des différents cycles** de la seconde langue nationale (le suédois pour les finnophones, le finnois pour les suédophones) et des langues étrangères sur une échelle qui décrit les niveaux de compétence langagière. Cette échelle est une application finlandaise des échelles de niveaux communs de référence du CECR. Les objectifs sont définis pour les domaines de la compréhension de la parole, de l'expression orale, de la compréhension des textes et de l'écriture. L'objectif pour l'expression orale dans la langue française est différent dans les différents cycles.

- Dans le cycle long (langue A) l'objectif est d'obtenir le niveau B1.1, qui est le niveau seuil d'un utilisateur indépendant.
- Dans le cycle moyen (langue B2) l'objectif est d'obtenir le niveau A2.1-A2.2, autrement dit le niveau intermédiaire d'un utilisateur élémentaire. A2.1 signifie le stade initial de la connaissance d'une langue élémentaire et A2.2 pour sa part signifie la connaissance d'une langue élémentaire en développement.
- Dans le cycle court (langue B3) l'objectif est d'obtenir le niveau A2.1.²⁹
(Voir annexe pour des explications plus précises)

Pour chaque module de tous les cycles sont encore définies des priorités par lesquelles les objectifs sont définis assez minutieusement. Bien que les priorités varient dans les différents modules, les apprenants doivent avoir la possibilité dans tous les modules d'écouter, de lire, de parler et d'écrire pour différents objectifs.³⁰ En étudiant les descriptions des modules, on constate que la production orale est la priorité de la plupart de ceux-ci et, comme nous l'avons déjà mentionné, elle doit y être exercée dans tous. Par comparaison, on peut mentionner que ce n'est que dans les derniers modules des cycles que l'accent n'est pas mis sur la production orale. C'est donc dans les cycles longs qu'il y a le plus de modules dont la priorité est la production orale.³¹ On peut en conclure que la production orale devrait tenir une assez grande place dans l'enseignement des langues étrangères.

²⁷ LOPS : 28

²⁸ LOPS : 100

²⁹ LOPS : 100, 234-238

³⁰ LOPS : 101

³¹ LOPS : 101-102

Dans les objectifs généraux du programme d'enseignement, l'accent est mis sur la communication et la collaboration. De même, dans l'enseignement des langues étrangères, l'accent s'est déplacé de la compétence grammaticale à l'apprentissage communicatif et socioculturel.³² C'est essentiellement dans les cycles courts que l'accent de l'enseignement devrait être mis sur la communication orale.

1.3. La nécessité de la production orale

L'expression orale a été un objectif important dans les programmes d'enseignement nationaux. Paradoxalement, bien qu'elle soit considérée comme l'objectif le plus important, son enseignement est considéré comme insuffisant.³³ Le besoin d'être capable de communiquer oralement dans une langue étrangère s'est accru avec l'augmentation des contacts internationaux. Ainsi, les gens doivent de plus en plus souvent utiliser une langue étrangère dans la vie professionnelle et dans la vie privée. Cela a pour conséquence que les étudiants de langues étrangères eux-mêmes considèrent comme très important d'apprendre à parler couramment les langues qu'ils étudient, et pas seulement de les comprendre et de les écrire.

La communication entre les cultures est un des objectifs du programme d'enseignement, et elle l'était déjà en 1990. Le plurilinguisme, la connaissance et la compréhension des cultures des autres pays sont devenus de plus en plus importants avec l'interaction internationale économique et politique, les flots d'immigrants et de réfugiés et avec l'augmentation de la circulation des gens (les études ou le travail à l'étranger, les voyages, les sports, etc.). Comme on pouvait s'y attendre, dans la communication entre les cultures, l'accent est mis sur la connaissance de la langue orale et, avec elle, sur le comportement naturel et aisé dans les situations interactionnelles entre les cultures.³⁴ Aujourd'hui, les situations communicationnelles entre des cultures différentes se réalisent dans une large mesure dans le courrier électronique, dans les logiciels de communication, comme Skype et MSN Messenger, et dans les réseaux sociaux, par exemple Facebook, mais la capacité de communiquer *oralement* n'en reste pas moins importante. Les gens se déplacent de plus en plus et ainsi, les rencontres internationales se multiplient. Dans ces rencontres, on a besoin de la capacité de communiquer à l'oral avec une langue commune.

Aussi étonnant que cela puisse paraître, bien que l'objectif officiel des lycées pour l'enseignement des langues étrangères soit d'acquérir en plus de la connaissance de la langue écrite la compétence communicative orale, le plus grand problème dans l'enseignement des langues est précisément la négligence de l'entraînement à la pro-

³² Kara H., 2005. *Kielisalkku puhutun saksanopetuksessa perusasteella*. in Kohonen, V. éd., *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki, WSOY, 148

³³ Takala S. éd., 1993. *Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto, iv

³⁴ Yli-Renko (éd.) 1992 : 1

duction orale.³⁵ Par « production orale », on désigne la capacité de recevoir et de produire une langue et de l'utiliser comme un instrument de communication orale de façon naturelle et d'une manière appropriée dans différentes situations communicationnelles.³⁶ Autrement dit, l'apprenant d'une langue étrangère doit apprendre à comprendre et à parler la langue naturellement en utilisant couramment des expressions idiomatiques et appropriées à la situation et des traits de la langue parlée et les règles de la communication. Pour les apprenants finlandais de langues étrangères, ce n'est pas tant la compréhension de la parole qui est problématique que la production et l'utilisation de la langue étrangère dans une situation communicationnelle.

Kaarina Yli-Renko, spécialiste de la recherche sur l'enseignement des langues étrangères, surtout de la production orale, a fait une étude en 1989 sur la communication des Finlandais adultes en allemand et en anglais avec des locuteurs natifs. Cette étude a révélé que les Finlandais connaissaient très bien les règles de grammaire mais pas les règles de la parole. Yli-Renko a aussi remarqué que les professeurs de langues étrangères ne connaissent pas non plus les caractéristiques spéciales de la langue parlée ou de la communication orale.³⁷ Ainsi, le plus difficile dans la production orale pour les Finlandais, ce sont les techniques de la conversation, l'ouverture, l'entretien, l'interruption et l'achèvement d'une conversation, la réaction et l'hésitation naturelle.³⁸

1.3.1. L'opinion des apprenants

Selon des études, les apprenants de langues étrangères veulent surtout apprendre à *parler* les langues qu'ils étudient. Ainsi, l'objectif le plus important pour les étudiants de langues étrangères est le plus souvent l'acquisition d'une bonne connaissance de la communication orale des langues étrangères.³⁹ Un étudiant peut avoir une bonne connaissance de la langue écrite mais pourtant, dans une situation où il devrait parler, « il peut arriver qu'il soit incapable de produire une phrase sensée »⁴⁰.

L'étude de Yli-Renko de 1991 a indiqué que les élèves du second cycle du 2^e degré ne pensent pas avoir une bonne compétence de l'expression orale après le lycée. 90% des élèves interrogés ont peur de parler dans une langue étrangère. Ils souhaiteraient plus d'entraînement à la communication et plus d'entraînement à des situations communicationnelles pratiques.⁴¹ Les élèves ont souhaité plus de conversation sur les thèmes traités dans les cours pour avoir plus de confiance en eux-mêmes en ce qui concerne la production orale dans les langues étrangères. Les élèves estimaient que trop

³⁵ Yli-Renko (éd.) 1992 : 1

³⁶ Yli-Renko & Salo-Lee 1991 : 2

³⁷ Yli-Renko & Salo-Lee 1991 : esipuhe

³⁸ Yli-Renko & Salo-Lee 1991 : tiivistelmä

³⁹ Takala (éd.) 1993 : iv

⁴⁰ Yli-Renko & Salo-Lee 1991 : 56

⁴¹ Yli-Renko & Salo-Lee 1991 : tiivistelmä

d'attention était accordée à la grammaire et qu'il serait plus important d'utiliser la langue activement, autrement dit de parler, débattre, faire des exposés etc.⁴²

Riku Mäkelä, qui a étudié les exercices de production orale d'anglais en 2005, a obtenu des résultats similaires. Les élèves d'anglais du second cycle du 2^e degré ont le sentiment qu'ils n'ont pas suffisamment de contacts significatifs avec la langue et ils voudraient faire plus d'exercices de production orale, surtout des exercices améliorant la facilité de la production orale.⁴³

L'objectif d'avoir une bonne connaissance de l'expression orale des apprenants est justifiée et l'enseignement de la production orale doit être rendu plus efficace, parce que de plus en plus de gens se trouvent de plus en plus souvent dans des situations où ils sont en contact direct avec une langue étrangère. Ils doivent être capables de comprendre et de parler cette langue étrangère.

1.3.2. Les langues étrangères dans la vie professionnelle

Les recherches faites pour analyser le besoin de la connaissance des langues étrangères dans les différents domaines de la vie professionnelle durant les années 1970, 1980 et 1990 montrent que la nécessité d'une bonne connaissance dans ce domaine et surtout d'une bonne compétence à communiquer oralement se fait de plus en plus sentir.

Les recherches des années 1970 annonçaient déjà l'augmentation de l'importance de la connaissance des langues étrangères et dans la vie professionnelle des personnes isolées et dans l'augmentation de la compétitivité des entreprises et des sociétés. Ainsi, l'importance du développement de la connaissance de la production orale des langues étrangères pour l'enseignement des langues était déjà visible avant les années 1980.⁴⁴

Les recherches des années 1980 ont elles aussi souligné l'importance d'une bonne expression orale, de son enseignement, mais aussi du fait que parler couramment peut être plus important que la précision grammaticale.⁴⁵ Ensuite, dans les années 1990, les études ont montré que les Finlandais avaient des problèmes dans la participation à une situation communicationnelle, dans l'aptitude à parler en public et dans la connaissance des usages culturels.⁴⁶ C'étaient surtout les ingénieurs qui avaient de grands problèmes avec l'expression orale.⁴⁷

⁴² Yli-Renko & Salo-Lee 1991 : 54

⁴³ Mäkelä R., 2005. *Oral exercises in English in the Finnish senior secondary school*. Turku, Turun yliopisto, 162

⁴⁴ Takala S. – Sajavaara K. éd., 1998. *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä, Soveltavan kielentutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto, 57

⁴⁵ Takala & Sajavaara (éd.) 1998 : 57-58

⁴⁶ Takala & Sajavaara (éd.) 1998 : 59

⁴⁷ Takala & Sajavaara (éd.) 1998 : 60

Les exigences fondamentales pour tous les employés dans les années 2000 incluent la capacité de savoir agir dans les situations communicationnelles avec une langue étrangère. De plus, une des exigences plus visibles que la vie professionnelle a imposées à l'enseignement des langues étrangères est le fait qu'on devrait mettre l'accent sur la production orale au lieu de la précision grammaticale.⁴⁸

Les relations internationales sont aujourd'hui souvent orales. Les analyses de la nécessité de la compétence des langues dans la vie professionnelle finlandaise reflètent le développement général : la compétence de la production orale et son enseignement sont considérés comme nécessaires, mais problématiques. Les Finlandais éprouvent en particulier des difficultés dans la conversation sociale, le « *small talk* », la parole semblant naturelle et courante, et les conversations téléphoniques en langue étrangère.⁴⁹

1.4. L'évaluation de l'expression orale

Il y a un débat sur la question de savoir si la production orale devrait être évaluée à l'épreuve du baccalauréat ou non. D'un côté, l'évaluation de la production orale est considérée comme difficile et problématique. De l'autre côté, elle est considérée comme indispensable pour augmenter la quantité de l'entraînement à la production orale et aussi le niveau d'appréciation de celle-ci.⁵⁰ Nous traitons le sujet de l'évaluation de la production orale parce qu'il serait la conséquence naturelle de l'ajout de l'entraînement à la production orale. Si on s'exerce à quelque chose dans les écoles, cela doit être aussi testé et évalué. Nous présentons ici ce qui a été fait pour faire progresser l'évaluation de la production orale et nous introduisons brièvement quelques tests de production orale qu'on utilise déjà en Finlande.

Un spécialiste de la pédagogie explique pourquoi un test de production orale au baccalauréat serait important, comment il améliorerait l'enseignement, l'évaluation et l'étude des langues :

« Mikäli ylioppilastutkintoon liitetään kielissä suullisen tuottamisen koe, oppilaiden panostus kielitaidon tämän osa-alueen kehittämiseen kasvaa. Se näkyy vuorostaan tarpeena näyttää suullinen kielitaito, tarpeena osallistua aktiivisesti tuntityöskentelyyn, tarpeena pyrkiä yhteistyöhön toisten oppilaiden kanssa. Tätä kautta opettajan edellytykset arvioida oppilaan ns. jatkuvaa näyttöä paranevat ja oppilasarviointi kokonaisuudessaan monipuolistuu. Opettajalla ja oppilaalla on suuri yhteinen tavoite, selviytyminen valtakunnallisesta päättöko-
keesta myös tällä kielitaidon osa-alueella. »⁵¹

⁴⁸ Takala & Sajavaara (éd.) 1998 : 62

⁴⁹ Yli-Renko & Salo-Lee 1991 : 1

⁵⁰ Huttunen I. – Paakkunainen R. – Pohjala K., 1995. *Suullisen kielitaidon opetus ja arviointi lukiossa : lukion suullisen kielitaidon kokeilun loppuraportti*. Oulu, kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto, 13

⁵¹ Alaniva O., 1995. *Suullisen kielitaidon kokeilu Oulun normaalikoulun lukiossa 1992-1994*. Oulu, kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto, 11

Ainsi, d'après ce spécialiste, l'intérêt pour l'entraînement à la production orale augmenterait si elle était testée à l'épreuve de langues étrangères au baccalauréat. Les étudiants et le professeur considèreraient la production orale aussi importante que les autres secteurs de la connaissance des langues.

La connaissance pratique des langues – surtout l'importance de la production orale et le test du baccalauréat comme pire obstacle à son apprentissage – a déjà été soulignée depuis longtemps en Finlande (en 1958 et dans les années 1970 on a essayé d'ajouter un test de production orale à l'épreuve du baccalauréat).⁵² En fait déjà depuis le XIXe siècle les tests des langues étrangères au baccalauréat ont été considérés comme un obstacle au développement d'un enseignement plus varié.⁵³ Un test de production orale au baccalauréat pourrait diriger l'enseignement et l'exercice des langues étrangères dans le sens d'exercices plus interactifs, authentiques et ouverts.⁵⁴

Comme nous l'avons déjà mentionné, on n'étudie pratiquement dans les écoles que ce qu'on teste aux examens. Et au lycée, on peut dire qu'on n'étudie que ce qu'on teste au baccalauréat. Comme à l'épreuve de baccalauréat des langues étrangères on teste plutôt la connaissance de la grammaire et la compréhension des textes et de la parole que la capacité de communiquer, ce sont ces aspects de la connaissance de la langue qu'on étudie dans les cours de langues étrangères. Aujourd'hui, aux épreuves du baccalauréat des cycles courts, la tâche de la rédaction est plus communicative qu'auparavant (SMS, courriel, petite lettre, etc.). Pourtant, on ne teste pas la capacité de communiquer oralement ce qui fait qu'on s'y exerce certainement moins que pour la communication écrite.

Un groupe d'étude de l'enseignement de la production orale institué par la Direction générale de l'enseignement a proposé en 1989 dans son rapport un programme expérimental pour examiner la manière approfondie l'enseignement et l'évaluation de la production orale. Ce programme s'est réalisé entre les années 1990 et 1993 dans quelques lycées un peu partout en Finlande.⁵⁵ La conséquence de ce programme n'a pas débouché sur l'ajout d'un test de la production orale au baccalauréat ; cependant, un groupe d'étude désigné pour perfectionner le baccalauréat proposait dans son rapport en 1993 que la Direction générale de l'enseignement élabore des examens de production orale facultatifs dans différentes langues pour la fin du lycée et organise une formation continue pour les professeurs des langues étrangères.⁵⁶

La Direction générale de l'enseignement, après ce programme expérimental, a produit chaque année scolaire des matériaux d'évaluation de la production orale pour les langues et les cycles suivants : l'anglais (cycle long), l'espagnol (cycle court), l'italien

⁵² Takala (éd.) 1993 : 1-12

⁵³ Takala (éd.) 1993 : 2

⁵⁴ Mäkelä 2005 : 163

⁵⁵ Alaniva 1995 : 1

⁵⁶ Opetusministeriö 2006 : 14

(cycle court), le français (cycles long et court), le suédois (cycles long et moyen), l'allemand (cycles long et court), le russe (cycles long et court). Ces matériaux ont également été traduits en suédois, et un examen de finnois a été élaboré pour les lycées de langue suédoise.⁵⁷ La participation aux examens n'est pas obligatoire, et elle ne doit pas occasionner des frais à l'étudiant.⁵⁸

En 2006, un groupe d'étude de l'évaluation de la production orale dans le lycée, mis en place par le ministère de l'Éducation nationale, a publié son rapport. Paradoxalement, le groupe ne considérait pas réaliste l'évaluation de la production orale au baccalauréat⁵⁹ bien qu'on ait déjà longtemps parlé de la nécessité de celle-ci. Ce groupe a proposé, au lieu d'ajouter une épreuve de production orale au baccalauréat, de changer un cours facultatif du programme d'enseignement en vigueur des cycles A et B1 en cours de production orale. Cette proposition a été inscrite dans le renouvellement du curriculum national en 2009 et le renouvellement est entré en vigueur au début du mois d'août 2010. Ainsi, un cours des cycles A et B1 des langues, et de l'autre langue nationale (le suédois ou le finnois) et de langues étrangères, a été changé en cours de production orale.⁶⁰ Le testing et l'évaluation de la production orale seront réalisés par le professeur à la fin du cours.⁶¹ Avant de la réalisation de ce projet, il y a eu un débat entre SUKOL (*Suomen kielten opettajien liitto*, l'Association des professeurs de langues étrangères de Finlande) et le ministère de l'Éducation nationale. SUKOL aurait préféré que dans un premier stade, on ajoute un cours facultatif au lieu de transformer un des cours facultatifs existants. Son argument principal était que les élèves ne choisissent pas un cours de production orale facultatif, parce qu'il n'est pas utile pour le baccalauréat.

Cependant, il semble évident que si on veut assurer que l'expression orale reçoive la place qu'elle mérite dans l'enseignement, le moyen le plus efficace est de veiller à ce que l'expression orale ait un effet sur l'évaluation des étudiants par l'intermédiaire d'une évaluation continue ou d'un contrôle continu.⁶² Un aspect intéressant est aussi que nos tests nationaux, autrement dit le baccalauréat, devraient être comparables avec ceux des autres pays européens. Or, dans la plupart des pays européens, la production orale est testée dans les examens nationaux.⁶³

En Finlande, il existe aussi des tests de connaissance linguistique où on évalue également la production orale. Ces tests pourraient être appliqués au baccalauréat, mais les frais élevés et les limites des ressources sont considérés comme obstacle, par exemple

⁵⁷ Opetusministeriö 2006 : 14

⁵⁸ Opetusministeriö 2006 : 15

⁵⁹ Opetusministeriö 2006 : tiivistelmä

⁶⁰ Opetushallitus, 2009. *Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden 2003 muuttaminen*. Document en ligne :

http://www.oph.fi/download/118033_Maarays_10_2009_suom_ei_sal.pdf (consulté le 31.3.2011), 1

⁶¹ Opetusministeriö 2006 : 42

⁶² Takala (éd.) 1993 : iv

⁶³ Mäkelä 2005 :164

l'absence de laboratoire des langues dans une partie des lycées et la quantité des apprenants à évaluer. La production orale est testée par exemple lors de l'examen général de langues (Yleinen kielitutkinto), au baccalauréat international et dans l'examen final *Reifeprüfung* des écoles allemandes à l'étranger.

Comme nous étudions l'*entraînement* à la production orale, nous nous ne intéresserons pas davantage à cette question problématique, quoique importante, de l'évaluation de la production orale. Dans cette première partie, nous avons étudié les raisons de l'importance de la capacité de communiquer oralement dans les langues étrangères. On peut constater que la production orale devrait avoir une assez grande place dans l'enseignement des langues étrangères. Ainsi, dans la deuxième partie, nous étudierons la présence de la production orale actuelle dans l'enseignement du français en analysant les exercices de production orale des manuels scolaires de la série *Voilà !*. Nous analyserons les méthodes et les outils qu'on utilise dans l'enseignement de la production orale.

2. Les types d'exercices de production orale

Comme nous l'avons mentionné dans la première partie de notre travail, l'usage pratique des langues, et surtout la production orale sont considérés depuis longtemps déjà comme un aspect de l'enseignement des langues qui devrait être développé. Même dans les écoles, la priorité de l'enseignement des langues étrangères s'est déplacée officiellement vers des objectifs d'utilisation des langues. Paradoxalement, au niveau de l'enseignement en pratique et des matériaux d'enseignement, les résultats des recherches sont appliqués lentement.⁶⁴

Comme nous l'avons déjà dit, en Finlande, l'enseignement repose pratiquement uniquement sur des manuels scolaires. Pour cette raison, nous considérons l'analyse des exercices dans les manuels comme importante. Nous étudierons donc dans cette partie l'entraînement à la production orale actuelle à l'aide de la série de manuels scolaires de français, *Voilà !*. Avec cette étude, nous pourrions voir quels sont les types d'exercices de production orale qui se trouvent dans les manuels scolaires de français et quelles sont les différentes méthodes utilisées pour entraîner les apprenants à la production orale. Nous nous demanderons aussi si la quantité des exercices de production orale correspond aux priorités des cours définies dans le programme d'enseignement de lycée. Nous commencerons par la présentation de la série de manuels étudiée et définirons ce que nous entendons par un exercice de production orale. Ensuite, nous ferons une brève comparaison entre la quantité des exercices dans les manuels et les priorités des modules définies dans le programme d'enseignement du second cycle du 2^e degré. Nous définirons aussi un bon exercice de production orale. Puis, nous passerons à la présentation des différents types d'exercices. Nous ferons une liste de tous les types que nous avons trouvés dans les manuels. Cette phase sera suivie d'une analyse plus précise des caractéristiques et d'un commentaire sur l'utilité et l'opportunité de ces types d'exercices. Pour finir, nous tenterons une synthèse des résultats.

2.1. *Voilà !*

Nous analysons les exercices de production orale de la série des manuels scolaires de français, *Voilà !*. La série se compose de six manuels et elle est destinée aux élèves du cycle court de français qui peut commencer au collège (B2) ou au lycée (B3). Il existe deux versions de *Voilà ! 1*, l'une pour les apprenants qui commencent au premier cycle du secondaire et l'autre pour ceux qui commencent au lycée. Comme nous étudions l'enseignement de la production orale dans le lycée, nous étudions les exercices de production orale du manuel destiné au lycée. Le tableau ci-dessus montre quels cours correspondent aux manuels.

⁶⁴ Yli-Renko & Salo-Lee 1991 :1-2

Manuel	Thème	Publié en	Module
<i>Voilà ! 1</i>	Les copains d'abord, Destination Paris	2008	B3 : 1-2, (B2 : collège)
<i>Voilà ! 2</i>	Les loisirs	2009	B3 : 3, B2 : 1
<i>Voilà ! 3</i>	Chez nous et ailleurs	2005	B3 : 4, B2 : 2
<i>Voilà ! 4</i>	Avant et maintenant	2006	B3 : 5, B2 : 3
<i>Voilà ! 5</i>	Les études et les projets d'avenir	2007	B3 : 6, B2 : 4
<i>Voilà ! 6</i>	La culture, Notre monde à nous tous	2007	B3 : 7-8, B2 : 5-6

Les manuels se composent de textes et d'exercices liés aux textes, *Voilà ! 1* étant le seul qui soit composé de deux volumes, un livre de textes, avec les textes et le vocabulaire, et un livre d'exercices. Comme on peut le voir dans le tableau, chaque manuel est construit autour d'un thème (*Voilà ! 1* et *6* étant des exceptions avec leurs deux thèmes différents pour les deux modules). Dans les *Voilà ! 1-5*, en plus des vocabulaires liés aux chapitres et d'un lexique alphabétique, il y a un vocabulaire à thème, par exemple « le mariage », « la santé et les maladies » et « Au volant » dans *Voilà ! 4*.⁶⁵ Dans *Voilà ! 1* est inclus également un CD pour les apprenants, qui contient les chapitres, les parties orales⁶⁶ et quelques exercices de prononciation sous forme orale. Il existe aussi un CD destiné aux apprenants dans *Voilà ! 2*, mais il n'est pas inclus dans les manuels, l'apprenant devant le télécharger sous la forme de fichier mp3 sur le site Internet d'Otava.⁶⁷

Les manuels sont la seule chose que les élèves voient, ce qui est disponible pour eux pour s'exercer à la production orale. Ainsi, pour voir tout ce que la série offre à un enseignant pour l'enseignement de production orale, nous avons étudié également les guides du professeur qui contiennent des exercices et des supports complémentaires, ainsi que des instructions aux enseignants. Les supports complémentaires consistent en un modèle pour des transparents, par exemple des images, des explications de points grammaticaux et des informations culturelles. Les instructions précisent ou donnent des idées sur la manière dont tel ou tel exercice peut être fait et des suggestions sur la manière dont les professeurs peuvent profiter des images ou d'autres supports supplémentaires. Il y a aussi des suggestions pour le traitement des chapitres.

2.1.1. Un exercice de production orale

Nous avons étudié tous les exercices de production orale des six manuels et les guides du professeur de cette série. Parfois, il n'est pas clairement dit si un exercice doit être fait oralement. Dans les guides du professeur, il y a beaucoup d'instructions sur

⁶⁵ *Voilà ! 4* = Hankala-Perttula P. – Mauffret D. – Simula P., 2006. *Voilà ! 4 Textes et exercices*. Helsinki, Otava, 118-123

⁶⁶ Dans tous les chapitres, il y a une partie orale qui est en fait un exercice de compréhension. Les parties orales sont sous forme écrite à la fin des manuels.

⁶⁷ Kustannusyhtiö Otava en ligne : http://www.otava.fi/oppimateriaalit/oppimateriaali_sarjat/voila_lukio/fi_FI/oppikirjat/ (consulté le 11.20.2009)

l'utilisation des images qu'on peut copier sur transparent. Ces instructions donnent des exemples sur la manière d'utiliser les images à l'oral ou à l'écrit. Ainsi, comme ces images peuvent servir de base et pour les exercices à l'écrit et pour ceux à l'oral, nous avons dû faire des suppositions sur la manière dont elles sont censées être employées.

Dans cette étude, nous entendons en principe par exercice de production orale tout exercice dont les instructions exigent qu'il soit fait oralement et en français, ou tout exercice accompagné d'un symbole de lèvres dans la marge du manuel. Cependant, nous avons aussi inclus dans cette étude les premiers exercices des chapitres où l'apprenant répète des expressions ou des mots. Bien que dans les instructions il ne soit pas écrit qu'il faut les répéter, sur la base de notre connaissance des habitudes d'enseignement nous les considérons comme des exercices de production orale. Ils sont souvent accompagnés du symbole de l'exercice d'écoute et les instructions sont souvent sous la forme : « Harjoittele kappaleen ilmaisuja/harjoittele kappaleen ilmaisuja ääntämistä » (Entraînez-vous aux expressions du chapitre/entraînez-vous à la prononciation des expressions du chapitre). Pour nous, il est ainsi clair que ces exercices sont faits pour s'entraîner à la production orale. Au contraire, si entre les explications grammaticales il y a des mots avec le symbole de l'exercice d'écoute nous ne l'avons pas inclus dans notre étude, sauf s'il est expressément indiqué qu'il faut les répéter. Parmi les exercices des guides du professeur, nous avons inclus dans notre recherche ceux qui sont clairement des exercices de production orale, autrement dit nous avons exclu par exemple les suggestions qui se trouvent dans les instructions du traitement du chapitre sur la manière dont les exercices pourraient être faits. Les instructions peuvent être par exemple des suggestions sur la manière de continuer un exercice écrit à l'oral (exemple 1), ou de s'entraîner à la grammaire à l'oral :

Exemple 1 : « **Kalvon s.130** ilmauksia voi käyttää apuna tekstin raivauksessa tai myöhemmin tärkeiden ilmauksien kertaamisessa. Suullisena elaborointiharjoituksena opiskelijat voivat jatkaa tai täydentää annettuja ilmaisuja mielikuvituksensa ja kykyjensä mukaan. »⁶⁸

Exemple 2 : « Adjektiivien vertailu esitellään sivuilla 97 ja 100. Aiheeseen voi perehtyä myös opettajajohtoisesti **kalvon s.138** avulla, jossa on tiivistettynä keskeiset asiat vihkoon kirjoittamista varten. Kalvon kuvia voi käyttää suullisen harjoittelun tukena. »⁶⁹

Sur la base de ces critères nous avons aussi inclus dans cette étude les exercices de prononciation, bien qu'ils n'exigent pas une *production* active de la parole (comme par exemple une conversation), autrement dit l'apprenant ne doit que produire des sons corrects. Pour nous, il est évident que la prononciation est une partie importante de la production orale, surtout au début des études d'une langue. Pour que les appre-

⁶⁸ *Voilà ! 2 Op.* = Bärlund K. – Jokinen J. – Lehto-Peura P. – Maala S. – Mauffret D. – Naukkarinen K. – Raitala E., 2009. *Voilà ! 2 Opettajan opas*. Helsinki, Otava, 128

⁶⁹ *Voilà ! 2 Op.* : 128

nants soient capables de communiquer en français, leur prononciation doit être assez claire pour qu'un francophone puisse les comprendre.

2.1.2. Les priorités des manuels et des modules

Nous avons étudié les éditions les plus récentes de ces manuels et aussi les guides du professeur correspondants. Pour apporter des éléments de réponse à la question de savoir si la quantité des exercices dans les manuels correspond aux priorités des modules du lycée définies dans le programme d'enseignement du second cycle du 2^e degré, nous comparerons la quantité des exercices de production orale des manuels aux priorités des modules. Le tableau à la page 19 nous aide à voir quels modules les manuels couvrent, et ainsi, quels manuels devraient contenir le plus d'exercices de production orale et lesquels le moins.

La production orale est clairement la priorité la plus importante dans les modules 1-5 de la langue B3. Inversement, dans la langue B2, ce sont les trois premiers modules du lycée qui font de la production orale leur grande priorité.⁷⁰ Ainsi c'est dans les manuels 1-4 que la quantité des exercices de production orale devrait être la plus grande. Le tableau ci-dessous nous permet de voir les quantités des exercices des manuels et les comparer aux priorités des modules.

Manuel	Module	Exercices de prod. orale dans le manuel	Exercices de prod. orale dans le guide du prof.	Exercices de prod. orale au total
V 1	B3 :1, (B2 : collège)	50	18	68
V 1	B3 :2, (B2 : collège)	37	51	88
V 2	B3 :3, B2 :1	30 (2005 :74)	55 (2005 :39)	85 (2005 :113)
V 3	B3 :4, B2 :2	31	38	69
V 4	B3 :5, B2 :3	20	19	39
V 5	B3 :6, B2 :4	16	21	37
V 6	B3 :7, B2 :5	23	14	37
V 6	B3 :8, B2 :6	11	9	20
			total	443

Comme on peut le voir dans ce tableau, les manuels qui sont censé le faire contiennent le plus d'exercices de production orale, bien que la quantité d'exercices de *Voilà ! 4* soit considérablement faible en comparaison de la quantité des exercices des volumes 1-3. Le premier module de *Voilà ! 1* contient aussi un peu moins d'exercices que les modules 2 et les volumes 2 et 3. D'un autre côté, c'est logique, puisqu'au début des études la connaissance de la langue des apprenants n'est pas suffisante pour des exercices de production orale très compliqués. La production orale à ce stade est normalement un entraînement de la prononciation et des expressions apprises. De même, la quantité des exercices de production orale de *Voilà ! 2* nous étonne un peu.

⁷⁰ LOPS : 104-106

Une nouvelle édition de ce manuel est parue en 2009, alors que nous avons déjà entamé notre recherche. Ainsi, nous avons aussi étudié l'édition antérieure (2005). Dans l'édition plus ancienne, il y avait beaucoup plus d'exercices de production orale (74) que dans la dernière édition (30). Cependant, dans le nouveau guide du professeur de *Voilà ! 2*, il y a plus d'exercices de production orale que dans l'édition plus ancienne. Au total, dans l'édition plus ancienne il y avait plus d'exercices de production orale que dans la nouvelle édition. On peut réellement se demander pourquoi. Cependant, nous n'avons pas étudié la qualité des exercices dans l'édition antérieure et ainsi nous ne savons pas quelle édition est plus opportune du point de vue de l'enseignement de la production orale. La nouvelle édition du guide du professeur de *Voilà ! 2* contient, outre les exercices de production orale liés aux chapitres et aux vocabulaires à thème, quelques exercices de production orale liés aux ensembles à thèmes (*aihekokonaisuu-det*) du programme national des lycées, par exemple *citoyenneté active et esprit d'entreprise, bien-être et sécurité et développement durable*.⁷¹

2.1.3. Un bon exercice de production orale

Comme dans les paragraphes suivants nous examinerons aussi l'utilité, l'opportunité et l'efficacité des types d'exercices, il nous faut définir ce que nous entendons par un bon exercice de production orale. Nous basons cette définition sur les théories de pédagogie d'enseignement des langues courantes aujourd'hui en Finlande que nous présentons ci-dessous très brièvement, simplement pour avoir une idée de ce qu'est l'objectif de l'enseignement des langues étrangères.

Nous commençons avec la vue pédagogique du programme d'enseignement (LOPS) des lycées, qui la définit comme ce qui suit :

Opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden, opettajan ja ympäristön kanssa ja aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee vastaanottamaansa informaatiota.⁷²

Même si le terme n'est pas utilisé dans la définition, la vue pédagogique du programme d'enseignement est clairement *socioconstructive*. Selon la vue socioconstructive, l'apprenant interprète l'information et la construit sur la base de ses savoirs antérieurs dans l'interaction avec les autres apprenants, le professeur et l'environnement.⁷³

Le socioconstructivisme met en valeur l'interaction et les relations sociales qui sont nécessaires, selon la théorie, à un apprentissage profond. Selon la théorie, l'apprentissage est un processus de construction individuelle et collective. Dans l'interaction, l'apprenant assimile et externalise ce qu'il a appris et à l'aide de

⁷¹ Voir *Voilà! 2 Op.* : 218-224 et *LOPS* : 24-25

⁷² *LOPS* : 14

⁷³ Kauppila R., 2007. *Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä, PS-kustannus, 48

l'interaction et de la réflexion, il construit des structures cognitives. Ainsi, comme l'interaction est importante pour l'apprentissage, les méthodes collaboratives, interactives, sont mises en valeur dans l'enseignement basé sur une conception pédagogique socioconstructive.⁷⁴

L'enseignement interactif est en fait la méthode qui est considérée la plus efficace et naturelle pour l'apprentissage des langues étrangères. L'interaction est effectivement l'activité centrale de l'utilisation de la langue dans les relations entre les hommes.⁷⁵ Comme caractéristique pour l'interaction on peut définir le fait que l'utilisation de la langue devient facile à l'apprenant quand son attention est concentrée sur l'action au lieu du langage. Cela se passe surtout quand les apprenants produisent et reçoivent des messages authentiques, autrement dit des messages qui contiennent de l'information qui a de l'importance pour eux.⁷⁶ Souvent l'authenticité dans l'enseignement est comprise comme l'utilisation des textes authentiques (magasins, littérature etc.). Cependant, l'authenticité de la situation de l'apprentissage dépend de la manière dont l'apprenant l'éprouve. Même un texte authentique peut perdre sa valeur d'authenticité s'il n'a aucune importance pour l'apprenant.⁷⁷

Dans la conception de l'apprentissage socioconstructive, l'activité de l'apprenant est également importante. Il est clair que pour mieux apprendre l'apprenant doit être le centre du processus de l'apprentissage. Dans les exercices, c'est également le degré d'ouverture qui influence l'utilité de l'exercice. Autrement dit, cela dépend du degré de précision des instructions, qui peuvent être très précises ou plus vagues. Si un exercice est très « dirigé », l'apprenant a moins d'influence sur la manière dont l'exercice est réalisé, ainsi il est moins actif. Cet aspect du degré d'ouverture de l'exercice influence également l'authenticité de celui-ci. Il est clair qu'un exercice où l'apprenant est plus actif semble plus authentique à celui-ci qu'un exercice très dirigé.

Ainsi dans l'enseignement interactif et socioconstructif, les exercices devraient être conçus de telle manière que les apprenants puissent échanger de l'information, et cette information devrait être intéressante pour eux. Les exercices devraient aussi permettre à l'apprenant d'être actif et d'avoir le sentiment qu'il est l'acteur dans l'exécution de l'exercice. Dans les chapitres suivants, nous présenterons les types d'exercices et après chaque présentation, nous réfléchirons sur l'opportunité de ces exercices pour l'enseignement de la production orale. Dans notre analyse, nous réfléchirons à l'utilité et à l'efficacité des types d'exercices en nous basant surtout sur ces critères d'interactivité, d'authenticité et de degré d'ouverture, mais les exercices ont certainement aussi d'autres mérites qui valent la peine d'être analysés.

⁷⁴ Kauppila 2007: 52

⁷⁵ Rivers W. M. éd., 1987. *Interactive Language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 4

⁷⁶ Rivers 1987, 4

⁷⁷ Kaikkonen P., 2004. *Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurien välisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto, 173

2.2. Les types d'exercices dans *Voilà!*

Nous avons trouvé un grand nombre de types d'exercices différents. Cependant, plusieurs d'entre eux sont plutôt des variantes d'un type plus général et quelques types d'exercices n'apparaissent que quelques fois dans la série. Nous avons établi la catégorisation des types d'exercices plus généraux en fonction de ce que l'apprenant doit faire.

Voici les types généraux que nous avons trouvés :

1. Traduction à l'oral
2. Prononciation
3. Conversation
4. Parler aux autres
5. Question – réponse
6. Simulation
7. Donner information (exercice à trou)
8. Exercice grammatical

Nous avons choisi ce principe pour la catégorisation parce que, comme nous l'avons dit précédemment, les conceptions actuelles sur l'enseignement mettent en valeur l'action effectuée par l'apprenant. À notre avis, il est important de penser à ce que l'apprenant fait, quel type d'action il effectue en faisant les exercices. Il est aussi important de se poser la question de savoir si cette action est mécanique ou si elle a une importance pour l'apprenant, car quand un exercice a de l'importance pour l'apprenant, il est en même temps efficace. Ainsi, ce type de catégorisation nous permet d'analyser les types d'exercices du point de vue de l'action et à la fois de l'efficacité.

Dans les paragraphes suivants, nous présenterons chaque type d'exercices généraux et donnerons des exemples de leurs différentes variations. Dans la présentation des types, nous expliquerons comment est

- a) **le type de base**, soit la variante la plus fréquente,
- b) **les variantes** et à quoi sert l'exercice,
- c) quel est son **objectif**, et
- d) ce que l'apprenant doit **produire**.

Après avoir fait cette présentation générale de chaque type, nous examinerons leur **utilité et leur opportunité** en appliquant les critères d'un bon exercice de production orale. De plus, nous examinerons aussi des problèmes pratiques éventuels des types d'exercices.

2.3. Traduction à l'oral

2.3.1. Présentation

a) type de base : en règle générale, dans ces exercices, les apprenants traduisent à l'oral les répliques d'un dialogue avec le partenaire, du finnois vers le français. Les expressions des dialogues sont tirées du texte du chapitre, ainsi les expressions sont-elles déjà familières aux apprenants. Dans la majorité de ces exercices, les apprenants disposent aussi des traductions correctes du partenaire. Ainsi, ils peuvent vérifier les traductions.

Exemple

6. Tu es malade?

Käy parisi kanssa keskustelua voinnistasi

A. Mitä kuuluu?

B. (Ça va?)

Olen sairas.

A. (Je suis malade.)

Miksi sinä sanot niin?

B. (Pourquoi tu dis ça?)

Minulla on päänsärkyä.

A. (J'ai mal à la tête.)

Sinä olet hyvin kalpea.

B. (Tu es très pâle.)

Minulla on kylmä.

A. (J'ai froid.)

Niin minullakin.

B. (Moi aussi.)

Ja minulla on jano.

A. (Et moi, j'ai soif.)⁷⁸

b) variantes : On trouve quelques variantes dans cette catégorie, mais la plupart des exercices sont du type de la variante la plus fréquente. Cependant, dans quelques exercices on ne donne pas de traductions correctes pour les apprenants. En outre, on trouve aussi des exercices dans lesquels les apprenants doivent d'abord écrire les traductions⁷⁹.

Il y a des variations également dans le dialogue. Dans certains exercices, les apprenants doivent traduire le dialogue plusieurs fois et changer chaque fois des éléments soulignés dans les phrases. On trouve aussi des exercices où les apprenants peuvent compléter ou imaginer la suite du dialogue⁸⁰. Le texte à traduire à l'oral peut aussi consister en expressions ou questions « peitä oikeanpuoleinen palsta ja sano kysymykset ranskaksi »⁸¹. Nous considérons aussi comme exercice de traduction à l'oral

⁷⁸ *Voilà ! 1* = Bärlund K. – Jokinen J. – Raitala E. – Bellotti L. – Laspeyres C., 2008. *Voilà ! 1 exercices pour le lycée*. Helsinki, Otava, 36

⁷⁹ Voir par exemple *Voilà ! 1* : 62

⁸⁰ Voir par exemple *Voilà ! 1* : 100, 109, 77

⁸¹ *Voilà ! 3* = Bärlund K. – Raitala E. – Simula P. – Mauffret D., 2005. *Voilà ! 3 Textes et exercices*. Helsinki, Otava, 104

les exercices où les apprenants doivent par exemple dire en français des dates écrites dans l'exercice⁸², soit les traduire mentalement.

Exemple (extrait)

12.

a) Vous êtes journaliste à Ouest-France et vous interviewez les passants dans la rue. Jouez le dialogue en français avec vos partenaires. Utilisez le vocabulaire à thème (p.118) si nécessaire.

1. Hyvää päivää, rouva! Mikä on ammattinne?
2. Työskentelen ostajana pienessä paikallisessa yrityksessä.
3. Ja mitkä ovat tärkeimmät tehtäväne työpäivän aikana?
4. Vietän melko paljon aikaa puhelimessa ja verkossa. Kerään uusia tietoja tuotteista.
5. ...⁸³

Exemple (extrait)

2. Sano ilmaiset parisi kanssa ranskaksi. A aloittaa.

	A	B
1.	uusi (tyttö)oppilas	une nouvelle élève
2.	je vous présente	esittelen teille
3.	rehtori astuu sisään	le directeur entre
4.	je ne vois pas de place libre	en näe vapaata paikkaa
5.	...	

⁸⁴

Exemple

6. Sano parisi kanssa vuoronperään seuraavat päivämäärät ranskaksi.

15.8	31.5	27.6	26.1	16.2
8.3	1.12	11.11	19.4	14.7 ⁸⁵

c) **objectifs** : réviser les expressions du chapitre à l'oral.

d) **produire** : l'apprenant traduit mentalement les répliques (phrases ou expressions), puis il les dit en français.

2.3.2. Utilité

La plupart des exercices de ce type (environ 80%) se trouvent dans les trois premiers manuels, *Voilà ! 1-3*. À notre avis, ce type d'exercice peut être utile à tous les niveaux pour réviser le vocabulaire du chapitre. Cependant, dans les premiers niveaux, quand les élèves ne sont pas habitués à parler, à faire des conversations, ces exercices sont utiles pour les faire parler, leur faire dire quelque chose en français.

En plus de ces aspects, ce qui est positif dans ce type est son authenticité. Dans les manuels *Voilà ! 2* et *3*, surtout, les dialogues de ces exercices (et comme ils sont sou-

⁸² *Voilà ! 1* : 113

⁸³ Voir *Voilà ! 5* = Hankala-Perttula P. – Kivivirta N. – Kuikka T. – Mauffret D. – Raitala E., 2007. *Voilà ! 5 Textes et exercices*. Helsinki, Otava, 103

⁸⁴ *Voilà ! 1* : 64

⁸⁵ *Voilà ! 1* : 113

vent tirés de chapitres, les chapitres aussi) représentent des situations quotidiennes, authentiques, dans le sens que dans ces situations des choses « normales » arrivent aux personnages. Ils sont par exemple en retard parce qu'ils ont manqué le bus, les personnages se disputent et se taquinent. Ainsi, ces dialogues contiennent souvent un aspect humoristique, voire ironique. C'est cet aspect qui rend l'exercice un peu plus authentique. Les dialogues ne sont pas seulement des dialogues quotidiens mécaniques, du type : « C'est combien ? Vous acceptez les cartes de crédit ? etc. » Par exemple dans l'exemple ci-dessous, il y a un jeu ironique entre le vendeur et le client sur l'authenticité des objets : « C'est peut-être un tableau de Picasso. » « C'est peut-être une Rolex. »

Exemple

2. Käy keskustelu ranskaksi parisi kanssa.
rannekello **une montre** [mõtR]

A. Päivää. Paljonko tämä taulu maksaa ?

B. Bonjour. C'est combien ce tableau ?
Hyvää päivää, nuori mies. Se maksaa vain 75 euroa.

A. Bonjour, jeune homme. Il coûte seulement 75 euros.
Se on paljon taulusta. Uusia tauluja myydään kymmenellä eurolla kaupoissa.

B. C'est beaucoup/cher pour un tableau. On vend de nouveaux tableaux pour 10 euros dans les magasins.

Mutta tämä on ehkä Picasson taulu.

A. Mais c'est peut-être un tableau de Picasso.
No, silloin otan sen, mutta en voi maksaa teille käteisellä.

B. Alors, je le prends, mais je ne peux pas vous payer en liquide.
Hyväksyn shekit ja luottokortitkin.

A. J'accepte les chèques et aussi les cartes de crédit.
Hyväksyttekö tämän rannekellon? Se on ehkä Rolex-kello.

B. Vous acceptez cette montre? C'est peut-être une (montre) Rolex.
Näkemiin nuori mies!

A. Au revoir, jeune homme! ⁸⁶

Pourtant, ce type d'exercice n'exige pas de production orale très créative. C'est pourquoi, à notre avis, il y en a trop dans les manuels. Les apprenants ont besoin dès le début aussi d'exercices de production orale plus créatifs. Ces exercices sont aussi très dirigés car l'apprenant doit produire uniquement la traduction des phrases. En faisant ces exercices, l'apprenant ne doit essayer de se souvenir que des expressions du chapitre ou des expressions grammaticales et traduire les phrases mentalement.

⁸⁶ *Voilà ! 2* = Bärlund K. – Jokinen J. – Maala S. – Mauffret D. – Raitala E., 2009. *Voilà ! 2 Textes et exercices*. Helsinki, Otava, 121

Les exercices de ce type sont cependant un peu plus créatifs et plus interactifs que les exercices de prononciation. Les apprenants peuvent interagir en s'aidant les uns et les autres pour se souvenir des expressions. Pour que ces exercices aient ne serait-ce qu'un léger caractère créatif et utile, les apprenants doivent les faire sans regarder le chapitre. Ainsi, ils doivent créer la phrase en essayant de se souvenir des expressions du chapitre et s'aider les uns et les autres, mais s'ils recherchent toutes les expressions dans le chapitre, l'exercice perd de son utilité.

2.4. Prononciation

Nous traitons ce type d'exercices exceptionnellement en deux parties, parce que nous avons trouvé deux types d'exercices qui exercent tous les deux la prononciation. Dans le type que nous présentons en premier, soit l'apprenant dispose d'un modèle pour la prononciation, soit il doit répéter des mots, des expressions ou des phrases d'après un CD. Dans l'autre type, l'apprenant lit à voix haute des phrases dans le manuel complétées ou préparées par lui-même.

2.4.1. Répéter

a) type de base : dans la variante la plus fréquente, l'apprenant répète d'après le CD des mots ou des expressions écrits dans l'exercice.

Exemple

1. Harjoittele kappaleen ilmaisujen ääntämistä.

1. aujourd'hui
2. sur les Champs-Élysées
3. en même temps
4. il y en a une dans ma chambre
5. ils doivent patienter quelques minutes
6. tu as l'intention
7. un endroit où on peut se baigner⁸⁷

b) variantes : normalement, l'apprenant peut voir les expressions ou les mots à répéter, mais il y a aussi des variantes où l'apprenant doit seulement écouter et répéter. Entre les explications grammaticales⁸⁸ ou dans les autres exercices⁸⁹ il y a aussi des expressions ou des mots qu'on répète d'après le CD. Quelques exercices incluent même les instructions de prononciation en signes phonétiques ou par exemple des instructions pour la liaison.⁹⁰

De plus, dans les textes à répéter, on trouve une certaine variation. Le texte du type de base comprend normalement des expressions importantes ou centrales du chapitre, mais il peut aussi bien être constitué d'éléments tels que :

⁸⁷ *Voilà ! 2* : 37

⁸⁸ Voir par exemple *Voilà ! 1* : 53, 91 ou *Voilà ! 2* : 110

⁸⁹ Voir par exemple *Voilà ! 2* : 110, 111

⁹⁰ Voir par exemple *Voilà ! 1* : 20

- des numéros⁹¹,
- des paires dont les différences de prononciation sont importantes à apprendre, comme par exemple *je/j'ai* ou *j'aime/j'ai aimé*⁹²,
- des mots ou des expressions où il y a des sons difficiles à prononcer.⁹³

Exemple

2. Kuuntele ja toista ilmaukset ilman kirjaa.⁹⁴

Exemple

12. Quelle heure est-il?

Yhdistä oikea kellonaika lauseisiin. Kuuntele ja toista.

1. Il es midi.	_____	2h40
2. Il est une heure.	_____	12h
3. Il est deux heures cinq.	_____	2h05
4. Il est deux heures et quart.	_____	2h45
5. Il est deux heures et demie.	_____	2h15
6. Il est trois heures moins vingt.	_____	2h30
7. Il est trois heures moins le quart.	_____	00h00
8. Il est minuit.	_____	3h30

1h

Yksi kellonaika jäi yli. Miten sanot sen ranskaksi ?

_____ = Il est _____.⁹⁵

Exemple

1. Harjoittele seuraavien lauseiden ääntämistä. Kiinnitä erityisesti huomiota s-

äänteisiin : [s], [z], [ʒ].

- Bonjour, je suis Susie et je suis suisse. J'ai seize ans.
- Bonjour Zazie! Tu as quinze ans ?
- Non, j'ai quatorze ans. Alizée a quinze ans et Rose a quatorze ans. Aziza a dix-sept ans.⁹⁶

c) objectifs : ces exercices ont deux objectifs, l'entraînement à la prononciation et l'apprentissage ou la révision des mots ou des expressions. Dans certains exercices, l'objectif est plus clairement dans l'entraînement à la prononciation et dans d'autres, dans la révision des mots ou des expressions.

d) produire : en faisant ces exercices, l'apprenant produit des sons en prononçant des mots ou des expressions.

2.4.2. Lire à voix haute

a) type de base : en règle générale, dans ces exercices, l'apprenant lit un texte à voix haute avec un partenaire. La variante la plus fréquente de ce type d'exercices contient des expressions ou des phrases que l'apprenant doit d'abord compléter, puis les lire avec un partenaire.

⁹¹ Voir par exemple *Voilà ! 1* : 74

⁹² Voir par exemple *Voilà ! 1* : 21, 89 ou *Voilà ! 2* : 110

⁹³ Voir par exemple *Voilà ! 1* : 13, 131 ou *Voilà ! 2* : 91, 126

⁹⁴ *Voilà ! 1* : 20

⁹⁵ *Voilà ! 1* : 48

⁹⁶ *Voilà ! 1* : 13

Exemple (extrait)

10. Vastaa uteliaalle, kuinka eri asioille on käynyt. Sijoita suora objektipronomini (le/la/les) passé composé edelle ja taivuta partisiipin perfektin (-e/-s/-es) mikäli tarpeen. Lue lauseparit lopuksi parisi kanssa ääneen.

- Malli :** La maison ? - Ils l'ont partagée
Les études ? - Ils les ont commencées
1. Le logement ? - Ils ____ ont trouvé ____.
2. L'adresse ? - Il ____ a reçu ____.
3. Le site ? - Ils ____ ont consulté ____.
4. ...⁹⁷

Exemple (extrait)

Partisiipin perfektin taipuminen

OPPILAS A

- a. Kirjoita ensin partisiipin perfektimuoto annetusta verbistä.
b. Kiinnitä huomiota partisiipin perfektin taipumiseen. (Suora objekti edeltää passé composéta.)
c. Lue lauseet ääneen ranskaksi parillesi, joka tarkistaa myös ääntämisasun.

1. C'est une histoire qu'il a _____ (raconter).
2. Quels sont les films français que tu as _____ (voir)?
3. ...

Tarkista nämä parisi lauseet:

1. Les touristes français? Oui, je les ai **vus**. [vy]
2. Quels pays as-tu **visités**? [vizite]
3. ...⁹⁸

b) variantes : dans ce type d'exercices on trouve des variantes dans le texte à lire. En plus des expressions ou des phrases isolées, les phrases peuvent composer un dialogue à lire, ou le texte à lire peut être simplement constitué de mots. Dans la variante la plus fréquente, le texte à lire est complété par l'apprenant, mais ce peut aussi être un texte prêt, écrit par l'apprenant selon un modèle, par exemple une dictée, ou entièrement produit par lui selon les instructions de l'exercice⁹⁹. Il y a aussi quelques variations où les apprenants lisent un extrait d'un roman ou d'une pièce de théâtre. En outre, dans quelques variantes des exercices en forme de dialogue, l'apprenant doit changer des éléments des phrases¹⁰⁰. Par exemple, si le dialogue est une conversation au café avec le garçon, les apprenants doivent lire le dialogue plusieurs fois et changer les boissons et les plats que le client demande dans le dialogue.

Une variante de cette catégorie est un exercice de prononciation de certains sons. Dans ces exercices, il y a les instructions pour la prononciation des mots ou des sons particuliers. L'apprenant lit les mots, les expressions ou les phrases, avec un partenaire en faisant attention aux sons à pratiquer et dans certains exercices tous deux

⁹⁷ *Voilà ! 3* : 50

⁹⁸ *Voilà ! 2 Op.* : 120-121

⁹⁹ Voir par exemple *Voilà ! 1* : 45, 57 ou *Voilà ! 3* : 79

¹⁰⁰ Voir par exemple *Voilà ! 1* : 44, 56

écoutent ensuite le CD pour vérifier comment ces sons doivent être prononcés¹⁰¹. Dans les guides du professeur, il y a aussi des exercices de prononciation à faire avec un partenaire où, par exemple, l'un lit des noms des stations de métro et l'autre les écrit.

Exemple (extrait)

9. Lue keskustelu ääneen parisi kanssa ja suomenna se.

A Tu savais que l'oie des neiges est l'un des animaux sauvages canadiens ?

B Je ne savais pas. Mais je sais que le fleuve Saint Laurent est l'un des fleuves les plus longs d'Amérique du Nord.

A Je sais. Le sirop d'érable est l'un des produits les plus typiques au Canada.

B (...) ¹⁰²

Exemple (extrait)

8. Käy mallin mukainen keskustelu parisi kanssa. Vaihda alleviivatut osiot mielesi mukaan.

l'argent m [aRʒã]

rahat

un billet d'avion [bijedavjõ]

lentolippu

Malli:

A: Tu as besoin de quoi pour aller en ville?

Mitä tarvitset mennäksesi kaupungille?

B: J'ai besoin d'un ticket de bus.

Tarvitsen bussilipun.

A
bien dormir
oublier tes problèmes
retrouver tes copains
acheter ce tee-shirt
aller à Paris
écouter de la musique
...

B
de temps libre
d'argent
de mes amis
d'un billet d'avion
d'un cd
d'une bonne équipe
d'une carte postale
d'un ascenseur
... ¹⁰³

Exemple

1. Lue seuraavat sanat ja lauseet parisi kanssa vuorotellen. Merkitse, kuinka tummennetut kirjaimet ääntyvät. Katso mallia. Tarkista äänitteeltä.

[-] s –kirjain ei äänny lainkaan: Il n'est pas là.
[s] vastaa lähinnä suomen kielen soinnitonta s-äännettä: passer, laisser
[z] s-kirjain ääntyy soinnillisena: un oiseau, vous êtes

1. un Finlandais _____
2. une Finlandaise _____
3. des Finlandais _____
4. des Finlandaises _____
5. Ses grands-parents ont raison. _____
6. Voilà des Françaises typiques. _____
7. Les sacs des enfants sont lourds. _____ ¹⁰⁴

¹⁰¹ Voir par exemple *Voilà ! 3* : 9, 24

¹⁰² *Voilà ! 3* : 79

¹⁰³ *Voilà ! 1* : 150

¹⁰⁴ *Voilà ! 3* : 9

c) objectifs : l'entraînement à la prononciation et la révision des phrases et des expressions. Quelques exercices se concentrent sur l'entraînement des sons ou de l'intonation.

d) produire : bien que les dialogues ressemblent à une conversation, l'apprenant doit simplement lire les phrases à voix haute à son partenaire. Ainsi, il ne produit que des sons.

2.4.3. Utilité

Ces exercices de répétition et de lecture à voix haute n'exigent ni de la production orale à proprement parler ni de l'interaction. Ainsi, ils n'exercent pas la compétence de l'apprenant à communiquer en français. Cependant, ils sont utiles, et mêmes nécessaires, pour l'entraînement à la prononciation. En outre, en répétant ou en lisant des expressions ou des mots de ces exercices, l'apprenant apprend, par exemple, des mots, des expressions, des formes verbales ou des chiffres.

La grande majorité de ces exercices (environ 92%) se trouve dans les premiers trois manuels *Voilà ! 1, 2 et 3*. Effectivement, c'est logique, parce qu'au début des études d'une langue, l'entraînement à la prononciation est important. Ainsi, même si les exercices de prononciation n'exigent pas une production orale créative (comme par exemple un exercice de conversation), seulement de la production des sons, nous les considérons aussi comme importants pour notre étude. Une bonne prononciation est pourtant la base d'une bonne production orale. Bien que l'apprenant puisse prononcer les mots justes, dans l'ordre juste, il peut arriver qu'un Français ne le comprenne pas si la prononciation est fautive ou incompréhensible pour lui.

Ces exercices entraînent souvent à la prononciation au niveau général. Cependant, certains exercices sont aussi un entraînement à des sons difficiles pour les apprenants finnophones, au respect de la différence entre certains sons qui se ressemblent ou dont la différence doit être nettement réalisée nettement¹⁰⁵. À notre avis, il faudrait ajouter des exercices de prononciation dans lesquels les apprenants aient des instructions pour la prononciation des mots ou des sons particuliers. Nous pensons que les exercices avec les instructions pour la prononciation sont plus efficaces que ceux dans lesquels l'apprenant ne voit que la forme écrite des mots ou des phrases. C'est parce que de cette manière les apprenants apprennent aussi à prêter plus d'attention à la prononciation de certains sons, et apprennent à lire des signes phonétiques, ce qui est utile quand ils apprennent un nouveau mot dont ils ne connaissent pas la prononciation, mais peuvent la vérifier dans le vocabulaire ou dans un dictionnaire.

En ce qui concerne les critères d'un bon exercice de production orale, ces exercices les réalisent de manière variable. En règle générale, ces exercices sont très méca-

¹⁰⁵ Voir par exemple *Voilà ! 2 : 9* – prononciation du lettre “e” en français

niques et dirigés, les apprenants doivent simplement lire des mots, des expressions ou des phrases. Ainsi, ces exercices ne sont pas très interactifs ou authentiques. Cependant, on trouve de l'interaction dans les types d'exercices A et B, dans lesquels les apprenants doivent interagir un peu, par exemple vérifier la prononciation les uns des autres. Ces exercices ont aussi plus d'authenticité, car les apprenants sont plus actifs et ont probablement plus l'impression d'être un acteur dans la réalisation de l'exercice que dans les exercices où ils doivent simplement lire. Pourtant, ces exercices sont assez rares.

2.5. Conversation

2.5.1. Présentation

a) type de base : il est difficile de trouver une variante de ce type d'exercice qui soit la plus fréquente. Pourtant, le plus souvent, ces exercices sont une partie d'un exercice dans lequel on utilise les mots ou les expressions appris dans les parties précédentes. Les apprenants doivent faire une conversation sur un thème donné. Le plus souvent, l'exercice est accompagné de mots, d'expressions ou de questions, généralement en français, pour aider et guider les apprenants dans la production d'une conversation.

Exemple

7.

a) Faites deux listes : des avantages et des inconvénients du travail dans un cirque. Vous pouvez travailler avec un partenaire si vous voulez.

b) Discutez avec votre partenaire.

Voudriez vous travailler pour un cirque ? Pourquoi (pas) ?

Quel métier du cirque vous intéresse le plus ? Pourquoi ? ¹⁰⁶

Exemple (extrait)

7. PARTIE ORALE

a) Répondez aux questions en finnois.

1. Mikä Leilaa pelotti ulkomailta opiskelussa?

2. ...

b) Écoutez et complétez le texte.

Leila: Je me suis longtemps demandé si _____ quelques ...

c) Quelles sont les plus grandes difficultés et les plus grandes joies que vous pourriez éprouver au début de votre vie étudiant? Discutez!

- löytää asunto
- tuntea olonsa yksinäiseksi
- selviytyä vähällä rahalla
- laittaa ruokaa
- saada uusia ystäviä
- juhlia liikaa
- ... ¹⁰⁷

b) variantes : la raison pour laquelle il est difficile d'identifier un type de base pour cette catégorie est le fait qu'il y a de la variation même dans le type de base. Quand ce genre d'exercice est une partie d'un exercice à l'écrit, il peut se manifester sous deux

¹⁰⁶ *Voilà ! 6* = Kivivirta N. – Kuikka T. – Mauffret D. – Raitala E., 2007. *Voilà ! 6 Textes et exercices*. Helsinki, Otava, 72

¹⁰⁷ *Voilà ! 5* : 36

formes différentes. Dans un premier temps, il peut être sous la forme que nous avons présentée comme type de base, autrement dit une conversation basée sur les thèmes de l'exercice. L'autre forme possible est celle où les apprenants doivent comparer leurs réponses ou les résultats de l'exercice. Par exemple dans *Voilà ! 3*, il y a un exercice où il faut compléter une image selon ce qui est dit sur le CD et comparer les images avec un partenaire et en discuter¹⁰⁸.

Cependant, ce type d'exercice peut être aussi un exercice indépendant. De même, dans cette variante, il y a de la variation, mais le plus souvent les variantes aussi comprennent des images¹⁰⁹, de listes de mots, des exemples ou des questions qui aident et guident l'apprenant dans la production d'une conversation. Par exemple, il y a des exercices où les apprenants doivent donner leur avis sur des affirmations ou comparer des objets avec le partenaire¹¹⁰. Dans certains exercices, les apprenants doivent discuter sur un thème sans aide.¹¹¹ On trouve aussi un débat dans le guide de professeur de *Voilà ! 6*.¹¹²

Exemple

8.

a.) Merkitse kartalle:

le Maroc	Tanger	l'Algérie	l'Océan Atlantique
Rabat	la Tunisie	Alger	le détroit de Gibraltar
Casablanca	Tunis	le Sahara	la Méditerranée

b.) Keskustele parisi kanssa ranskaksi, minne olet sijoittanut mitäkin. Käytä il-mansuuntia; ks. teemasano s. 117.

Malli: Je crois que cette ville s'appelle _____.
Mais non, _____ se trouve à l'ouest.

Tarkista sitten paikat opettajan näyttämältä kalvolta.

Exemple (extrait)

KALVO-/MONISTEPOHJA 8 Exercice oral

Exprimer son opinion

À mon avis...

Je pense que...

Je crois que...

(...)

Je ne pense pas que...

Je ne crois pas que...

Je n'accepte pas que...

(...)

parce que

car

pour que

Je suis/vote pour...

Je suis d'accord (avec qqn/sur qc)...

Je ne m'oppose pas à...

(...)

Excusez moi de vous interrompre...

Permettez-moi d'ajouter que...

Mais voyons,...

(...)

¹⁰⁸ *Voilà ! 3* : 16

¹⁰⁹ Voir par exemple *Voilà ! 4* : 23, 33 et 57

¹¹⁰ Voir par exemple *Voilà ! 1* : 142 et *Voilà ! 4* : 12

¹¹¹ *Voilà ! 4* : 106

¹¹² *Voilà ! 6* : 196-197

(...)

Titres pour les débats

1. L'enseignement des matières artistiques à l'école (musique, arts plastiques, théâtre...).

Les matières artistiques sont inutiles au lycée.

2. Les matières obligatoires à l'école.

Trop de liberté à l'école.

3. Une école laïque.

Il faut interdire les signes religieux à l'école.

4. ...¹¹³

c) objectifs : prendre part à une conversation et construire une conversation, autrement dit faire des questions, réagir à ce que disent les autres, exprimer et expliquer ses opinions.

d) produire : un dialogue

2.5.2. Utilité

En classant les exercices, nous avons eu du mal à décider dans quelle catégorie mettre les exercices de production orale qui contiennent des questions. Au départ, nous les avons tous catégorisés comme des exercices du type « question – réponse » (voir 2.7 Question – Réponse). Puis nous avons distingué deux types différents, « question – réponse » et « conversation » car nous avons noté qu'il y a une différence entre les objectifs et le produit des exercices. Dans les exercices de « question – réponse », les apprenants posent simplement des questions, souvent écrites dans le livre, et répondent aux questions, autrement dit ils produisent seulement la réponse. Dans les exercices de « conversation », même s'il y a des questions pour aider la conversation, les apprenants, devraient au moins non pas se les poser l'un à l'autre, mais construire la conversation autour de sujets introduits avec ces questions.¹¹⁴ Cependant, parfois dans les exercices « question – réponse », l'apprenant doit par exemple justifier ses réponses¹¹⁵, et ainsi la réalisation de l'exercice ressemble plus à une conversation.

Les exercices de ce type se sont répartis de façon assez égale. C'est *Voilà ! 6* qui contient la plupart des exercices de ce type, 33%, mais dans *Voilà ! 1* et *Voilà ! 4* il y en a aussi une assez grande quantité, 19% et 18% respectivement. À notre avis, ce type d'exercice est utile à tous les niveaux, mais les sujets et le degré d'ouverture devraient évidemment varier en fonction du niveau. Au début des études du français, les apprenants ont naturellement besoin de plus d'aide et d'instructions plus précises.

Le degré d'ouverture des exercices de conversation est donc variable. Il y a des exercices où on donne seulement le sujet sur lequel discuter et des exercices où il y a des exemples, des questions ou des images pour aider et guider la conversation. Même si

¹¹³ *Voilà ! 6 Op.* = Kivivirta N. – Kuikka T., 2007. *Voilà ! 6 Opettajien opas*. Helsinki, Otava, 196-197

¹¹⁴ *Voilà ! 5* : 114

¹¹⁵ Voir par exemple *Voilà ! 6* : 73

ces exercices sont souvent assez dirigés, la réalisation de ces exercices peut cependant être relativement libre. Les questions et les autres aides sont souvent là, notamment, plutôt pour aider que pour guider les apprenants vers une certaine réalisation de l'exercice. Ainsi, c'est plutôt l'enseignant qui détermine comment ces exercices sont faits. Il peut soit exiger que l'exercice soit réalisé strictement selon les instructions, soit encourager les apprenants à discuter assez librement sur le thème à l'aide des instructions et des éléments donnés dans l'exercice. Ce qui est le plus important est que l'apprenant ait le sentiment qu'il est actif dans la construction de la conversation et qu'il peut influencer sur son déroulement.

Ce sentiment est aussi essentiel pour l'authenticité de ces exercices. Évidemment, l'authenticité dépend dans une certaine mesure de ce que les apprenants pensent sur les sujets ou les thèmes. Un sujet de conversation peut avoir plus d'importance pour certains élèves que d'autres. Cependant, nous pensons que quel que soit le thème, si l'apprenant a le sentiment que c'est lui qui construit la conversation dans l'interaction active avec les autres, l'exercice, ou plutôt la situation, a de l'importance pour lui. Un des aspects de ce type d'exercice qui contribue à son authenticité est l'interactivité. Les exercices de conversation sont plus interactifs que les types d'exercices présentés ci-dessus. Les apprenants échangent des opinions et des arguments et ainsi, ils interagissent. Par conséquent, nous considérons ces exercices comme plus utiles pour le développement de la capacité à communiquer de l'apprenant que les exercices de « traduction » et de « prononciation », qui ont cependant d'autres mérites.

La capacité de faire partie d'une conversation est essentielle et exige des capacités diverses. Ce qui est important dans la conversation est la compréhension orale : être capable de réagir à ce que dit l'autre et de prendre la parole, mais aussi la communication non-verbale. Dans la conversation, tous les participants sont actifs tout le temps, l'auditeur aussi. Pour que la conversation réussisse, les participants doivent comprendre ce que disent les autres. Pour cela, les apprenants doivent aussi savoir quelque chose des stratégies de l'auditeur, par exemple savoir poser des questions, montrer à celui qui parle s'il a compris ou pas et s'il est d'accord avec lui ou pas. Dans la série *Voilà !*, il y a seulement quelques exercices où on donne un modèle de la manière de réagir à ce que dit le partenaire¹¹⁶ Ainsi, pour profiter au mieux de ces exercices, il serait utile également d'informer les apprenants sur la manière dont ils peuvent réagir verbalement et non-verbalement, prendre la parole en français et agir comme auditeur. Nous pensons que si les apprenants ont les outils pour construire une conversation naturelle avec échange d'opinions, c'est une situation plus authentique pour les apprenants qu'une conversation faite seulement pour s'entraîner à la production orale.

¹¹⁶ Voir par exemple *Voilà ! 3* : 94 et *Voilà ! 1* : 182

2.6. Parler aux autres

2.6.1. Présentation

a) type de base: comme pour le type d'exercice précédent, il est difficile pour cette catégorie aussi de trouver une variante qui soit la plus fréquente. Ainsi, il y a des variations parmi les exercices représentant le type de base. En règle générale, dans cet exercice, l'apprenant doit parler à un partenaire sur un thème donné, par exemple avec l'aide d'images, de vocabulaire ou de questions.

Exemple

3. a) Katso Lucien päiväkirjan heinäkuun 9. ja 10. päivän merkintöihin liittyviä kuvia sivulla 56. Kerro ranskaksi parisi kanssa, mitä nuoret olivat tehneet noina kahtena päivänä. Kuvailkaa myös maisemia.¹¹⁷

Exemple

3.

a) Esittle perheesi mallin mukaan. Ks. teemasanasto s. 129.

un/e enfant [ãfã] lapsi

Salut, je m'appelle Thérèse. Nous sommes cinq dans ma famille: mon père, ma mère et nous, les enfants. Mon frère s'appelle Olivier. Ma petite soeur a 12 ans.

b) Harjoittele henkilötietojen kertomista esittelemällä Aline parillesi ranskaksi.

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 1. Hän on nimeltään... | 5. Hänen puhelinnumerosa on... |
| 2. Hänen syntymäpäivänsä on... | 6. Isän ammatti on... |
| 3. Hän on ... vanha. | 7. Äidin ammatti on... |
| 4. Hänen osoitteensa on... | 8. Hän pitää... ¹¹⁸ |

b) variantes : les variantes du type de base contiennent ainsi des aides de différents types pour l'apprenant. Les exercices peuvent offrir comme aide des images, du vocabulaire, des questions, des exemples ou, ce qui est en fait habituellement le cas, des combinaisons de ceux-ci. Pour certains exercices, les apprenants trouvent de l'aide dans le texte du chapitre. Dans ces exercices, il faut par exemple raconter les événements ou le contenu du texte du chapitre avec l'aide des mots ou des images ou raconter quelque chose en relation avec des chiffres qu'on trouve dans le chapitre. De plus, tout comme les exercices de la catégorie « conversation », ceux de ce type sont souvent une partie d'un exercice écrit. Dans ces exercices-là, les parties précédentes de l'exercice aident l'élève quand, par exemple il doit raconter quelque chose au partenaire à partir de l'exercice ou justifier ses réponses à l'exercice. Dans les manuels *Voilà ! 5* et *6* et dans le guide de professeur de *Voilà ! 6*, on trouve aussi quelques exercices où l'apprenant doit faire un petit exposé sur un thème.

Exemple (extrait)

7.

a) Lisää puuttuvat verbimuodot kuulemasi mukaan.

1. Maman _____ le sirop d'érable.
2. Nous _____ tous les oiseaux.
3. On _____ du ski alpin sauf mon frère qui _____ le surf des neiges.
4. Nous _____ un peu de temps sur les terrasses.

¹¹⁷ *Voilà ! 3* :59

¹¹⁸ *Voilà ! 1* : 65

5. ...

c) **Suunnittele vastaavanlaista ohjelmaa joka makuun koko perheelle. Kertokaa suullisesti parillenne mallin mukaan.**¹¹⁹

Exemple

2. a.) **Selitä parillesi ranskaksi, miten seuraavat numerot liittyvät tekstiin.**

- | | |
|----------------|--------------------------|
| 1. 8 | 6. 10h12 |
| 2. 15, 16, 17 | 7. 4 |
| 3. le 18 avril | 8. 10h19 |
| 4. le 20 avril | 9. 17h20 |
| 5. 16h19 | 10. 22h37 ¹²⁰ |

Exemple

4. **Quelle sorte de journée est-ce que vous organiseriez pour un groupe d'élèves étrangers. Travaillez en groupe et présentez ensuite votre programme aux autres. Il faut que vous mentionniez la saison, la date, les heures, les endroits et les activités.**¹²¹

c) **objectifs:** faire un monologue, soit parler seul pour quelques minutes, ou s'exprimer oralement en continu en parlant d'un thème donné. Les variantes où l'apprenant relate les événements du chapitre font également réviser le vocabulaire du chapitre.

d) **produire:** monologue, bref discours sur un thème donné.

2.6.2. Utilité

Les exercices de ce type méritent leur place dans les manuels. Ils entraînent à une capacité importante de la production orale, la capacité de construire des discours sans l'aide d'autres locuteurs. Ce type d'exercice peut être utilisé pour tous les niveaux. Dès le début, les apprenants peuvent faire de petits discours en commençant par se présenter ou par présenter leur famille, leurs hobbies et en avançant vers des sujets plus abstraits. En fait, la plupart de ces exercices se trouvent dans *Voilà ! 1* (environ 40 %). Dans les manuels *Voilà ! 2, 3* et *6*, il y a également un assez grand nombre d'exercices de ce type.

En ce qui concerne les critères d'un bon exercice de production orale, les exercices y satisfont de manière variable. Comme dans les exercices de « conversation », le degré d'ouverture de ces exercices varie, autrement dit certains exercices sont plus dirigés que d'autres. Dans la plupart des variantes, on trouve des questions, des illustrations et d'autres éléments pour aider l'apprenant et aussi pour guider son discours. La variante où la production est la plus limitée est celle dans laquelle l'apprenant raconte les événements du chapitre. Dans ces exercices, l'apprenant ne peut pas exploiter ses connaissances générales ou ses expériences sur le sujet traité, mais il doit seulement raconter ce qui est dit ou ce que se passe dans le chapitre.

¹¹⁹ *Voilà ! 3* : 78

¹²⁰ *Voilà ! 1* : 110

¹²¹ Voir par exemple: *Voilà ! 5* : 33

Comme l'objectif de ces exercices est plutôt de s'exprimer seul et en continu pour quelques minutes que de faire une conversation, il n'y a pas d'interaction à proprement parler entre les apprenants. Autrement dit, l'interaction n'est pas réciproque dans ces exercices, elle est plutôt unilatérale – si tant est qu'on puisse parler d'interaction dans un tel cas. Les apprenants échangent l'information à l'aide de petits discours produits en réalisant les exercices où l'un parle et l'autre ou les autres l'écoutent.

Cet échange d'information contribue à l'authenticité de ces exercices. Cependant, le degré d'authenticité dépend de ce que l'apprenant pense du sujet. S'il le trouve amusant ou intéressant, le discours sur ce sujet a probablement aussi de l'importance pour lui. En conséquence, la réalisation de l'exercice est aussi plus opportune pour lui. À notre avis, la plupart des sujets de discours sont opportuns pour les apprenants. Ils leur sont familiers et traitent de questions d'actualité. On traite par exemple de la famille, des loisirs, des études et des questions de développement durable. Cependant, il y a des sujets qui peuvent être sans intérêt au moins pour certains apprenants. Les exercices où l'apprenant doit seulement raconter ce qui est dit dans le texte du chapitre ont, notamment, très peu de signification personnelle pour les apprenants. Ces exercices ne sont cependant pas inutiles pour réviser le contenu et le vocabulaire des chapitres à l'oral.

Par leur mode de réalisation, ces exercices de ce type peuvent être assez similaires aux exercices de « conversation ». Dans ce type d'exercice, l'élève doit parler seul, sans que les autres participent à la conversation. Cependant, si l'exercice exige que les élèves donnent leur opinion sur le sujet, ce type d'exercice peut ressembler plutôt à une conversation qu'à un monologue. Le mode de réalisation de l'exercice dépend de la manière dont les apprenants expriment leurs opinions, s'ils s'expriment chacun à la fois ou s'ils réagissent aux opinions des autres ou comparent leurs opinions à celles des autres.

Ce type d'exercice est aussi important que celui des exercices de conversation parce que les apprenants doivent également apprendre à faire de brefs discours seuls. Être capable de faire un discours sur un thème donné est en fait une des capacités évaluées dans les niveaux communs de référence (voir annexe). L'apprenant a besoin de stratégies différentes pour le discours et pour la conversation. Quand on fait un discours seul, on ne reçoit pas l'appui d'autres locuteurs comme dans une conversation.

Ce qui serait très utile pour l'apprenant dans ce type d'exercice, ce sont les stratégies d'hésitation en français. Ces exercices pourraient même leur servir d'entraînement. Ces stratégies, les petites expressions de l'hésitation, servent à avoir plus de temps pour penser à ce qu'on veut dire quand on produit des discours, quand on doit expliquer quelque chose à quelqu'un dans une langue étrangère. Ainsi, ces expressions devraient être enseignées aux apprenants dès le début pour faciliter la production orale.

Avec ces expressions, le discours est plus naturel et l'apprenant a plus de temps de réflexion.

2.7. Question – réponse

2.7.1. Présentation

a) type de base : dans ces exercices les apprenants se posent des questions et y répondent. Dans la variante la plus fréquente, l'exercice de production orale est une partie d'un exercice dans laquelle les apprenants se posent des questions données en français dans l'exercice.

Exemple (extrait)

7.

a) Käy keskustelu parisi kanssa.

A

Aiotko mennä naimisiin?

B

Est-ce tu vas te marier?

On va se voir ce nouveau film?

Mennäänkö katsomaan sitä uutta elokuvaa?

Aiottoko lukea Taru Sormusten herrasta -kirjan? Est-ce que vous allez lire Le Seigneur des Anneaux?

...

...

b) Vastaa parisi kanssa a-osan kysymyksiin.¹²²

Exemple (extrait)

5.

a) Kirjoita ensimmäiselle viivalle verbin preesensmuodot.

1. Normalement, l'école _____ à _____.
(commencer)

2. Ça _____ déjà à _____.
(sonner)

3. ...

b) Kuuntele ja lisää puuttuvat kellonajat a-kohtaan.

c) Kysy ja vastaa parisi kanssa. Vastausmalleja saat a-kohdasta.

1. L'école commence à quelle heure normalement?

2. Ça sonne à quelle heure?

3. Vous mangez à quelle heure à la cantine?

4. Tes amis donnent un concert à quelle heure?

5. ...¹²³

b) variantes : on trouve beaucoup de variation dans cette catégorie, même dans la variante la plus fréquente comme on peut le voir dans les exemples ci-dessus. Comme nous l'avons déjà dit, ce type d'exercice est généralement une partie d'un exercice et dans la plupart des cas les questions sont données dans l'exercice. Cependant, les questions peuvent aussi être formulées de manière différente. Il y a des exercices dans

¹²² *Voilà ! 2* : 32

¹²³ *Voilà ! 1* : 102

lesquels l'apprenant doit soit remplir les questions¹²⁴ dans la partie précédente soit les écrire par traduction¹²⁵ ou dictée¹²⁶. On trouve aussi quelques exercices où l'apprenant doit d'abord par exemple convertir les questions données en questions avec *est-ce que*¹²⁷. Parfois les questions ne sont pas données et les apprenants doivent les produire à l'aide d'exemples, de renseignements ou d'illustrations¹²⁸.

On trouve de la variation également dans la nature des questions. Généralement, elles sont personnelles, celui qui répond doit répondre selon ses opinions et son expérience. Cependant, il y a aussi des exercices où les questions portent sur le texte du chapitre, sur le contenu du texte. Parfois, elles peuvent être liées au texte mais exigent des réponses personnelles. Il y a aussi quelques exercices dont les questions traitent de situations plutôt hypothétiques, comme par exemple une année d'échange scolaire ou un voyage possible.

Comme les types d'exercices précédents, quelques exercices de ce type sont également accompagnés d'images, de lexique ou d'exemples pour aider les apprenants. Cependant, dans ce type d'exercices, ces aides destinées seulement à aider la réalisation des exercices sont plus rares. En revanche, comme ces exercices sont habituellement une partie d'un exercice, les apprenants trouvent de l'aide dans les parties précédents de l'exercice, ou même dans les exercices précédents.

Exemple (extrait)

10. Quelle est ton opinion? Qu'est-ce que tu en penses?

a) Täydennä mielipiteenilmaisut

1. Comment tu _____ cette statue? (trouver)

Mitä pidät tästä patsaasta ?

_____ qu'elle est moderne.

Minä pidän sitä modernina.

2. Qu'est-ce que _____ de ce tableau ? (dire)

Mitä te sanotte tästä taulusta ?

_____ que ce tableau n'est pas mal. (penser)

Ajattelen/Olen sitä mieltä, että tämä taulu on aika hyvä.

3. ...

b) Katso oheisia kuvia ja kysy parisi mielipidettä teoksista.¹²⁹

Exemple

2. Kysy ja vastaa ranskaksi tekstiä koskeviin kysymyksiin.

1. C'est quel jour ?

2. Le concert de rock est quel jour ?

3. Le concert de rock est à quelle heure ?

4. Quelle est l'adresse des Suchard ?

5. Qu'est-ce qu'il y a à boire ?

6. Qu'est-ce qu'il y a à manger ?¹³⁰

¹²⁴ *Voilà ! 3* : 47

¹²⁵ *Voilà ! 5* : 65

¹²⁶ *Voilà ! 1* : 39

¹²⁷ *Voilà ! 4* : 49

¹²⁸ Voir par exemple *Voilà ! 2 Op.* : 122, 183-184

¹²⁹ *Voilà ! 1* : 96-97

¹³⁰ *Voilà ! 1* : 99

Exemple

7. Käännä kysymykset ranskaksi. Kysykää ja vastatkaa sitten vuorotellen parisiksi kanssa.

1. Mihin haluaisit mennä lomallasi?
2. Mistä ranskankielisestä maasta pidät eniten?
3. Haluaisitko käydä Marokossa?
4. Mitkä ovat maat, joihin et menisi?
5. Kenen kanssa matkustelisit (voyager) Kanadassa?
6. Milloin menisitte Quebeciin?
7. Kuka on jo käynyt (aller) Sveitsissä?
8. Miksi turistit tulevat Suomeen?
9. Mitä kaipaavat ulkomailla? ¹³¹

c) objectifs : poser des questions et y répondre. Réviser les expressions ou le vocabulaire du chapitre.

d) produire : des questions et des réponses.

2.7.2. Utilité

Ce type d'exercice est utile pour faire parler les apprenants à tous les stades des études. En effet, ces exercices sont répartis de façon relativement égale dans les manuels. C'est cependant dans *Voilà ! 1* et dans *Voilà ! 6* qui en contiennent le plus, soit respectivement 28% et 22 % des exercices de ce type. Tandis que dans *Voilà ! 4* on ne trouve que 4% de ces exercices. En faisant ces exercices, les apprenants doivent produire au moins la réponse. Parfois, ils la trouvent dans le texte ou dans les parties précédentes de l'exercice, mais souvent ils doivent la créer eux-mêmes, répondre selon leur opinion ou selon leur expérience.

Dans la pratique, un exercice de ce type peut devenir une conversation quand les apprenants répondent aux questions selon leurs propres expériences ou opinions ou quand ils doivent, dans certains exercices, justifier leurs réponses. Généralement, il y a quand même une différence nette entre ces deux types d'exercices. Les exercices de « question – réponse » sont assez dirigés, parce que la conversation est limitée par les questions. Tandis que dans les exercices de « conversation », s'il y a des questions, elles sont là pour aider les apprenants qui construisent une conversation autour des thèmes présentés par les questions.

Bien que la conversation construite dans ces exercices soit limitée aux réponses aux questions et que la production des questions, quand elle est requise, soit très dirigée, la production des réponses est dans la plupart des exercices relativement libre. Les exercices dont les questions portent sur le contenu du texte forment la seule exception. Dans ces exercices-là, l'apprenant doit répondre selon ce qui se dit dans le texte. Cependant, hormis ces exceptions, il n'y a que quelques exercices dans lesquels il y a des aides pour guider la réponse de l'apprenant. Les réponses pour les questions de

¹³¹ *Voilà ! 3* : 105

nature personnelle peuvent être formulées assez librement selon les opinions, les expériences ou la connaissance de l'apprenant.

Cette nature personnelle des questions contribue à l'authenticité de ces exercices. Cependant, le degré d'authenticité dépend du type de questions que les exercices contiennent et ainsi, du type de réponse qu'ils exigent. Le degré d'authenticité est plus grand dans les exercices où les questions exigent que l'apprenant réponde selon son opinion et ses propres expériences. Les questions ont plus d'importance pour l'apprenant si elles le concernent plutôt lui-même, ou sa vie et son environnement, que par exemple les événements du chapitre. Ainsi, les exercices dont les questions portent sur le contenu du texte ne sont pas très authentiques. Ils n'en restent pas moins utiles pour réviser le contenu et le vocabulaire du chapitre. Cependant, quand les questions portent sur des situations hypothétiques, celui qui répond doit répondre selon son imagination et selon ce qu'il a appris des expériences des autres, plutôt que selon ses propres expériences. Ainsi, le degré d'authenticité de ces exercices dépend de la mesure dans laquelle les thèmes de ces exercices ont de l'importance pour les apprenants. Par exemple, si les questions de l'exercice traitent de l'échange scolaire et que l'élève a envisagé de partir en année d'échange, l'exercice a beaucoup plus d'importance pour lui que pour quelqu'un qui n'a pas envie d'étudier à l'étranger.

En ce qui concerne l'interactivité de ces exercices, on peut constater qu'ils ne sont pas aussi interactifs que par exemple les exercices de « conversation ». Il y a quand même une relation interactive entre l'émetteur et le destinataire, celui qui pose les questions et celui qui doit comprendre la question et y répondre. Au moins, dans les exercices avec les questions de nature personnelles, il y a un échange d'information entre les apprenants. Par contre, dans les exercices dont les questions concernent le contenu du texte, les apprenants reconstruisent l'information plutôt qu'ils ne se la transmettent l'un à l'autre. Ainsi, la réalisation de ces exercices peut être un peu mécanique, étant donné que dans leur forme la plus simple, ils consistent à poser des questions l'une après l'autre et à y répondre.

2.8. Simulation

2.8.1. Présentation

a) type de base : Pour cette catégorie nous n'avons pas trouvé de variante qui soit la plus fréquente. Tous les exercices sont un peu différents. Cependant, en règle générale, dans la plupart des exercices de « simulation », les apprenants prennent des rôles et simulent une situation « vraie », c'est-à-dire une situation qui pourrait avoir lieu dans la vie de tous les jours.

Exemple

8. Toujours au café.

Ole parisi kanssa vuorotellen tarjoilija ja asiakas. Käykää keskustelu kahvilassa. Käytä edellisen tehtävän ruokalistaa ja seuraavia sanoja : *bonjour, s'il vous plaît, merci, oui, non.*¹³²

Exemple

10.

a) **Imaginez que vous allez visiter Paris en groupe. Faites un programme et renseignez-vous sur les monuments et les lieux. Chacun présente un monument en tant que guide à tour de rôle et les autres lui posent des questions en tant que touristes.**

b) **Faites une affiche ou une présentation virtuelle sur votre visite guidée à Paris.**¹³³

b) variantes : les variantes contiennent diverses situations à simuler. Il y a, par exemple, des situations au téléphone, au café, des situations dans un magasin de vêtements ou au marché aux puces. Les exercices contiennent souvent des renseignements pour le déroulement de la conversation, qui peuvent être très précis ou seulement des indices, par exemple des phrases d'exemple, des images ou du vocabulaire, pour la réalisation de l'exercice.

Comme nous l'avons déjà dit, la plupart des situations jouées dans ces exercices sont des situations habituelles de la vie. De plus, dans ces exercices, les élèves se placent spontanément dans les situations. Cependant, dans certains exercices, ils jouent à des situations qu'ils répètent d'abord. Ces situations peuvent être, par exemple, des situations possibles, de tous les jours qu'ils planifient et répètent avant de la jouer, le dialogue d'un exercice à l'écrit ou une scène d'une pièce de théâtre.

Exemple (extrait)

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

Henkilöt : sinä ja ystäväsi Andrén kämppäkaveri

Tilanne : Soitat Andrén kännykkään, ja kämppäkaveri Jean-Paul vastaa.

Jean-Paul : Vastaa ja kerro, kenen numero on ja kuka on puhelimessa

Sinä : Kerro, kuka olet ja että haluat puhua Andrén kanssa.

Jean-Paul : Selitä, että hän on suihkussa (=sous la douche). Kysy, voitko ottaa viestin vastaan.

Sinä : Pyydä Andréta soittamaan takaisin numeroon 06.04.78.96.12

Jean-Paul : Sano, että tämä sopii. Pyydä soittajaa toistamaan numero.

Sinä : Toista numero.

Jean-Paul : Kiitä ja hyvästele.

Sinä : Kiitä ja hyvästele.¹³⁴

¹³² *Voilà ! 1 : 9*

¹³³ *Voilà ! 6 : 17*

¹³⁴ *Voilà ! 5 : 73-74*

Exemple (extrait)

PARTIE ORALE

9.

a) Écoutez et numérotez (1-7) les questions et les commentaires de la personne qui interviewe Terhi.

___ Pensez vous que votre niveau de français soit suffisant ?

___ Parlez-moi encore un peu de votre expérience professionnelle.

___ Avez-vous des questions?

(...)

b) Comment est-ce que Terhi répond à ces questions et à ces commentaires? Écoutez encore une fois et prenez notes en français ou en finnois.

c) Jouez la scène avec votre partenaire.¹³⁵

c) objectif : apprendre le vocabulaire et à utiliser le langage approprié à la situation donnée.

d) produire : un dialogue, une conversation appropriée à la situation donnée.

2.8.2. Utilité

Dans ces exercices, les apprenants s'entraînent à l'usage de la langue dans des situations « authentiques » diverses. Les exercices de simulation sont utiles à tous les niveaux des études. Il est bon de s'entraîner à agir dans diverses situations habituelles. Cependant, dans les cours de langues étrangères, il y a très rarement, et dans la plupart des écoles, jamais, d'occasion de le faire avec des locuteurs natifs. Ainsi, il faut se contenter de le faire avec les exercices dans lesquels on joue des situations.

Dans l'optique des critères d'un bon exercice de production orale, les exercices de cette catégorie les réalisent assez bien. Il y a beaucoup d'interaction entre les apprenants, car pour accomplir la tâche, pour réaliser la situation, ils doivent interagir. Autrement dit réagir à ce que l'autre a dit ou fait de la manière appropriée à la situation. Ainsi, ils s'entraînent aux usages sociaux caractéristiques à ces situations, comme par exemple le tutoiement, les expressions utilisées dans un restaurant ou dans un magasin de vêtements.

Cependant, ces exercices sont souvent assez dirigés parce que dans l'exercice on s'entraîne à utiliser certaines expressions et usages dans telle et telle situation définie. Dans la plupart de ces exercices, on donne des instructions pour le déroulement de la conversation, instructions qui peuvent être très précises. Les renseignements les plus précis sont toujours en finnois et indiquent aux élèves l'intrigue de la situation et leur donnent des indices pour le dialogue. Ainsi, ces exercices sont loin d'être libres et ouverts. Il y a cependant également des exercices où la production est plus libre. Pour ces exercices, les renseignements indiquent simplement la situation et quelques indices ou exemples pour la réalisation. En tout état de cause, les exercices de simulation sont toujours plus ou moins dirigés, puisque la situation est donnée. Les apprenants doivent suivre les conventions de la situation.

¹³⁵ *Voilà ! 5 : 54*

Les renseignements précis ont leurs avantages et leurs inconvénients. Dans la simulation de certaines situations, comme par exemple « Au restaurant », les renseignements précis sont utiles et même nécessaires, surtout au début des études, pour que les élèves apprennent toutes les expressions nécessaires. Les renseignements doivent cependant être donnés sous une forme qui ne guide pas excessivement l'expression de l'apprenant. Ils doivent laisser le plus libre possible la manière dont l'apprenant exprime le message exigé pour l'accomplissement de la tâche. Sinon, un exercice de simulation avec les renseignements très précis peut sembler plutôt un exercice de traduction. Cependant, un exercice de ce type est considérablement plus efficace pour l'entraînement à la production orale, car dans ce type d'exercice l'apprenant peut mobiliser toute sa connaissance de la langue pour exprimer le « message » que l'accomplissement de celle-ci exige. Tandis que dans les exercices de traduction, l'apprenant essaye simplement de se souvenir de la traduction pour la phrase, qu'il peut souvent trouver dans le texte du chapitre.

Les variantes dans lesquelles les apprenants jouent une situation ou une scène qu'ils ont répétée varient aussi quant à leur degré d'ouverture. Les exercices par lesquels les apprenants jouent une scène d'une pièce de théâtre ou un dialogue écrit dans le manuel, sont naturellement les plus dirigés. En revanche, les variantes dans lesquelles les apprenants planifient d'abord le dialogue donnent beaucoup plus de liberté aux apprenants pour s'exprimer car ils peuvent créer eux-mêmes leurs répliques. Cependant, dans les deux cas, la production orale est planifiée et même répétée, et non pas créée au moment de la réalisation de l'exercice comme dans les autres variantes.

Ces situations sont bien sûr créées, même artificielles, mais elles sont quand même authentiques dans le sens où la plupart d'entre elles sont des situations de tous les jours dans lesquelles les apprenants auront probablement besoin du français comme touristes ou comme élèves. Pourtant, il est difficile de dire à quel point ces exercices ont de l'importance pour les apprenants, s'ils les éprouvent comme authentiques et opportuns. Certains apprenants peuvent trouver ces exercices artificiels et même insensés car il faut jouer, faire semblant d'être quelqu'un dans une situation. Pourtant, nous sommes d'avis que si on peut créer une atmosphère ouverte et détendue, même ceux qui n'aiment pas jouer peuvent se jeter dans la situation et éprouver la joie de s'exprimer en français dans une situation « vraie ». L'atmosphère et l'attitude des autres peuvent avoir beaucoup d'influence sur l'attitude des apprenants les plus timides ou ceux qui ne savent pas se lancer dans les situations facilement. Dans les guides du professeur, il y a des renseignements sur la manière de rendre ces situations d'apprentissage plus authentiques aux apprenants. Par exemple, quand on s'entraîne à acheter des vêtements, l'enseignant peut en apporter quelques-uns que les apprenants peuvent utiliser lors de l'exercice.

2.9. Donner une information

2.9.1. Présentation

a) type de base : en règle générale les exercices de cette catégorie sont des exercices dans lesquels l'apprenant transmet de l'information à son partenaire. Dans la variante la plus fréquente, les élèves doivent compléter les informations données dans l'exercice les uns avec l'aide des autres. Généralement ces exercices sont des exercices « A/B ». Ainsi ils sont faits par paires et le partenaire a une information que l'autre n'a pas. Il y a de la variation dans la forme de la variante, mais souvent elle est sous la forme d'une grille d'information, comme dans l'exemple ci-dessous.

Exemple (extrait)

A/B –harjoitus (texte 7)

A.

Täydennä puuttuvat tiedot kysymällä ne pariltasi ranskaksi. Katso tarvittaessa apua oppikirjan sivuilta 106-107.

1.	Pays	la Belgique	le Maroc
2.	Adjectif	belge	marocain, -e
3.	Chef de l'État		
4.	Indépendance	1830, des Pays Bas	1956, de France
5.	...		

la Suisse:

5. le 1^{er} août (1291)

6. Berne

8. hommes 77 ans, femmes 83 ans

9. allemande, français, italien

11. le franc suisse

le Canada:

3. la reine ou le roi de la Grande

Bretagne; le premier ministre

4. la confédération canadienne

(le dominion du Canada) 1867,

vraie indépendance 1931

5. ...

B.

Täydennä puuttuvat tiedot kysymällä ne pariltasi ranskaksi. Katso tarvittaessa apua oppikirjan sivuilta 106-107.

1.	Pays	la Suisse	le Canada
2.	Adjectif	suisse	canadien, -ne
3.	Chef de l'État	le Conseil fédéral (7 personnes)	
4.	Indépendance	1291 (la confédération helvétique)	
5.	...		

la Belgique:

3. la reine ou le roi

5. le 21 juillet (1831)

7. 10 348 000 habitants

9. ...

le Maroc:

3. le roi

5. la fête de l'indépendance, le

18 novembre, l'anniversaire du

roi, le 21 août (roi Mohammed VI) ¹³⁶

¹³⁶ *Voilà ! 3 Op.* = Raitala E. – Bärlund K. – Mauffret D. – Simula P., 2006. *Voilà ! 3 Opettajien opas.* Helsinki, Otava, 156-157

Exemple (extrait)

12. Täydennä lauseiden puuttuvat sanat parisi lukeman mukaan. B:n osuus on sivulla 75. Vaihtoehtoisesti valitse joko A tai B, kuuntele äänitteeltä ja täydennä.

A

Je suis _____ . Je m'appelle Claire. _____ dans le centre de Toulouse. _____ Nice et je suis française. (...)

B

_____ une nouvelle élève. _____ Claire.
J'habite _____
Je viens de Nice et _____. (...)¹³⁷

b) variantes : en plus d'une grille d'information le type de base peut avoir diverses formes. Il peut comprendre des illustrations des objets et leur prix, et dans ce cas les élèves se demandent mutuellement les prix des objets dont ils ne savent rien. Les apprenants peuvent aussi avoir des images presque identiques et ils doivent trouver les différences en se posant des questions.

On trouve aussi trois autres variantes de ce type d'exercice, dont deux sont cependant assez similaires. Il y a des exercices où les apprenants décrivent quelque chose. Dans une des variantes, le partenaire doit dessiner ce que l'autre décrit. L'objet à décrire et à dessiner peut être un paysage, une chambre ou une carte météorologique. Dans une autre variante, l'apprenant devine ce que son partenaire décrit, comme une personne connue du chapitre, une personne célèbre ou du vocabulaire, par exemple des métiers. La quatrième variante de cette catégorie est un exercice dans lequel l'apprenant donne des conseils à son partenaire. Généralement, dans ces exercices, les apprenants doivent raconter comment aller quelque part, par exemple de l'école à la poste. Souvent, ils ont une carte selon laquelle ils donnent les conseils.

Exemple (extrait)

5.

A

A :lla on eri lukusanat kuin B :llä. Selvittääkää vuoronperään toisiltanne kyselymällä, mitä kirjainta numeronne vastaavat. Merkitkää kirjain ruutuun numeron päälle. A aloittaa kyselymisen.

Malli : Numéro 1, c'est quelle lettre ? – C'est A.

12 33 25 10 86 301 10 16 51 27 69 301 12 301

(...)

20 = A 14 = T

16 = E 75 = I

84 = L 52 = S

48 = D 13 = Ç

(...)¹³⁸

Exemple

4. d) Choisissez à tour de rôle d'autres personnes connues. Donnez quelques indices à votre partenaire. Essayez de trouver de quoi il s'agit.¹³⁹

¹³⁷ Voilà ! 1 : 75

¹³⁸ Voilà ! 2 : 29

Exemple (extrait)

2.

a) Käy keskustelu ranskaksi parisi kanssa.

(...)

b) Esittäkää dialogi uudestaan, mutta keksikää alleviivattujen sanojen paikalle uudet sanat.

c) Pour aller à la gare s'il vous plaît ? Neuvo kaveriasi ranskaksi, kuinka hän löytää koulultasi seuraaviin paikkoihin.

1. asema

2. posti

3. kahvila

4. poliisiasema

asema

posti

poliisiasema

la gare

la poste

le commissariat¹⁴⁰

c) **objectifs** : demander et transmettre de l'information aux autres oralement, mais aussi apprendre par exemple du vocabulaire, des chiffres ou des données culturelles.

d) **produire** : les apprenants produisent des instructions, des descriptions, des questions et des réponses en fonction de ce que la réalisation de l'exercice exige.

2.9.2. Utilité

Les exercices de cette catégorie peuvent être de la même forme que les autres types, mais comme ils ont cette caractéristique de « transmettre de l'information » nous avons voulu les traiter dans une catégorie séparée. Dans la plupart de ces exercices, les apprenants se transmettent l'un à l'autre de l'information que l'autre n'a pas. Comme le dit aussi Mäkelä, les exercices où les apprenants doivent se passer de l'information pour effectuer l'exercice sont plus authentiques pour les apprenants et plus efficaces pour l'apprentissage des langues.¹⁴¹

Ainsi, à notre avis, mais aussi selon notre expérience sur l'enseignement des langues, c'est dans les exercices de ce type que la possibilité que l'entraînement à la production orale ait de l'importance pour les apprenants est la plus grande. Comme nous l'avons déjà dit, la caractéristique authentique d'un exercice vient du fait que l'apprenant ressent l'accomplissement de la tâche comme authentique et significatif pour lui-même. L'authenticité de la communication dans ces exercices vient du fait que les apprenants utilisent le français comme un outil pour effectuer la tâche, pour faire passer de l'information qui est nécessaire pour l'accomplissement de l'exercice. En conséquence, dans ces exercices, la situation d'apprentissage est aussi une vraie situation de communication et ainsi la communication est authentique.

L'efficacité de ces exercices, quant à elle, vient du fait qu'ils sont très interactifs et que l'apprenant peut mobiliser toute sa connaissance de la langue pour exprimer le « message ». Ainsi, les élèves peuvent, dans les conditions naturelles, s'entraîner à utiliser aussi les différentes stratégies de communication. Ce sont surtout les stratégies

¹³⁹ *Voilà ! 4* : 79

¹⁴⁰ *Voilà ! 1* : 109

¹⁴¹ Mäkelä, 2005 : 27

d'écoute et de compréhension qui sont importantes dans ces exercices, car l'accomplissement de la tâche dépend d'un échange d'information plus ou moins fluide. Ainsi, il faudrait parler avec les apprenants pour savoir comment ils peuvent vérifier qu'ils ont bien compris ce que l'autre a dit, par exemple en le répétant, ou comment avoir plus d'information, quelles questions utiliser¹⁴².

Bien que les exercices soient assez dirigés à cause de la tâche à accomplir, la production est assez libre parce que l'apprenant ne doit pas seulement essayer de se souvenir des phrases utilisées dans les chapitres, mais il construit le message lui-même. Comme c'est dans ces exercices que la production orale est la plus authentique et la communication la plus réelle, il faudrait faire des exercices de ce type à tous les stades des études de français. Il est important de s'habituer à utiliser la langue dans des situations de communication véridiques et à se tirer de cette situation en langue étrangère en utilisant toute sa connaissance de cette langue. En outre, cela donne des expériences positives et de la motivation pour les études de la langue.

2.10. Exercice grammatical

2.10.1. Présentation

a) type de base : ce type d'exercice est un exercice à l'oral dont l'objectif est clairement d'entraîner à la grammaire plutôt qu'à la production orale. Le plus souvent, l'élève doit conjuguer des verbes oralement dans ces exercices.¹⁴³

Exemple (extrait)

Verbitehtävä 3

Taivuta verbejä preesensissä. A aloittaa.

A

1. nukahdan
2. **ils s'endorment**
3. te lähetätte
4. ...

B

1. **je m'endors**
2. he nukahtavat
3. **vous envoyez**
4. ...¹⁴⁴

b) variantes : les exercices de ce type peuvent être de différentes formes. Il peut s'agir de des jeux de société ou d'exercices A/B dans lesquels les partenaires disposent des réponses de l'autre. Il y a aussi de la variation quant à ce à quoi les élèves s'entraînent en faisant ces exercices. En plus de la conjugaison des verbes, il y a des exercices où ils convertissent des phrases, par exemple du présent au passé composé,¹⁴⁵ du passé simple au passé composé ou de la voix passive à la voix active¹⁴⁶.

¹⁴² Takala, 1993 : 74

¹⁴³ Voir par exemple: *Voilà ! 2* : 122

¹⁴⁴ *Voilà ! 3 Op.* : 165

¹⁴⁵ *Voilà ! 1 Op.* = Bellotti L. – Bärlund K. – Jokinen J. – Laspeyres C. – Lehto-Peura P. Naukkarinen K. – Raitala E., 2008. *Voilà ! 1 Opettajan opas*. Helsinki, Otava, 241

¹⁴⁶ *Voilà ! 6 Op.* : 142

Exemple

Verbikertaus

Kuulustele pariltasi kurssin verbejä tai pelatkaa verbimuistipeliä.

Muistipeli: leikatkaa verbit lapuiksi ja kirjoittakaa lapun toiselle puolelle verbi suomeksi. Asettakaa laput pöydälle nurinpäin, niin että vain perusmuoto näkyy. Valitkaa vuorotellen verbi, jonka taivutatte. Jos taivutus menee oikein, lapun saa itselleen. Se, jolla on lopuksi enemmän lappuja, voittaa.

ENVOYER* J'envoie Tu envoies Il/Elle envoie Nous envoyons Vous envoyez Ils/Elles envoient P.C.: Il a envoyé	TRADUIRE* Je traduis Tu traduis Il/Elle traduit Nous traduisons Vous traduisez Ils/Elles traduisent P.C.: Il a traduit	PRÉVENIR* Je préviens Tu préviens Il/Elle prévient Nous prévenons Vous prévenez Ils préviennent P.C.: Il a prévenu
SENTIR* Je sens Tu sens Il/Elle sent Nous sentons Vous sentez Ils/Elles sentent P.C.: Il a senti	PROMETTRE* Je promets Tu promets Il/Elle promet Nous promettons Vous promettez Ils/Elles promettent P.C.: Il a promis	SE SOUVENIR* Je me souviens Tu te souviens Il/Elle se souvient Nous nous souvenons Vous vous souvenez Ils/Elles se souviennent P.C.: Il s'est souvenu
SE RAPPELER I Je me rappelle Tu te rappelles Il/Elle se rappelle Nous nous rappelons Vous vous rappelez Ils/Elles se rappellent P.C.: Il s'est rappelé	DISPARAÎTRE* Je disparais Tu disparais Il/elle disparaît Nous disparaissions Vous disparaissiez Ils/Elles disparaissent P.C.: Il a disparu	RECEVOIR* Je reçois Tu reçois Il/Elle reçoit Nous recevons Vous recevez Ils/Elles reçoivent P.C.: Il a reçu

147

Exemple (extrait)

A/B –harjoitus

Muuttakaa lauseet menneeseen aikamuotoon. Huomatkaa, että joka lauseessa on sekä passé composé että imparfait. A aloittaa.

A

1. Où est-ce que tu es quand je te téléphone ?
2. **J'étais sous la douche quand j'ai entendu sonner à la porte.**
3. Ils marchent dans la rue quand ils voient un accident.
4. (...)

B

1. **Où est-ce que tu étais quand je t'ai téléphoné ?**
2. Je suis sous la douche quand j'entends sonner à la porte.
3. **Ils marchaient dans la rue quand ils ont vu un accident.**
4. ...¹⁴⁸

c) **objectif** : s'entraîner à la production orale grammaticalement correcte.

d) **produire** : des formes verbales ou des phrases grammaticalement correctes.

¹⁴⁷ Voilà ! 2 Op. : 208

¹⁴⁸ Voilà ! 3 Op. : 35

2.10.2. Utilité

Dans ce type d'exercice, nous avons inclus seulement ceux dont l'objectif réside clairement plutôt dans l'entraînement à la correction grammaticale que dans l'entraînement à la production orale. Notre regroupement des exercices en différents types est ainsi subjectif et si nous avions défini ce critère un peu différemment, nos résultats concernant la quantité des différents types d'exercices seraient différents.

Dans plusieurs des exercices que nous avons regroupés dans les autres catégories, l'aspect grammatical est aussi présent. Dans les instructions d'un exercice de conversation, il peut par exemple être exigé de parler au futur. Mais dans ces exercices, à notre avis, l'objectif est plus dans la production orale que dans l'entraînement à un point de grammaire, en l'occurrence au futur. Au contraire, ces exercices « grammaticaux » sont clairement destinés à l'entraînement de la correction grammaticale car l'apprenant ne doit pas seulement conjuguer un verbe ou convertir des phrases, par exemple du présent au passé. La différence entre les exercices de cette catégorie et les autres exercices à caractère grammatical est que dans ces exercices l'attention de l'apprenant est attiré sur la correction grammaticale, le plus souvent sur la conjugaison des verbes. Tandis que dans les autres exercices qui contiennent un aspect grammatical, l'élève se concentre probablement plutôt sur le message qu'il essaie de transmettre aux autres.

Ainsi, ces exercices sont très dirigés et la production orale des apprenants n'est pas créative, ils ne produisent que des formes verbales. Cependant, ce type d'exercice a d'autres mérites et les exercices de ce type seraient utiles à tous les niveaux pour pratiquer la grammaire.

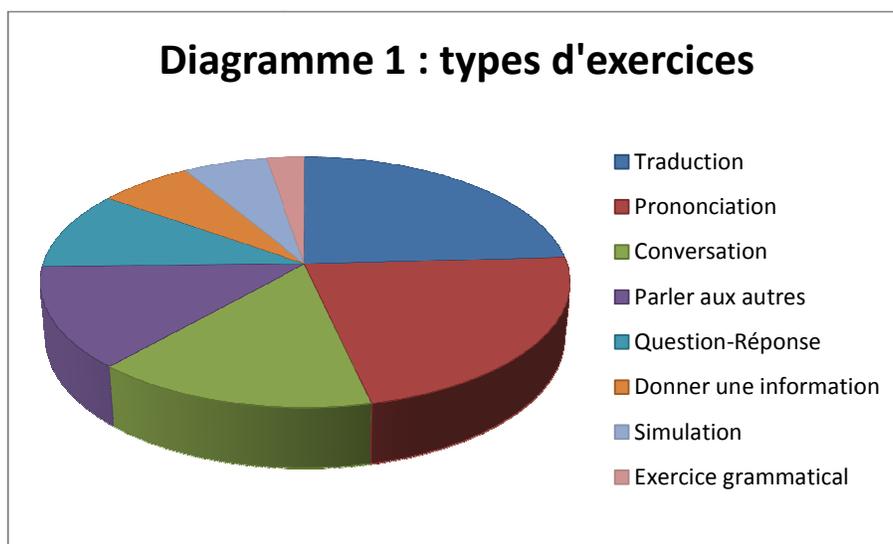
Bien qu'en s'entraînant à la production orale il ne soit pas nécessaire de faire trop attention à la correction grammaticale parfaite, il n'est évidemment pas inutile de s'entraîner aussi à une production orale grammaticalement correcte. Ces exercices où la grammaire est pratiquée assez mécaniquement, mais oralement, peuvent aider les apprenants à produire à l'oral des énoncés grammaticalement corrects et à remarquer les erreurs en parlant, et à les corriger. Comme en Finlande la grammaire a été traditionnellement priorisée dans l'enseignement des langues et que beaucoup pensent qu'à cause de cela ils n'ont pas appris à *parler* la langue, elle est aujourd'hui vue comme contraire à la tendance qui priorise la compétence communicative, autrement dit comme quelque chose à *éviter* dans l'enseignement des langues. Or, ces exercices pourraient apporter plus d'aspects d'authenticité à l'entraînement à la grammaire, parce qu'en s'entraînant à la grammaire à l'oral aussi, les élèves ne l'associent pas seulement à la langue écrite, mais aussi à la langue parlée.

Cependant, il est important de faire une distinction entre les exercices grammaticaux faits à l'oral et les autres exercices de production orale. Pour que la production orale soit agréable aux apprenants, il ne faut pas faire trop attention à la grammaire dans les

autres types d'exercices. Si on prête trop attention à la grammaire, les apprenants prêtent moins d'attention à la production orale. En conséquence, ils formulent facilement seulement des phrases sans penser au contenu et la production orale libre et créative devient secondaire.

2.11. Synthèse

Après l'analyse effectuée sur les différents types d'exercices de la série *Voilà!*, on peut constater que certains types d'exercice sont meilleurs que les autres. Cependant, en règle générale, les plus opportuns et les plus utiles pour l'entraînement à la communication orale sont aussi les types d'exercice les plus rares. Dans le diagramme ci-dessous on peut voir les quantités proportionnelles de chaque type d'exercice.



Selon les critères que nous avons posés à un bon exercice de production orale, les plus opportuns pour le développement de la capacité à communiquer oralement de l'apprenant sont les exercices de « simulation », « donner une information » et « conversation ». Aucun des types d'exercice ne satisfait parfaitement aux critères d'un bon exercice oral. Cependant, les exercices de ce type sont les plus authentiques et les plus interactionnels et bien que le degré de liberté dans ces exercices soit variable, la production orale est assez libre et créative.

De ces trois types d'exercice, celui de « donner une information » est le plus efficace. Dans ces exercices, les apprenants utilisent le français comme outil et les situations sont de vraies situations de communication car les apprenants ne peuvent pas effectuer la tâche sans qu'ils communiquent, autrement dit échangent de l'information. Les exercices de « conversation » ont aussi ce caractère d'échange d'information. De plus, bien qu'ils soient assez dirigés, les apprenants peuvent avec ces exercices développer leur capacité à faire partie d'une conversation. Bien que dans les exercices de « simulation » il n'y ait pas d'échange d'information, ils contiennent beaucoup d'interaction. Comme la communication est créée dans la situation, avec les exercices de « simulation », les apprenants apprennent à réagir dans la langue étudiée. Avec ces exercices ils s'entraînent, ou se préparent, aux situations de communication véritables.

Cependant, seul le type d'exercice « conversation » est parmi les types d'exercices les plus fréquents, tandis que « simulation » et « donner une information » sont les moins fréquents des exercices qui sont envisagés pour l'entraînement à la production orale. Ainsi, à notre avis, il est clair qu'il faudrait rajouter des exercices du type « donner une information » et « simulation » pour améliorer la qualité de l'entraînement à la production orale que la série offre. De plus, à l'occasion d'exercices de « conversation », il faudrait donner aux apprenants des renseignements sur différentes stratégies de communication, c'est-à-dire donner des outils pour savoir comment par exemple prendre la parole ou comment agir comme auditeur.

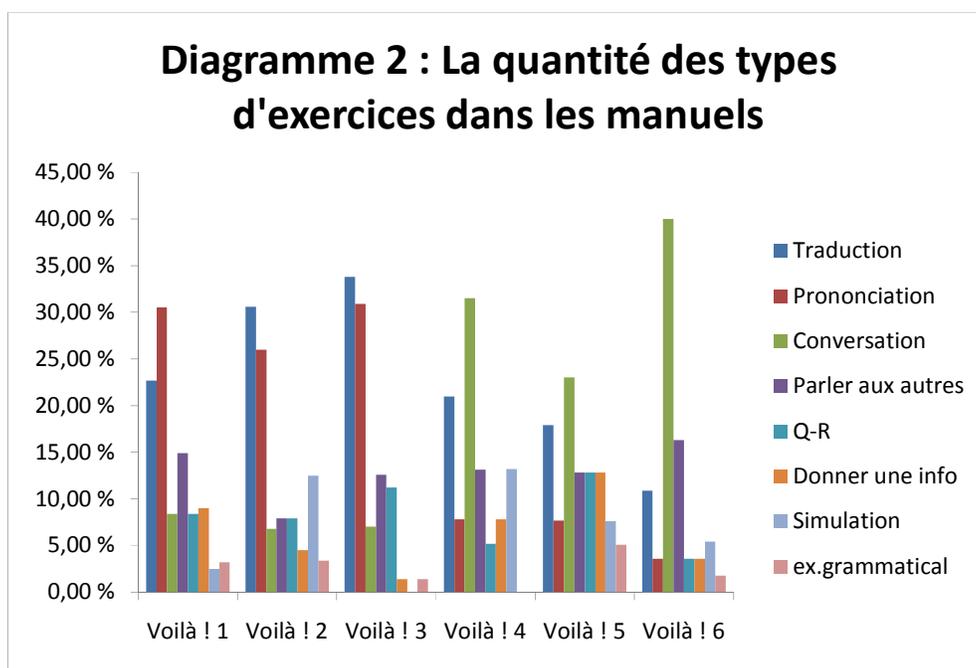
En revanche, les types les moins opportuns pour le développement de la capacité à communiquer oralement de l'apprenant sont les deux types d'exercice les plus fréquents, « traduction » et « prononciation », et le type le moins fréquent, « exercice grammatical ». Ces exercices ne contiennent pas de production orale créative. Dans les exercices de « prononciation », l'apprenant ne produit que des sons, ils ne contiennent ni de la production de la langue ni de l'interaction. Dans ceux de « traduction », les apprenants produisent des traductions, qu'ils peuvent en général trouver dans le texte du chapitre, et dans les « exercices grammaticaux », en général, des conjugaisons de verbes.

Cependant, ces types d'exercice ont d'autres mérites. Les exercices de « traduction » et de « prononciation » sont utiles pour la révision des expressions et le vocabulaire des textes des chapitres à l'oral (comme aussi les variantes des autres types d'exercices dont le thème est le contenu du texte). De plus, surtout au début des études de français, ces exercices sont efficaces pour faire parler les étudiants. Même s'ils ne produisent pas la langue eux-mêmes, ils parlent en français, produisent des sons, et ainsi habituent leurs organes phonateurs à la langue française. De plus, il va sans dire que l'entraînement à la prononciation est essentiel pour la capacité de communiquer dans une langue étrangère. En ce qui concerne les « exercices grammaticaux », ils sont opportuns pour habituer les apprenants à produire des formes correctes à l'oral.

Comme ces exercices ont eux aussi des mérites indiscutables, il ne faut évidemment pas les supprimer complètement. Cependant, à notre avis, il y a trop d'exercices de production orale qui ne permettent pas à l'apprenant de développer sa capacité de communiquer oralement efficacement. Il faudrait réduire surtout la quantité des exercices de « traduction » et ceux de « prononciation », dans lesquels l'apprenant lit seulement des phrases sans aucun modèle pour la prononciation. Cependant, il faudrait rajouter des exercices de prononciation qui contiennent des instructions pour la prononciation des mots ou des sons particuliers. Ils sont plus efficaces et conduisent l'apprenant à surveiller sa prononciation et son apprentissage. Toutefois, la quantité des « exercices grammaticaux » est restreinte, aussi n'est-il pas nécessaire de la réduire.

En ce qui concerne les types d'exercices qui ne font pas partie de ces deux extrêmes, ils ont également leur place parmi les exercices de production orale. Dans les exercices du type « question – réponse », la production des réponses est relativement libre et il y a un échange d'informations entre les apprenants quand les questions sont de nature personnelle. Les exercices « parler aux autres » ne sont pas non plus inutiles, car il est important d'apprendre à s'exprimer oralement en continu, sans l'aide des autres locuteurs.

Nous avons aussi voulu étudier la répartition des exercices répartis dans les manuels, et voir si cette répartition correspond aux priorités des modules. Les manuels *Voilà !* 1-4 couvrent les modules dont la priorité est dans la production orale selon le programme national des lycées. Dans le tableau à la page 19, on peut voir que ce sont ceux-là qui contiennent le plus d'exercices de production orale, mais on peut se demander si leur qualité est bonne. Dans le diagramme 2 ci-dessous, on peut voir les *quantités* de chaque type d'exercice dans chaque manuel (y compris les guides du professeur).



Comme on le constate, ce que les manuels (et les guides du professeur) *Voilà !* 1-3 contiennent le plus, ce sont des exercices de « traduction » et de « prononciation » et très peu d'autres types d'exercices, qui sont pourtant des types d'exercices plus efficaces et plus créatifs que « traduction » et « prononciation ». Cependant, *Voilà ! 4* contient nettement plus d'exercices des types que nous considérons comme les plus opportuns, autrement dit « conversation », « donner une information », et « simulation », que les volumes précédents. Le manuel *Voilà ! 5* contient le plus d'exercices du type « donner une information », le type le plus efficace, et c'est dans ce manuel

que la distribution des différents types d'exercice est la plus égale. Tandis que dans *Voilà ! 6* ce sont les exercices de « conversation » qui règnent.

Il est normal et logique qu'au début des études il y ait plus d'exercices de prononciation et de traduction, car les apprenants n'ont pas une connaissance de la langue très étendue. Cependant, à notre avis il serait important qu'à ce stade-là les apprenants s'habituent à utiliser toute leur connaissance de la langue à l'oral, à être créatifs et surtout à oser utiliser la langue même s'ils ne la connaissent pas bien. Ainsi, il faudrait prévoir plus d'exercices qui permettent de le faire, autrement dit, il faudrait rajouter dans les manuels 1-3 des exercices du type « donner une information », « simulation », « conversation », et aussi « question – réponse ». Ces exercices leur offrent les situations de communication les plus authentiques et une interaction véridique. Quand la langue est utilisée comme un outil pour accomplir une tâche, l'apprenant est concentré sur l'action au lieu du langage et la production de la langue devient plus facile. Comme le but de la production orale de la langue, dans ces exercices, est de transmettre l'information, l'apprenant ne pense pas trop à sa performance, à la correction grammaticale, mais plutôt à ce qu'il se fasse comprendre.

3. Conclusion

Dans ce travail, nous avons analysé les manuels scolaires de français de la série *Voilà !* pour voir quels types d'exercice et quelles méthodes sont utilisés dans l'enseignement de la production orale en français, et s'ils sont opportuns ou utiles pour le développement de la capacité à communiquer des apprenants. De plus, nous avons comparé la quantité des exercices de production orale et les priorités imposées aux modules des langues étrangères dans le programme national pour les lycées. Nous avons pu constater que la plupart des exercices de production orale sont des types d'exercices parmi les *moins* adaptés et les moins efficaces, autrement dit du type « prononciation » et « traduction ». Tandis que des trois types d'exercice les plus efficaces, seul un type, « conversation », figure parmi les trois types les plus fréquents, et les deux autres, « simulation » et « donner une information », se trouvent parmi les types les moins fréquents.

Il est difficile pour nous de dire s'il y a suffisamment d'exercices de production orale dans ces manuels, car nous n'avons pas utilisé toute la série ni dans nos études de français ni comme enseignante. Cependant, notre analyse a révélé que les manuels (*Voilà ! 1-4*) qui couvrent les modules dont la priorité est l'entraînement à la production orale, contiennent le plus des exercices de production orale. Pourtant, la quantité ne garantit pas la qualité, car les manuels 1-4 contiennent la plus grande quantité de types d'exercice parmi les moins opportuns. Dans tous les manuels, on trouve certes des types d'exercices qui contiennent une communication véridique, mais ces exercices, hormis ceux de « conversation », sont assez rares.

À notre avis, il faudrait rajouter surtout des exercices du type « donner une information » et « simulation » à tous les stades des études, bref dans tous les manuels. Avec les exercices communicationnels, on peut s'entraîner à toute sorte de choses, par exemple au vocabulaire, aux conventions culturelles de communication, et même à la grammaire. La communication authentique dans les leçons pourrait augmenter la motivation des apprenants et donner des expériences positives, puisque les apprenants seraient capables d'échanger et de transmettre de l'information aux autres en français, ou dans n'importe quelle langue étrangère étudiée. Pourtant, comme le note aussi le Cadre européen commun de référence, il y a des dimensions dans l'apprentissage d'une langue qu'on doit maîtriser automatiquement, par exemple la prononciation et la conjugaison des verbes¹⁴⁹, et il ne faut pas non plus déprécier trop les exercices de nature mécaniques. Ainsi, même si dans l'entraînement à la production orale il ne faut pas prêter une attention excessive à la grammaire, il ne faut pas penser qu'on ne peut pas du tout s'entraîner à la grammaire à l'oral. Il faut aussi s'habituer à parler grammaticalement correctement.

¹⁴⁹ *CECR* : 16

Ce qui est important, c'est que les apprenants apprennent à communiquer, à l'écrit et à l'oral, dans les cours de langues étrangères. Beaucoup ont le sentiment qu'ils n'ont appris que de la grammaire et du vocabulaire lors des cours de langues étrangères et que la capacité à communiquer oralement ne peut être apprise que dans le pays où la langue est parlée. Nous avons des expériences personnelles similaires, mais aussi des expériences contraires. Par conséquent, nous pensons qu'il est possible d'apprendre à communiquer oralement dans les leçons des langues au lycée si on s'y entraîne avec des exercices adéquats. Ainsi, il faudrait s'entraîner à la production orale dans les leçons le plus possible pour que les apprenants habituent leurs organes phonateurs à parler dans une langue étrangère et pour qu'ils aient des outils et de la hardiesse pour utiliser la langue apprise à l'oral. La plupart des exercices à l'écrit peuvent être faits à la maison, ainsi il y aurait plus de temps pour l'entraînement à la production orale et les apprenants peuvent faire les exercices à l'écrit tranquillement à leur rythme.

Bien que nous ne l'ayons pas étudié dans ce travail, l'évaluation de la production orale est aussi un aspect important dans l'enseignement de la production orale, car son absence influence l'enseignement et l'appréciation de l'entraînement à la production orale. Comme en Finlande on a tendance à mettre en valeur dans l'enseignement ce qui est évalué, si on n'évalue pas la production orale, on ne s'y entraîne pas, ou bien, on ne pense pas que c'est important, au contraire on croit que c'est plutôt quelque chose de supplémentaire ou d'accessoire. Ainsi, à notre avis il faudrait effectuer un contrôle continu de la production orale dans tous les cours des langues étrangères. On pense facilement que si l'évaluation des apprenants se base sur un examen à l'écrit, à quoi bon utiliser le temps, qui est compté, surtout dans les lycées, à quelque chose qui n'est évalué ni lors des contrôles en classe ni au baccalauréat.

Dans cette étude nous avons analysé l'opportunité et l'efficacité des exercices de production orale selon notre expérience personnelle comme apprenante et enseignante et selon quelques vues pédagogiques courantes dans l'enseignement des langues étrangères d'aujourd'hui. Cependant, il serait intéressant d'étudier l'opportunité de ces exercices du point de vue des *apprenants*. Comme il est essentiel pour l'apprentissage que les apprenants aient le sentiment que ces exercices ont de l'importance pour eux, il serait utile d'examiner leurs opinions à eux. Une telle étude servirait les enseignants et les auteurs des manuels dans la préparation des exercices car elle pourrait apporter des éléments de réponse à la question de savoir ce que les apprenants pensent, quels exercices ils trouvent les plus opportuns et efficaces et quels exercices ont le plus d'importance pour eux.

Bibliographie

Corpus

- Voilà ! 1 = Bärlund K. – Jokinen J. – Raitala E. – Bellotti L. – Laspeyres C., 2008
Voilà ! 1 exercices pour le lycée. Helsinki, Otava.
- Voilà ! 1 Op. = Bellotti L. – Bärlund K. – Jokinen J. – Laspeyres C. – Lehto-Peura P. – Naukkarinen K. – Raitala E., 2008. *Voilà ! 1 Opettajan opas*. Helsinki, Otava.
- Voilà ! 2 = Bärlund K. – Jokinen J. – Maala S. – Mauffret D. – Raitala E., 2009.
Voilà ! 2 Textes et exercices. Helsinki, Otava.
- Voilà ! 2 Op. = Bärlund K. – Jokinen J. – Lehto-Peura P. – Maala S. – Mauffret D. – Naukkarinen K. – Raitala E., 2009. *Voilà ! 2 Opettajan opas*. Helsinki, Otava.
- Voilà ! 3 = Bärlund K. – Raitala E. – Simula P. – Mauffret D., 2005. *Voilà ! 3 Textes et exercices*. Helsinki, Otava.
- Voilà ! 3 Op. = Raitala E. – Bärlund K. – Mauffret D. – Simula P., 2006. *Voilà ! 3 Opettajan opas*. Helsinki, Otava.
- Voilà ! 4 = Hankala-Perttula P. – Mauffret D. – Raitala E. – Simula P., 2006. *Voilà ! 4 Textes et exercices*. Helsinki, Otava.
- Voilà ! 4 Op. = Kivivirta N. – Kuikka T. – Hankala-Perttula P. – Mauffret D. – Raitala E. – Simula P., 2006. *Voilà ! 4 Opettajan opas*. Helsinki, Otava.
- Voilà ! 5 = Hankala-Perttula P. – Kivivirta N. – Kuikka T. – Mauffret D. – Raitala E., 2007. *Voilà ! 5 Textes et exercices*. Helsinki, Otava.
- Voilà ! 5 Op. = Kivivirta N. – Kuikka T., 2007. *Voilà ! 5 Opettajan opas*. Helsinki, Otava.
- Voilà ! 6 = Kivivirta N. – Kuikka T. – Mauffret D. – Raitala E., 2007. *Voilà ! 6 Textes et exercices*. Helsinki, Otava.
- Voilà ! 6 Op. = Kivivirta N. – Kuikka T., 2007. *Voilà ! 6 Opettajan opas*. Helsinki, Otava.

Ouvrages consultés

- Alaniva O., 1995. *Suullisen kielitaidon kokeilu Oulun normaalikoulun lukiossa 1992-1994*. Oulu, kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto.
- CERC = Comité de l'éducation, Conseil de la coopération culturelle, 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- Comité de l'éducation, Conseil de la coopération culturelle en ligne : http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/common_framework.html (consulté le 16.3.2009)
- Harjanne P., 2006. ” *Mut ei tää oo hei midsommarista !* ” -ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsinki, Soveltavan kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto.

- Huttunen I. – Paakkunainen R. – Pohjala K., 1995. *Suullisen kielitaidon opetus ja arviointi lukiossa : lukion suullisen kielitaidon kokeilun loppuraportti*. Oulu, kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto.
- Kaikkonen P., 2004. *Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurien välisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.
- Kauppila R., 2007. *Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä, PS-kustannus.
- Kara H., 2005. *Kielisalkku puhutun saksanopetuksessa perusasteella*. in Kohonen, V. éd., *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki, WSOY.
- Kustannusyhtiö Otava en ligne :
http://www.otava.fi/oppimateriaalit/oppimateriaali_sarjat/voila_lukio/fi_FI/oppi_kirjat/ (consulté le 11.10.2009)
- LOPS = Opetushallitus, 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki
- Mäkelä R., 2005. *Oral exercises in English in the Finnish senior secondary school*. Turku, Turun yliopisto.
- Opetushallitus, 2009. *Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden 2003 muuttaminen*. Document en ligne :
http://www.oph.fi/download/118033_Maarays_10_2009_suom_ei_sal.pdf
 (consulté le 31.3.2011)
- Opetusministeriö, 2006. *Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointiryhmän muistio*. Document en ligne :
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/tr26.pdf?lang=fi> (consulté le 24.2.2009)
- Rivers W. M. éd., 1987. *Interactive Language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Takala S. éd., 1993. *Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.
- Takala S. – Sajavaara K. éd., 1998. *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Yli-Renko K. – Salo-Lee L., 1991. *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A : 147. Turku, Turun yliopisto
- Yli-Renko K. éd., 1992. *Vieraiden kielten puheviestinnän kehittäminen lukion kielenopetuksessa*. Turku, Turun opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto.

Annexe

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonce et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	s'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peu porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

B2	C1	C2
<p>Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.</p>	<p>Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.</p>	<p>Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.</p>
<p>Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.</p>	<p>Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.</p>	<p>Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.</p>
<p>Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.</p>	<p>Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.</p>	<p>Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et avec les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.</p>
<p>Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</p>	<p>Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.</p>	<p>Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.</p>
<p>Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.</p>	<p>Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.</p>	<p>Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.</p>