

Étude comparative des stratégies de communication
dans les séries de manuels *Escalier* et *On the go*

Romaanisen filologian pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Joulukuu 2019
Jenni Jaatinen

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Jenni Jaatinen	
Työn nimi – Title Étude comparative des stratégies de communication dans les séries de manuels <i>Escalier</i> et <i>On the go</i>	
Oppiaine – Subject Romaaninen filologia	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year 12 / 2019	Sivumäärä – Number of pages 76
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tutkielman tarkoituksena oli selvittää ja vertailla, kuinka ranskan oppikirjasarja <i>Escalier</i> ja englannin oppikirjasarja <i>On the Go</i> huomioivat sisällössään erilaiset viestintästrategiat, tukien näin samalla suullisen viestinnällisen kielitaidon kehittymistä. Viestintästrategioiden ja niiden tutkiminen oppikirjoista on tärkeää ja perusteltua, sillä kieltenopetus on jo pitkään painottanut viestinnällisyyttä sekä suullisen kielitaidon hallintaa.</p> <p>Tutkielman ensimmäisessä osassa kartoitamme kieltenopetusta ohjaavia tekijöitä: Eurooppalaista viitekehystä, Perusopetuksen ja Lukion opetussuunnitelmien perusteita, sekä itse oppikirjojen roolia opetuksessa. Toisessa osassa käsitellään viestinnällisen kielitaidon määritelmää ja sen eri osa-alueita, jotka jaetaan viitekehyksen sekä eri teorioiden mukaisesti kielipiilliseen, sosiolingvistiseen, strategiseen sekä vuorovaikutukselliseen osa-alueeseen. Toisessa osassa tarkastellaan myös viestintästrategioiden määritelmää, joka jaetaan viitekehykseen sekä eri teorioihin perustuen vuorovaikutus- ja kompensatiostrategioihin.</p> <p>Kolmannessa osassa tutkitaan ensin, kuinka oppikirjojen sisältö tukee oppilaiden suullisen viestinnällisen kielitaidon kehittymistä. Molemmat oppikirjat sisältävät erilaisia tilannesidonnaisia viestintästrategioita hyödyntäviä dialogeja, jotka toimivat mallina oppilaiden välisille keskusteluille. Lisäksi molemmista oppikirjasarjoista löytyi suullisia harjoituksia, jotka ohjaavat oppilaita esimerkiksi kertomaan, keskustelemaan, näyttelemään, haastattelemaan, kysymään ja vastaamaan sekä reagoimaan tilanteeseen sopivalla tavalla. Tämän jälkeen tutkitaan kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä hyödyntäen, minkälaisia vuorovaikutus- ja kompensatiostrategioita oppikirjojen mallit ja harjoitukset sisältävät.</p> <p>Tutkimus osoittaa, että molemmat sarjat tarjoavat vuorovaikutusstrategioita sisältäviä malleja ja harjoituksia, jotka tukevat viestinnällisen suullisen kielitaidon kehittymistä. Eri strategiat ja niiden määrä painottuvat sarjoissa kuitenkin hieman eri tavoin. Sen sijaan kompensatiostrategioita esiintyy molemmissa oppikirjoissa todella vähän tai ei lainkaan, vaikka esimerkiksi kiertoilmauksien käyttö voisi olla hyödyllistä vieraan kielen oppijoille. Tutkimuksen tuloksista selviää, että <i>On the Go</i> ottaa viestintästrategiat hieman monipuolisemmin huomioon kuin <i>Escalier</i>, niin tekstien kuin harjoitusten osalta.</p>	
Asiasanat – Keywords suullinen kielitaito, oppiminen, opettaminen, oppikirjat, ranskan kieli, englannin kieli, viestintästrategiat	
Säilytyspaikka – Depository Jyx.jyu.fi	
Muita tietoja – Additional information	

Table des matières

0	Introduction	7
1	L'enseignement des langues étrangères en Finlande	11
1.1	Terminologie	11
1.2	Le Cadre européen commun de référence pour les langues.....	13
1.3	Les programmes nationaux <i>POPS</i> et <i>LOPS</i>	16
1.4	Le rôle des manuels scolaires pour l'enseignement	18
2	Les compétences de communication orale	20
2.1	Les caractéristiques de la communication orale	20
2.2	L'approche communicative	21
2.3	La compétence communicative.....	25
2.3.1	La compétence grammaticale.....	27
2.3.2	La compétence sociolinguistique	28
2.3.3	La compétence stratégique	29
2.3.4	La compétence discursive.....	30
2.3.5	Les compétences de communication selon le <i>Cadre</i>	31
2.4	Les stratégies de communication.....	32
2.4.1	Les stratégies de compensation	34
2.4.2	Les stratégies d'interaction	36
2.4.2.1	Les tours de parole	37
2.4.2.2	Coopérer et faire clarifier.....	38
2.4.2.3	Réagir	39
3	Étude des manuels scolaires des séries <i>Escalier</i> et <i>On the Go</i>	41
3.1	Méthode d'analyse	41
3.2	<i>Escalier</i> et <i>On the Go</i>	42
3.2.1	Les manuels de la série <i>Escalier</i>	43
3.2.2	Les manuels de la série <i>On the go</i>	44
3.3	Contenu des manuels.....	44
3.3.1	Les textes de dialogue dans <i>Escalier</i> et <i>On the Go</i>	45

3.3.2	Les exercices interactionnels dans <i>Escalier</i> et <i>On the Go</i>	47
3.4	Analyse des stratégies d'interaction	50
3.4.1	Les stratégies liées aux tours de parole	50
3.4.2	Les stratégies liées à la coopération et à la clarification.....	58
3.4.3	Les stratégies liées à la réaction.....	62
3.5	Analyse des stratégies de compensation.....	64
3.6	Synthèse de l'analyse de stratégies de communication.....	67
4	Conclusion	70
	Bibliographie	73

0 Introduction

Dans le cadre du projet MoDiMes (Langues Moins Dites, Moins Enseignées) en 2016, l'université de Nantes a organisé des cours d'initiations langagières et culturelles dont l'objectif a été de favoriser la mobilité des élèves dans des pays dont les langues ne sont pas enseignées à l'université. Nous avons participé à ce projet en tant que tutrice (ou enseignante) de finnois, dont l'objectif le plus important était d'aider les apprenants à développer leur *compétence de communication*. Il ne s'agissait pas d'enseigner les points linguistiques et grammaticaux, mais bien de leur donner des clés pour se débrouiller sous forme *orale* dans certaines situations de la vie quotidienne. La façon d'enseigner a été adaptée à cet objectif : au lieu d'enseigner les règles grammaticales, nous avons utilisé l'approche par tâches. L'accomplissement des tâches a nécessité la mise en œuvre de compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, ainsi que de *stratégies de communication*. Cette expérience a suscité notre intérêt et nous a amenée à examiner la manière dont ces compétences et stratégies sont présentes dans l'enseignement des langues en Finlande.

En effet, malgré l'importance de la communication sous forme orale, l'enseignement des langues étrangères a longtemps été concentré sur l'apprentissage de la langue écrite. D'une certaine manière, on fournissait aux apprenants tout le matériel nécessaire : grammaire, vocabulaire, syntaxe etc. et on supposait implicitement qu'ils se chargeraient eux-mêmes ou seraient capables d'exploiter ce matériel pour parler et écrire. C'est donc l'apprenant qui avait la responsabilité de mettre en œuvre ses capacités communicationnelles, l'enseignement ne s'intéressant pas à cet aspect-là des connaissances et capacités linguistiques.

À partir des années 1970, on peut constater une certaine évolution avec l'émergence de la grammaire structuraliste et des exercices structuraux (*drills*), qui mettaient, mais là encore, *implicitement*, l'accent sur la production parlée. Progressivement, les méthodes d'enseignement du français ont accordé plus de place aux interactions verbales, mais ce qui a été le facteur décisif du changement d'approche dans l'enseignement des langues au niveau pratique tout autant que de la conception des manuels, c'est la publication en 2001 du *Cadre européen commun de références* pour les langues (dorénavant *Cadre*), par

le Conseil de l'Europe. Progressivement, les manuels, les méthodes et les descriptifs de niveaux de cours ont utilisé les labels de niveau A1, A2 etc. L'une des nouveautés du *Cadre*, c'était la grande place accordée aux compétences communicationnelles. Sous cet aspect, comme nous le verrons, le *Cadre* ne faisait qu'entériner les résultats de la recherche et les tendances en matière d'enseignement.

En Finlande, le contenu de l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire est piloté à l'aide de deux outils majeurs :

1) les programmes d'enseignement nationaux : le programme pour l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire, *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (dorénavant *POPS*, 2014), et le programme pour l'enseignement du second cycle du secondaire (lycée), *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (dorénavant *LOPS*, 2015). Ces programmes nationaux d'enseignement définissent les directives et les objectifs de l'enseignement ;

2) ces programmes d'enseignement intègrent les niveaux et les descriptifs du *Cadre*, notamment les six niveaux principaux de maîtrise d'une langue étrangère (du niveau inférieur A1-A2 jusqu'à niveau supérieur C1-C2, avec tous les échelons intermédiaires).

Le point commun de ces deux outils de pilotage, c'est l'accent qu'ils mettent sur les compétences d'interaction.

Bien que les programmes nationaux définissent les objectifs de l'enseignement de telle sorte qu'on y souligne l'importance de la communication et de la compétence orale, la réalisation de ces objectifs n'est pas toujours assurée dans la salle de classe. L'une des raisons en est la place prépondérante que continuent de tenir les manuels et les exercices qui s'y trouvent (voir Luukka *et al.* 2008). Souvent, les élèves doivent « faire de la production orale » à partir de documents écrits, et, comme nous l'avons signalé plus haut, il y a tout un monde entre enseigner l'oral sans support écrit et l'enseigner « sur papier ». Cette approche est *de facto* consacrée par le fait que l'examen du baccalauréat ne contient toujours pas de test de production orale.

Conformément aux instructions des programmes nationaux (le *POPS* et le *LOPS*), les manuels récents doivent accorder une place importante aux compétences de communication

(orales ou autres). Malgré les réserves que l'on a émises ci-dessus sur la mise en pratique de l'oralité dans le contexte de la classe, il peut être intéressant de voir quelle place les stratégies de communication occupent dans les manuels et si le contenu permet, au moins en théorie, d'en favoriser l'acquisition et le développement chez l'apprenant. De ce point de vue, il nous a paru intéressant de mettre en regard deux langues étrangères que beaucoup de choses opposent en Finlande : l'anglais, largement diffusé et parlé dans le pays, au point que certains l'ont qualifié de troisième langue officielle du pays (voir par exemple Tilastokeskus, 2016 ou Leppänen *et al.*, 2008), et le français, qui l'est beaucoup moins. Les deux langues s'opposent également par un niveau de difficulté différent, la morphologie de l'anglais, tout au moins, étant significativement plus facile à acquérir que celle du français. Est-ce que ces différences se reflètent dans le contenu des manuels en matière de stratégies de communication ? On pourrait penser en effet qu'une langue « plus difficile » nécessite qu'on accorde plus de place à celles-ci. Ou bien est-ce l'inverse : l'anglais, plus diffusé, plus étudié, plus largement édité, se voit-il accorder un meilleur traitement en la matière dans les manuels ?

Dans ce mémoire, nous nous intéresserons donc à la question de savoir quelle est la place réelle accordée à l'enseignement des stratégies de communication dans les supports d'enseignement et, pour ce faire, nous examinerons celles-ci dans deux séries de manuels, l'une conçue pour l'enseignement du français au lycée, *Escalier*, et l'autre, pour l'enseignement de l'anglais au collège, *On the go*, toutes deux publiées par le même éditeur, SanomaPro. Pratiquement tous les volumes des deux séries intègrent les directives des nouveaux programmes d'enseignement (*POPS*, 2014 et *LOPS* 2015), à l'exception des deux premiers manuels de la série *Escalier*, publiés antérieurement à cette date. Comme nous le verrons, tous ces manuels déclarent mettre l'accent sur la communication et l'interaction. Qu'en est-il réellement ? Y a-t-il des différences quantitatives ou dans les manières de les enseigner ? Et, d'une façon générale, quels sont les moyens que les manuels offrent aux élèves pour communiquer ? Au total, nous examinerons sept volumes (*Escalier* 1-4 et *On the go* 1-3).

Ce mémoire comprend trois parties. Dans la première, nous présenterons le contexte de l'enseignement des langues étrangères en Finlande. Ensuite, nous examinerons certaines théories se basant sur l'enseignement des compétences communicationnelles et les stra-

tégies de communication. Dans la troisième partie, nous analyserons notre corpus de manuels du point de vue de ces théories et étudierons la manière dont les stratégies de communication y sont présentées, en nous intéressant notamment aux différences entre les manuels d'anglais et de français.

1 L'enseignement des langues étrangères en Finlande

Dans cette partie, nous présenterons plus précisément les deux outils utilisés dans l'enseignement en Finlande : le *Cadre* et les programmes nationaux *POPS* et *LOPS*. Nous examinerons également le rôle des manuels scolaires dans l'enseignement des langues étrangères.

1.1 Terminologie

Avant de commencer, il est nécessaire de spécifier la terminologie relative à l'enseignement des langues étrangères en Finlande. Le premier point terminologique concerne les années scolaires, car le système scolaire finnois diffère de celui de la France.

France		Finlande	
École secondaire			École secondaire
Lycée	terminale 1 ^e 2 ^e	3 ^e 2 ^e 1 ^e	Lycée
Collège	3 ^e 4 ^e 5 ^e 6 ^e	9 ^e 8 ^e 7 ^e	Collège
École élémentaire	CM2 CM1 CE2 CE1 CP	6 ^e 5 ^e 4 ^e 3 ^e 2 ^e 1 ^e	École élémentaire
école maternelle	PS, MS, GS		école maternelle

Tableau 1 Les années scolaires en France et en Finlande¹

Dans le système scolaire finlandais, les classes 1-6 correspondent à l'école élémentaire et les classes 7-9 au collège du système français. Le lycée en Finlande dure trois ans, après quoi il est possible de continuer les études dans l'enseignement supérieur. Les années

¹ Abréviations :

PS = Petite section

MS = Moyenne section

GS = Grande section

CP = Cours préparatoire

CE1-CE2 = Cours élémentaire 1-2

CM1-CM2 = Cours moyens 1-2

scolaires mentionnées dans cette étude correspondent toutes au système scolaire finlandais. Les correspondances avec le système scolaire français sont indiquées dans le tableau 1.

Un autre point terminologique important de notre étude concerne la manière dont on nomme les langues elles-mêmes : en Finlande, les langues sont nommées soit « langues A », soit langues « B » selon l'année de commencement des études². Les noms des différentes langues et le début des études sont illustrés dans tableau 2 ci-dessous.

	Langue	Obligatoire / facultatif	début des études
école élémentaire	A1	obligatoire	1 ^e ou 2 ^e
	A2	facultatif	4 ^e
	B1	obligatoire	6 ^e
collège	B2	facultatif	7 ^e
lycée	B3	facultatif	1 ^e ou 2 ^e

Tableau 2 Les débuts des langues étrangères en Finlande³

Les langues étrangères sont actuellement dans une période transitoire, l'objectif étant à terme d'avancer les débuts des études. Jusqu'à présent, la langue A1 a commencé en 3^e, la langue A2 en 4^e ou 5^e et la langue B1 en 7^e. À partir de 2020, les élèves commenceront leur première langue étrangère A1 en 1^e et la langue A2 en 4^e. La langue B1 commencera en 6^e, la langue B2 en 7^e et la langue B3 au lycée. En Finlande, la langue A1 est souvent l'anglais. Autrement dit, c'est la langue que les élèves étudient le plus longtemps. Le français est souvent une langue facultative B2 ou B3, que les élèves choisissent au collège ou au lycée, mais dans quelques écoles il est possible de le commencer déjà à l'école élémentaire comme langue A2.

² Remarque : par un hasard malheureux, la classification des échelons de langues dans les programmes d'enseignement finlandais à l'aide des lettres A et B présente des similitudes trompeuses avec la classification en niveaux de compétences du *Cadre européen de compétences* (A, B, C), à laquelle elle est toutefois antérieure. La langue A, par exemple, ne désigne donc pas une langue permettant d'atteindre le niveau A1 ou A2, mais une langue étudiée depuis la première ou la deuxième année de scolarisation.

³ https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista/pe-rustietoa_kielivalinnoista/vuosiluokilla_1_6 consulté le 14.10.2019

1.2 Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, dorénavant le *Cadre*, est un document élaboré par le Conseil de l'Europe en 2001. Utilisé dans les 47 États du Conseil de l'Europe, ce document offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues, de curriculums, de matériels d'enseignement et de l'évaluation des compétences en langues étrangères (*Cadre*, 2001 : 1). En Finlande, il complète le *POPS* et le *LOPS* en définissant ce que l'apprenant doit apprendre afin de pouvoir communiquer d'une manière efficace, et les manières d'élaborer ses connaissances pour atteindre le niveau suivant. Car le *Cadre* a été conçu pour servir n'importe quelle langue, il ne spécifie pas de compétences linguistiques ni discursives exactes que les apprenants doivent acquérir pour atteindre un niveau donné (Richards et Rodgers, 2014 : 165-168). Le *Cadre* sert d'outil avec lequel il est possible de standardiser le système d'éducation en Europe, dont les pays ont des systèmes scolaires différents (*Cadre*, 2001 : 11).

Le *Cadre* reprend les objectifs fondamentaux de la politique linguistique du Conseil de l'Europe, qui sont les suivants :

- 1) La diversité linguistique et culturelle de l'Europe doit être sauvegardée et développée, et cette diversité devrait être vue comme une source de compréhension réciproque au lieu d'être un obstacle à la communication.
- 2) En connaissant mieux les langues vivantes européennes, on facilite la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente. Ainsi, on favorise la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et on élimine les préjugés et la discrimination.
- 3) Les modifications dans le domaine de l'enseignement de l'apprentissage pourraient parvenir à un rapprochement entre les États du Conseil de l'Europe (*Cadre*, 2001 : 10).

Le *Cadre* s'efforce de décrire aussi exhaustivement que possible des connaissances et des compétences que les apprenants d'une langue doivent acquérir afin de communiquer d'une manière efficace (*Cadre*, 2001 : 9). Le contexte culturel est aussi pris en compte dans la description. L'objectif du *Cadre* est d'être aussi exhaustif, transparent et cohérent

que possible. Par « exhaustif », on veut dire que le *Cadre* s'efforce de définir les connaissances linguistiques, y compris les quatre composantes linguistiques : connaissances socioculturelles, usage de l'imagination, relations affectives et stratégies d'apprentissage. La « transparence » signifie que la langue doit être claire et compréhensible, et la « cohérence », que le contenu du *Cadre* doit traiter par exemple les objectifs, méthodes et contenus d'enseignement d'une manière *logique* (Veivo, 2014 : 33). Avec le *Cadre*, l'enseignant tout autant que l'apprenant devraient être capables de décrire leurs objectifs, la manière dont ils vont atteindre ces objectifs et, à la fin, de décrire le résultat de l'apprentissage. Cela est fait en utilisant des échelles avec lesquelles on peut décrire l'avancement d'une manière comparable (Veivo, 2014 : 33).

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 3 Les niveaux communs de compétence du Cadre⁴ (2001)

Le *Cadre* définit six niveaux de maîtrise d'une langue avec lesquels il est possible de mesurer le progrès de l'apprenant. Les six niveaux sont marqués avec des codes, A1-A2 étant le niveau élémentaire, B1-B2 correspondant au niveau indépendant tandis que les niveaux C1-C2 indiquent le niveau supérieur, ou « expérimenté ». Les descriptions globales des différents niveaux se trouvent dans tableau 3 ci-dessus.

⁴ Niveaux communs de référence : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> consulté le 1.12.2019

Comme on peut le constater, les niveaux élémentaires A1-A2 portent sur l'information par rapport à soi, l'habileté à comprendre et produire des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés simples. Les utilisateurs indépendants B1-B2 maîtrisent la langue mieux, et ils sont capables de se débrouiller dans la plupart des situations de communication avec un certain degré de spontanéité. Les utilisateurs expérimentés C1-C2 peuvent s'exprimer spontanément et couramment d'une manière efficace dans des situations de communication diverses.

Bien que le *Cadre* ne prenne pas position pour telle ou telle méthode d'enseignement, l'apprentissage est vu d'un point de vue communicationnel et actionnel. Cette perspective se base sur la compétence communicative, une notion que nous traiterons plus précisément plus loin (2.3). En résumant, on peut dire que l'apprenant est vu comme un acteur qui agit dans un contexte social (*Cadre*, 2001 : 15). L'usage et l'apprentissage d'une langue sont définis de la manière suivante :

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 variées 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 (*Cadre*, 2001 : 15).

Bien que le *Cadre* soit un outil utile pour tous les acteurs du domaine de l'éducation, il n'a pas été épargné par la critique. Certains utilisateurs du *Cadre* pensent que le document est trop vaste et obscur pour que les enseignants puissent l'utiliser directement (Veivo, 2014 : 42). En réalité, ce sont les enseignants eux-mêmes qui doivent préciser le contenu et les méthodes d'enseignement selon les besoins des apprenants (Richards et Rodgers, 2014 : 167). Les autres problèmes du *Cadre* sont la conception fragmentaire de la langue et l'idée que l'apprentissage d'une langue est linéaire. L'apprentissage d'une langue étant un processus qui dure toute la vie, il n'est pas réaliste de penser que l'apprenant peut avancer par exemple du niveau A2 à B1 seulement en suivant à la lettre les instructions du *Cadre* (*ibid.*). Finalement, Veivo (*ibid.*) indique qu'il existe certaines caractéristiques

de la personnalité d'un individuel, qui peuvent empêcher l'apprenant d'atteindre le niveau C2.

1.3 Les programmes nationaux *POPS* et *LOPS*

Les programmes nationaux, le *POPS* (2014) et le *LOPS* (2015), sont en vigueur depuis 2016. Le *POPS* définit le contenu de l'enseignement de l'école élémentaire et du collège, et le *LOPS* celui du lycée. Tous deux établissent les bases du système scolaire en Finlande, en définissant les valeurs, contenus et objectifs de l'enseignement de toutes les disciplines, y compris, évidemment, celui des langues étrangères. En outre, ces documents définissent les méthodes de travail ainsi que les modalités d'évaluation. Les programmes nationaux sont complétés par des programmes au niveau municipal, qui détaillent et spécifient le contenu (*POPS*, 2014 : 9).

Comme le *Cadre*, le *POPS* et le *LOPS* considèrent l'apprenant en tant qu'un *agent* qui se fixe des objectifs d'apprentissage, évalue ses progrès et interagit avec d'autres apprenants pour résoudre les problèmes (*POPS*, 2014 : 17 ; *LOPS*, 2015 : 14). L'enseignement est caractérisé par l'interaction, la réflexion critique et la collaboration, par lesquelles il est possible de trouver différentes opinions et différents points de vue. La motivation individuelle est soulignée par la prise en compte des intérêts et opinions des apprenants (*POPS*, 2014 : 17). Ce sont des idées qui sont similaires à l'approche communicative et à l'approche par les tâches, méthodologies que nous préciserons dans la partie 2.2.

L'objectif du *POPS* est d'offrir les connaissances et habiletés nécessaires pour réussir dans l'avenir. L'enseignement est vu comme un ensemble de connaissances qui forme les bases pour la culture générale et pour l'apprentissage tout au long de la vie (*POPS*, 2014 : 19). L'objectif le plus important du *LOPS* est de consolider ces connaissances et habiletés acquises au primaire et au collège (*LOPS*, 2015 : 12). En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, les objectifs d'apprentissage diffèrent un peu selon la langue enseignée. Les langues ont néanmoins quelques objectifs communs. Dans le *POPS*, ces objectifs sont divisés en cinq sous-catégories :

- 1) développement de la conscience de la diversité culturelle et de la conscience de la langue ;
- 2) capacités d'apprentissage d'une langue étrangère ;

- 3) compétences d'interaction ;
- 4) compétences d'interprétation des textes ;
- 5) compétences de production de textes (POPS, 2014 : 349).

Ces catégories sont encore divisés en 11 sous-catégories, marquées par *T1-11* (*T* pour *tavoite*, « objectif », en finnois). Les catégories *T6-T8*, qui concernent notamment les stratégies de communication, seront examinées plus précisément dans la partie 2.4.

Dans le *LOPS* (2015 : 107), les objectifs communs à l'enseignement de toutes les langues sont

- 1) encourager les élèves à utiliser leurs compétences linguistiques de manière créative dans leurs études, leur travail et leurs loisirs ;
- 2) renforcer la connaissance de la langue cible, les compétences linguistiques et la capacité d'appliquer les connaissances linguistiques en franchissant les frontières linguistiques ;
- 3) aider les apprenants à se développer et à appliquer des stratégies d'apprentissage des langues ;
- 4) enseigner aux apprenants l'importance des compétences linguistiques polyvalentes et augmenter les compétences linguistiques ;
- 5) fournir aux apprenants la capacité d'évaluer leurs propres compétences et de planifier leurs études linguistiques du point de vue de leurs besoins futurs, par exemple de la vie professionnelle et de l'internationalisation.

Les manuels que nous traiterons dans notre étude sont destinés à être utilisés dans les classes 7-9 du collège et au lycée. Selon le *POPS*, l'objectif de l'enseignement de l'anglais au collège est de renforcer les connaissances acquises au primaire et d'acquérir le niveau B1.1 des niveaux du *Cadre*. Le niveau B correspond à celui d'un utilisateur indépendant qui peut se débrouiller dans la plupart des situations familières et quotidiennes dans le travail, à l'école, dans les loisirs etc. L'utilisateur indépendant est aussi capable de s'exprimer sur des sujets abstraits, et de produire un discours cohérent de façon claire et détaillée (*Cadre*, 2001 : 25).

Bien que les manuels de français traités dans cette étude puissent être utilisés au collège, nous traiterons les objectifs du point de vue du lycée car celui-ci est le groupe cible

principal selon les auteurs de manuels⁵. L'objectif de la langue B2 est d'acquérir pour la langue B3 le niveau A2.2, et le niveau A2.1 (*LOPS*, 2015 : 108) selon les niveaux du *Cadre*. Le niveau A2 décrit un utilisateur élémentaire d'une langue (*Cadre*, 2001 : 24-25). En pratique, cela signifie que les apprenants sont capables de communiquer dans le cadre de tâches simples et habituelles. En outre, ils savent utiliser des phrases et des expressions pour décrire leur vie quotidienne. Les premiers cours de langues B2 et B3 soulignent la communication orale plutôt que la communication écrite. Le rôle de l'écrit augmente graduellement à mesure que les études de langue avancent, mais on fait constamment attention à la communication orale car il est essentiel de développer les aptitudes fondamentales de la communication quotidienne (*LOPS*, 2015 : 115, 117).

On peut noter que le niveau qui est fixé pour le français est moins élevé que celui de l'anglais. Cela est dû à deux raisons : premièrement, l'anglais est le plus souvent la première langue étrangère pour les finnophones, qui l'ont déjà étudiée plusieurs années au primaire. Deuxièmement, les élèves utilisent l'anglais beaucoup pendant leur temps libre d'une manière informelle, ce qui est aussi pris en compte dans l'enseignement formel (*POPS*, 2014 : 348).

1.4 Le rôle des manuels scolaires pour l'enseignement

Dans les parties précédentes, nous avons vu les manières dont le *Cadre* et les programmes nationaux pilotent l'enseignement des langues étrangères. Cependant, il est important de se rappeler que, dans la pratique, bien loin devant le *Cadre* ou les programmes, la ressource fondamentale et principale utilisée pour le pilotage de l'enseignement, ce sont les outils pratiques dans lesquels les objectifs sont transposés, autrement dit les *manuels* utilisés dans la salle de classe. Parfois l'influence des manuels peut être si considérable qu'ils prennent un rôle trop important dans l'enseignement et agissent comme un *programme caché* (Luukka *et al.*, 2008 : 64-65). Par « programme caché », on entend que les manuels pilotent l'enseignement plus que les programmes réels, en définissant les objectifs de l'enseignement, les thèmes étudiés et les manières de travailler. Si les manuels contien-

⁵ "Sarja on tarkoitettu ranskan oppimateriaaliksi lukion B3-oppimäärään. Se sopii myös yläkoulun ja aikuisopiskelun materiaaliksi". <https://www.sanomapro.fi/sarjat/escalier/>, consulté le 05.09.2019

nent par exemple beaucoup d'exercices écrits, il y a la possibilité que d'autres composantes linguistiques, par exemple les exercices de communication orale et les exercices d'écoute, soient négligés dans l'enseignement et soient considérées comme moins importantes. Cela concerne aussi bien l'enseignant que les élèves, qui peuvent penser que les modèles et réponses proposés par des manuels sont meilleurs que ceux des apprenants en général (*ibid.*). En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, Dufva et Mäntylä (2017 : 99) soulignent que les manuels incitent les apprenants à considérer la langue comme une sorte d'objectif qui doit être mémorisé, au lieu de leur fournir la compétence de penser et d'agir eux-mêmes en utilisant la langue. Dufva et Mäntylä font aussi remarquer (*ibid.*) que la langue est souvent présentée dans les manuels sous forme de « morceaux » comme lire/écrire ou étudier la grammaire/la culture, alors que dans la vie réelle c'est la combinaison de toutes les connaissances qui est nécessaire pour une communication réussie.

2 Les compétences de communication orale

Dans ce qui précède, nous avons beaucoup parlé des compétences de communication, qui sont mentionnées dans le *Cadre*, notamment, et dans les programmes nationaux. Nous allons maintenant nous intéresser de plus près à ces concepts essentiels pour notre étude, pour les définir et les intégrer dans un cadre théorique plus vaste. Qu'entend-on par *communication orale* ? Quelles sont les composantes des connaissances d'une langue et de la *compétence communicative* ? Répondre à ces questions nous fournira des outils pour savoir ce qu'on entend par les « stratégies de communication » que nous analyserons dans cette étude, comment elles sont utilisées dans les conversations quotidiennes et comment on peut les enseigner.

2.1 Les caractéristiques de la communication orale

La langue écrite a longtemps dominé l'enseignement des langues étrangères parce que les situations de communication sont souvent liées aux textes écrits, comme l'indique par exemple Harjanne (2006 : 23). Pourtant, comme le fait remarquer cette auteure, la communication orale est moins standardisée et diffère considérablement de la langue écrite, ce qui doit être pris en compte dans l'enseignement. Avant de passer plus précisément à l'examen des compétences de communication, nous allons traiter quelques caractéristiques générales de la langue parlée, ou plus précisément, orale.

Alors que la langue écrite est une forme de la langue qui se base sur les signaux graphiques et qui est reçue visuellement, la langue orale est produite en utilisant les sons porteurs de sens et reçus auditivement (Tiittula, 1992 : 11). La communication orale intègre plusieurs compétences : pour d'être capable de produire et de comprendre la parole, le locuteur doit « planifier » ce qu'il veut dire (compétences cognitives), formuler le message (compétences linguistiques) et le transmettre en utilisant son système articulaire (compétences phonétiques). Pour décoder et interpréter le message, l'interlocuteur a besoin de compétences auditives, linguistiques, sémantiques et cognitives. La communication orale consiste donc toujours à parler et à écouter (Harjanne, 2006 : 21).

Desmons *et al.* (2005 : 20-23) mentionnent quatre caractéristiques de l'oral :

- la communication a un caractère éphémère ;
- les conditions d'émission et réception sont contraintes par des composantes physiques ;
- en plus des unités linguistiques, la communication orale contient des éléments extralinguistiques ou prosodiques, comme l'intonation, le rythme, les pauses, les groupes de souffle, et le débit ;
- enfin, la communication orale contient souvent des facteurs sonores porteurs de sens, comme la qualité de voix, les bruits externes, les brouillages et interférences.

Le cas le plus typique où on utilise la langue parlée est une conversation entre deux ou plusieurs individus (Tiittula, 1992 : 11). La situation de communication est interactive et contextuelle, ce qui veut dire que les locuteurs construisent la discussion ensemble en fonction des normes de la conversation, de normes socioculturelles et selon les connaissances mutuelles des interlocuteurs. Les normes conversationnelles contiennent, par exemple, le fait de savoir comment on commence ou termine une conversation, comment on interrompt et comment on interprète le message (Salo-Lee, 1991 : 9-14). En plus des composantes verbales, les locuteurs peuvent mettre à profit les composantes non verbales (Tiittula, 1992 : 42). À cause de la rapidité de la production et du temps limité utilisé pour la préparation des pensées et des mots, il peut y avoir des difficultés dans la communication. Ces difficultés se manifestent par des pauses, des ruptures et des reprises de phrases (*id.* : 19). En outre, les apprenants d'une langue étrangère peuvent rencontrer des problèmes liés à la passivité ou à un défaut dans la compétence interactionnelle (*id.* : 131). Pour compenser les défauts et les ruptures lors d'une interaction, les locuteurs utilisent souvent des *stratégies de communication*, des outils et des techniques sur lesquels nous reviendrons un peu plus loin (2.4).

2.2 L'approche communicative

Les manuels scolaires sont souvent le reflet de certaines approches et méthodes d'apprentissage en vigueur. Elomaa (2009 : 59-60) note que, souvent, un examen superficiel des manuels suffit à donner une idée de ce qu'il faut savoir pour « maîtriser la langue » et de l'ordre dans lequel ces éléments sont proposés. L'approche d'enseignement qui nous

intéresse est l'approche communicative qui, comme le suggère le nom, souligne l'importance de la communication. Plusieurs facteurs ont contribué à la naissance de cette approche, dont les plus importants ont été les courants de recherche et les besoins linguistiques de l'Union européenne élargie (Germain, 1993 : 201). Pour intégrer et unifier ses pays et pour faciliter la marche en commun, une langue commune a été nécessaire pour l'Union européenne. En conséquence, le Conseil de l'Europe a regroupé des experts qui ont mis au point en 1972 le *Threshold Level English* et le *Niveau-Seuil*, les documents sur lesquels se base le *Cadre* (voir 1.2). Pendant cette période-là, le mouvement communicatif a déplacé l'enseignement des langues, qui se concentrait uniquement sur la compétence linguistique, vers d'autres dimensions. L'exactitude grammaticale n'était plus considérée comme suffisante, les apprenants de langues devaient au contraire maintenant avoir une compétence à utiliser la langue dans des situations authentiques et dans des contextes différents.

Comme cette approche est née déjà dans les années 1970, elle a été largement étudiée et il existe plusieurs points de vue distincts la concernant. Les différentes méthodologies qui se basent sur l'approche communicative ont cependant quelques caractéristiques en commun. Premièrement, la langue est vue comme un système d'expression du sens. Deuxièmement, la langue est vue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Troisièmement, la structure du langage reflète ses utilisations fonctionnelles et communicatives. Quatrièmement, les unités du langage ne sont pas seulement grammaticales ou structurales : elles possèdent des caractéristiques fonctionnelles et transmettent une signification communicative (Richards et Rodgers, 2014 : 89). L'approche communicative souligne la nécessité d'organiser l'enseignement de telle manière que la langue soit utilisée de manière authentique et significative, en fonction des besoins linguistiques de l'apprenant. L'objectif de cette approche est de procurer aux apprenants une connaissance des langues étrangères qui est appropriée à la situation. Un tel résultat est obtenu par le biais d'un programme d'enseignement fondé sur l'utilisation fonctionnelle et interactionnelle de la langue (Richards et Rodgers, 2014 : 101).

Les méthodologies qu'on peut trouver (au moins en filigrane) dans le *POPS* et le *LOPS* ainsi que dans le *Cadre* sont l'enseignement communicatif de la langue (*Communicative Language Teaching*, dorénavant *CLT*) et l'approche par les tâches (*Task-Based Language Teaching*, dorénavant *TBLT*). Selon Richards (2005 : 27), le *TBLT* peut être considéré

comme le prolongement du *CLT*. Le *CLT* fait référence à la fois aux processus et aux objectifs de l'apprentissage en classe. Il repose sur une perspective multidisciplinaire qui comprend au minimum la linguistique, la psychologie, la philosophie et la sociologie. Le but le plus important est d'aider les apprenants à développer leur *compétence communicative*, ainsi que la capacité à interagir avec d'autres locuteurs d'une manière appropriée et à négocier les sens (Savignon, 2002 : 1-3). Pour que les apprenants soient capables de communiquer en utilisant la langue cible, ils ont besoin d'une connaissance des formes linguistiques, du sens des mots et des fonctions linguistiques (Larsen-Freeman et Anderson, 2011 : 122). Le *CLT* est souple en ce sens qu'il ne fournit pas de techniques de classe prescrites, et les pratiques de la classe diffèrent largement selon les interprétations données par les enseignants (Larsen-Freeman et Anderson, 2011 : 115).

D'après Richards et Rodgers (2014 : 95), le point central des activités rédigées selon les principes du *CLT* devrait être une communication authentique. Il est important de donner aux apprenants l'occasion d'expérimenter ce qu'ils savent et d'être tolérants envers les erreurs qu'ils font. Les différentes composantes linguistiques, telles que *lire, parler et écouter*, sont reliées. Le point de vue de l'apprentissage est déductif : il faut laisser les élèves déduire ou découvrir eux-mêmes les règles de grammaire. La fluidité et l'exactitude devraient être en équilibre : la fluidité de la parole est élaborée avec les activités qui reflètent une utilisation naturelle de la langue et nécessitent une communication par la négociation du sens. En outre, les activités devraient nécessiter une utilisation motivée (en anglais *meaningful*) de la langue et des stratégies de communication (Richards et Rodgers, 2014 : 96). En revanche, les activités promouvant l'exactitude reflètent une utilisation du langage en classe qui se concentre sur la formation d'exemples corrects et ne nécessite pas de communication significative.

Les activités typiques du *CLT* selon Littlewood (2010 : 20-21) incluent deux types :

- des activités fonctionnelles, c'est-à-dire la réalisation de tâches telles que la recherche de différences dans deux illustrations et l'élaboration d'une séquence d'évènements probables en utilisant des images, et
- des activités d'interaction sociale, c'est-à-dire les conversations et discussions, dialogues et jeux de rôle, simulations, sketches, improvisations et débats.

Les autres activités typiques du *CLT* contiennent par exemple les activités de collecte d'information (par exemple des enquêtes, entretiens et recherches), les activités de partage d'opinions et les activités qui nécessitent un raisonnement pratique. Les jeux de rôle où les apprenants ont des rôles assignés où il faut réaliser les scènes improvisées sont typiques du *CLT*.

Selon les principes du *CLT*, l'apprenant est un *négociateur*, qui coopère avec ses pairs et prend la responsabilité de son apprentissage, tandis que l'enseignant est un *moniteur* de communication et d'apprentissage qui détermine et répond aux besoins des apprenants. Il conseille et donne le feed-back aux apprenants et est un responsable du travail du groupe. Il choisit également un support pédagogiquement adéquat et authentique, qui favorise le développement de la compétence communicative des apprenants (voir p. ex. Richards et Rodgers, 2014 : 98-100 ou Larsen-Freeman et Anderson, 2011 : 122).

Tout comme le *CLT*, le *TBLT* se base sur l'approche communicative, mais la notion de *tâche* est définie d'une manière plus étroite et indépendante que dans les activités communicatives du *CLT* (Järvinen, 2014 : 105). D'après Nunan (2004 : 1), la tâche pédagogique implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction dans la langue cible, tandis que leur attention est concentrée sur le sens plutôt que sur la forme. La tâche doit avoir un sens de complétude. Ellis (2014 : 9-10) dit qu'une tâche devrait inclure les caractéristiques suivantes :

- l'accent est mis sur le sens au lieu de la forme ;
- une tâche implique l'utilisation de la langue du « monde réel » ;
- une tâche peut impliquer l'une des quatre compétences linguistiques ;
- une tâche engage des processus cognitifs (sélection, classification, ordre, raisonnement, évaluation) ;
- une tâche a un résultat de communication clairement défini.

Des idées similaires sont présentes dans le *Cadre*, qui définit les tâches comme étant des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel qui impliquent la mise en œuvre stratégique de différentes compétences. Les tâches ont un but défini et un « produit » qui peut être mesuré, et elles engagent les apprenants dans l'interaction (*Cadre*, 2001 : 121). Ellis (2014 : 16-17) dit que les tâches

peuvent prédisposer les apprenants à utiliser une forme linguistique spécifique. Les tâches non focalisées ne forcent pas les élèves à utiliser une forme de langage spécifique. Par contre, les tâches focalisées incitent les apprenants à traiter certaines caractéristiques linguistiques, en plus de stimuler l'utilisation de la langue de communication.

Même si le *CLT* est largement connu et utilisé dans l'éducation, il a été critiqué à cause de son contenu mal défini et de la fossilisation des erreurs qu'il peut entraîner. Par exemple, Celce-Murcia *et al.* (1995 : 13) font remarquer que même si la méthodologie de *CLT* a fourni des instructions détaillées sur la manière de créer de véritables situations de communication dans la classe de langue, elle n'a pas réussi à définir les compétences de conversation sur lesquelles se concentrer. Selon Germain (1993 : 212), il n'est pas toujours facile de trouver des matériaux authentiques (notamment dans un milieu où l'on ne parle pas la langue cible) et l'analyse des besoins des apprenants peut être difficile. En outre, d'après Harjanne (2006 : 91-92), la mise en œuvre du *CLT* n'est pas toujours facile, car les élèves et les enseignants ne sont pas habitués à travailler d'une manière communicative. Les enseignants peuvent avoir peur de perdre le contrôle de la classe quand les élèves travaillent par paires ou en petits groupes, et les élèves peuvent avoir peur de communiquer à cause des erreurs qu'ils font.

Malgré ces lacunes, nous pensons que le *CLT* et le *TBLT* peuvent tous deux être appliqués dans la salle pour engager les apprenants dans une interaction plus ou moins « réelle » et ainsi les aider à développer et élaborer la *compétence communicative* pour qu'ils puissent communiquer d'une manière efficace. C'est cette compétence communicative, dont les stratégies de communication font partie, que nous allons maintenant examiner plus précisément.

2.3 La compétence communicative

Chomsky (1965) distinguait dans le langage la *compétence* et la *performance*, la compétence désignant une connaissance théorique des formes et des structures du langage, en gros le vocabulaire et la grammaire, alors que la performance désigne l'utilisation pratique de la compétence, c'est-à-dire l'utilisation du langage. Cette catégorisation a été critiquée, notamment parce qu'elle omet le niveau socioculturel de la langue.

Les notions de Chomsky ont été modifiées par Hymes (1972, cité par Canale & Swain 1980 : 15-17) qui a fait remarquer que la connaissance grammaticale est insuffisante et, pour parler, il faut savoir utiliser la langue de manière appropriée dans une variété de situations. En conséquence, Hymes a introduit la notion de *compétence communicative*, qui inclut la connaissance des règles d'utilisation de la langue (et la capacité à utiliser celles-ci) dans un contexte, c'est-à-dire le savoir social et culturel. En d'autres termes, cette compétence aide à choisir de quoi parler avec qui, quand, où, et de quelle manière.

La définition de la notion compétence communicative n'est pas simple, car elle a été élaborée par plusieurs chercheurs. L'une des théories les plus connues est la théorie de Canale et Swain (1980), affinée par Canale (1983). Ils définissent la compétence communicative comme un système de connaissances et de compétences nécessaires pour la communication. Ils divisent la compétence communicative en quatre sous-compétences : grammaticale, sociolinguistique, stratégique et discursive. Toutes ces compétences doivent être en équilibre et aucune d'elles n'est plus importante que les autres. Les différentes compétences sont illustrées dans la figure 1.

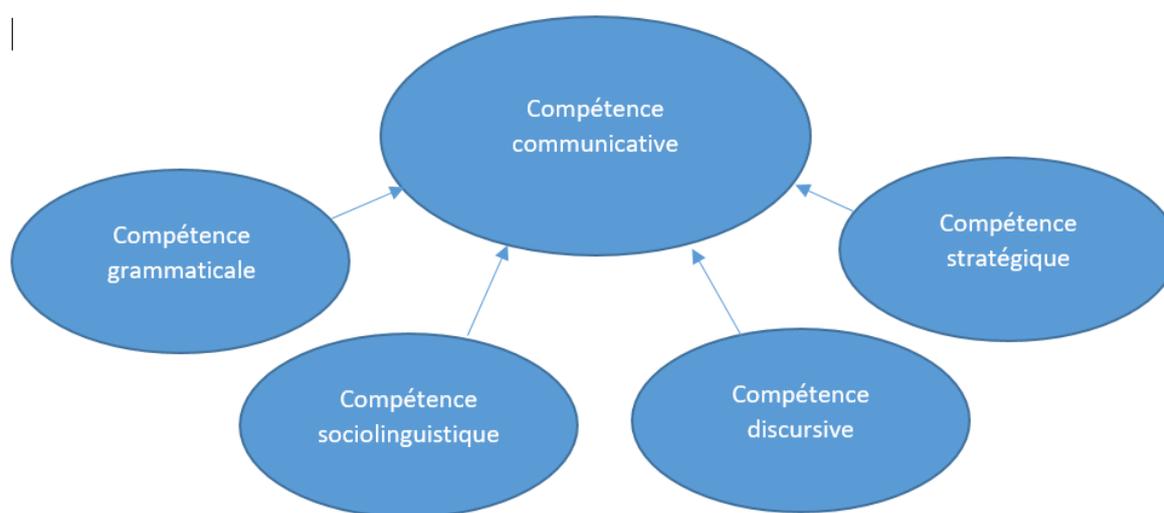


Figure 1 La compétence communicative décrit par Canale & Swain (1980) et Canale (1983)

L'un des problèmes avec le modèle du Canale et Swain est qu'il ne définit pas très clairement la manière dont ces compétences interagissent (Veivo, 2014 : 28). C'est pourquoi nous allons présenter deux modifications qui se basent sur ce modèle : celle de Celce-Murcia *et al.* (1995, modifiée en 2007) et celle de Bachman (1991). Celce-Murcia com-

plète le modèle de Canale et Swain en ajoutant quelques compétences liées à la compétence discursive et sociolinguistique de Canale et Swain. Bachman, pour sa part, approche le modèle en utilisant des notions différentes : la compétence communicative est remplacée par celle de notion de compétence *langagière* qui est divisée en deux sous-catégories, la compétence organisationnelle et la compétence pragmatique. La compétence organisationnelle est formée d'une compétence grammaticale et d'une compétence textuelle, tandis que la compétence pragmatique est divisée en compétence illocutoire et compétence sociolinguistique. Selon Bachman (1991 : 84), toutes ces compétences sont contrôlées par la compétence stratégique, qui est vue comme un pouvoir « exécutif » avec lequel le locuteur planifie et modifie l'utilisation d'une langue. Le modèle de la compétence langagière est illustré dans la figure 2.

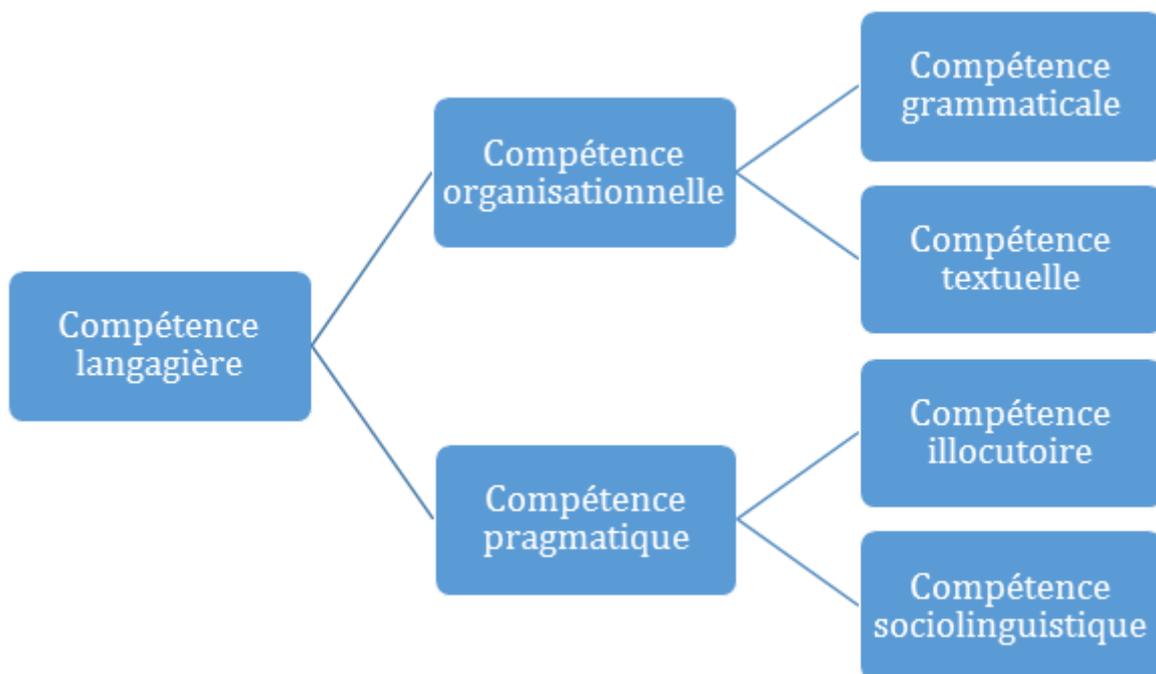


Figure 2 La compétence linguistique selon Bachman (1991)

2.3.1 La compétence grammaticale

Selon Canale et Swain (1980 : 29-30), la compétence grammaticale désigne la connaissance des codes linguistiques, c'est-à-dire la connaissance de la grammaire et du vocabulaire d'une langue. Elle inclut les savoirs sur les règles lexicales, phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques. Alors que les méthodes traditionnelles soulignent le rôle essentiel de la grammaire pour l'acquisition d'une langue, selon Canale et Swain

celle-ci est seulement un composant parmi d'autres, dont le rôle est, avant tout, de permettre au locuteur de communiquer. Celce-Murcia (2007 : 42) préfère le terme de *compétence linguistique*, car celle-ci inclut implicitement le système sonore ainsi que la grammaire et le lexique (par exemple, les règles de morphologie et de syntaxe).

Dans le modèle de Bachman (1991), la notion de compétence grammaticale est vue d'un point de vue plus vaste, comme compétence *organisationnelle*, qui inclut toutes les compétences impliquées dans l'utilisation de la langue. La compétence grammaticale inclut les règles grammaticales, lexicales, morphologiques, syntaxiques et phonologiques et régit ainsi le choix des mots pour exprimer des significations et des phrases (1991 : 87). La compétence textuelle inclut les règles de cohésion et d'organisation du discours. Elle organise les manières dont on juxtapose des énoncés pour produire un texte (orale ou écrite) logique. Dans la communication orale, on utilise cette compétence pour engager, maintenir et terminer les conversations (1991 : 88).

2.3.2 La compétence sociolinguistique

La communication est toujours un processus à deux côtés : lorsque nous parlons, nous évaluons constamment les connaissances et les hypothèses de l'auditeur, afin de choisir une langue qui sera interprétée conformément à la signification que nous recherchons (Littlewood, 2010 : 3). Selon Canale (1983 : 7), la compétence sociolinguistique désigne la connaissance des règles socioculturelles d'utilisation d'une langue et les règles du discours, autrement dit le fait de savoir utiliser la langue d'une manière appropriée en fonction de plusieurs facteurs, par exemple la situation de la communication, le sujet dont on parle et les relations entre les personnes qui communiquent. Elle inclut les règles linguistiques (le sens et la forme grammaticale correcte) tout autant que les règles socioculturelles et pragmatiques (par exemple les normes de la conversation).

La compétence sociolinguistique peut être trouvée aussi dans les modèles de Bachman (1991) et Celce-Murcia (2007). Bachman met l'accent sur la culture, en précisant que la pertinence de l'utilisation de la langue est liée à la culture. Il dit que la compétence sociolinguistique signifie une sensibilité ou un contrôle des conventions d'utilisation de la langue qui sont déterminées par les caractéristiques du contexte, c'est-à-dire la capacité d'utiliser la langue de façon appropriée dans un contexte particulier (1991 : 94). Comme on peut le constater d'après la figure 2, pour Bachman la compétence sociolinguistique

fait partie de la compétence *pragmatique*, l'autre sous-catégorie de la compétence langagière. La compétence pragmatique inclut, en plus des connaissances sociolinguistiques, des fonctions illocutoires d'un acte de langage, qui sont utilisées pour accomplir les tâches langagières.

D'après Celce-Murcia (2007 : 46), les erreurs socioculturelles peuvent être plus graves que les erreurs linguistiques. Il existe de nombreuses variables sociocontextuelles qui ont un effet sur la communication. Parmi ces facteurs figurent par exemple l'âge, le sexe, le statut social et la relation entre les participants. Ainsi, le locuteur doit être conscient des stratégies de politesse, des genres et des registres et d'autres facteurs sociaux, culturels et interculturels (Celce-Murcia *et al.*, 1995 : 20-21). Ces auteurs (*ibid.*) incluent dans la compétence sociolinguistique aussi des facteurs non verbaux, car le comportement kinésique (par exemple le langage corporel, les expressions faciales, les gestes), les facteurs proxémiques (l'utilisation de l'espace) et le silence, entre autres, sont souvent liés à la culture.

2.3.3 La compétence stratégique

La définition de Canale et Swain (1980 : 30-31) considère cette compétence comme la connaissance des stratégies de communication verbales et non verbales, qui peuvent être mises en œuvre pour compenser les ruptures de communication résultant soit de variables au niveau de la performance, soit d'une compétence insuffisante à communiquer. Les stratégies peuvent également être utilisées pour améliorer la communication. Canale et Swain (*ibid.*) disent que les stratégies sont principalement liées soit à un manque de compétence grammaticale, soit à un manque de compétence sociolinguistique. L'un des problèmes typiques qui concerne une compétence grammaticale insuffisante est que le locuteur ne se souvient pas de la forme grammaticale d'un mot. Pour compenser son incapacité à produire le mot, il peut utiliser par exemple la paraphrase pour exprimer ses idées. De la même manière, le locuteur peut utiliser certaines stratégies pour traiter les problèmes sociolinguistiques, par exemple savoir comment s'adresser à quelqu'un dont on ne connaît pas le statut social. Canale (1983 : 11) dit que l'enseignement de telles stratégies est crucial notamment au début : il faudrait encourager les apprenants à les utiliser au lieu de rester silencieux en cas de problème.

Alors que la définition de Canale et Swain est plus orientée vers *l'usage* de stratégies de *compensation*, Bachman (1991 : 100) considère cette dernière comme un aspect plus vaste. Comme nous l'avons déjà vu dans la partie 2.3, dans le modèle de Bachman (1991 : 86) la compétence stratégique est vue comme un pouvoir exécutif qui est utilisé dans toutes les situations communicatives et contextuelles, pas seulement en cas de problème. Cette compétence consiste en trois composantes : évaluation, planification et exécution (1991 : 100-104). La composante de l'évaluation nous permet de déterminer

- 1) l'information essentielle pour accomplir une tâche ou un objectif communicatif (p. ex. une variante ou un dialecte d'une langue),
- 2) les compétences linguistiques disponibles,
- 3) les savoir-faire et les connaissances que les interlocuteurs partagent, et
- 4) le fait de savoir si, et dans quelle mesure, l'objectif communicatif a été atteint.

La composante de planification nous permet de solliciter les éléments nécessaires des compétences linguistiques (p. ex. les éléments grammaticaux, textuels, sociolinguistiques) et de formuler un plan qui cherche à atteindre l'objectif communicatif (Bachman, 1991 : 101). La troisième composante, celle de l'exécution, est utilisée pour réaliser ces plans en utilisant les mécanismes psychophysiologiques, par exemple le canal articulaire (Bachman, 1991 : 103).

2.3.4 La compétence discursive

Tous les modèles que nous avons retenus traitent la manière dont on s'engage dans les situations de communication. Selon tous les modèles, pour communiquer efficacement, nous avons besoin de certaines connaissances grammaticales ou linguistiques, sociolinguistiques, et stratégiques. Pour compléter les modèles antérieurs, Canale (1983) et Celce-Murcia (2007) ont ajouté une quatrième composante, ce que Canale appelle une *compétence discursive*. En outre, Celce-Murcia a ajouté une composante interactionnelle pour compléter la compétence discursive.

Selon Canale (1983 : 9- 10), la compétence discursive désigne la capacité de produire et de comprendre des textes oraux ou écrits. Elle inclut la capacité de combiner des structures linguistiques dans un texte oral ou écrit qui est cohésif et cohérent. La cohésion concerne la manière dont les énoncés sont liés structurellement alors que la cohérence

porte sur la logique interne du discours qui est créé en utilisant par exemple la répétition. Ainsi, la compétence discursive consiste à organiser des mots et des phrases afin de créer des conversations, des discours etc. dans des situations diverses.

La compétence interactionnelle de Celce-Murcia (2007 : 48-49) comprend trois sous-catégories : la compétence actionnelle, la compétence conversationnelle et la compétence non-verbale ou paralinguistique. La compétence actionnelle désigne la capacité d'effectuer des actes de langage courants dans la langue cible impliquant une interaction, tels que les échanges d'informations, les échanges interpersonnels, l'expression d'opinions et de sentiments ou l'expression de problèmes (se plaindre, blâmer, regretter). La compétence conversationnelle comprend la connaissance de normes de conversation, par exemple comment ouvrir et clore une conversation, comment établir un sujet et en changer, comment obtenir/prendre, garder et céder la parole et comment interrompre la personne qui parle. La compétence non-verbale / paralinguistique comprend des éléments non-linguistiques : kinésique (langage corporel, comportements, gestes, contact avec les yeux), proxémique (utilisation de l'espace par des interlocuteurs), haptique (toucher), et les énonciations non-linguistiques porteuses de sens (par exemple *ahhh!* et *Hein ?*), ainsi que l'utilisation du silence et des pauses.

2.3.5 Les compétences de communication selon le *Cadre*

Nous avons traité les différentes théories sur la compétence communicative et ses composantes, dont les stratégies de communication font partie. Les différentes composantes de la compétence communicative sont aussi définies dans le *Cadre* (2001 : 17-18), qui les divise en trois sous-catégories :

- 1) composante linguistique ;
- 2) composante sociolinguistique ;
- 3) composante pragmatique.

La composante linguistique dans le *Cadre* est très similaire aux définitions de Canale et Swain (1980), Bachman (1991) et Celce-Murcia *et al.* (1995). Elle comprend les savoirs et le savoir-faire relatif au système d'une langue, tels que les règles lexicales, phonétiques

et syntaxiques. Comme l'objectif de cette compétence est de permettre à l'acteur de communiquer langagièrement, elle inclut aussi des traits de l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances (*Cadre*, 2001 : 17).

Tout comme les théories antérieures, la compétence sociolinguistique signifie avant tout une sensibilité aux normes sociales et culturelles, telles que les règles d'adresse et de politesse (*Cadre* 2001 : 18). L'utilisation pertinente d'une langue nécessite d'une part un savoir sur les conventions socioculturelles, d'autre part la capacité d'utiliser la langue selon ces conventions (Veivo 2014 : 37-38). La dernière composante est la compétence pragmatique qui recouvre la réalisation de fonctions langagières et d'actes de parole. En outre, elle inclut par exemple la maîtrise des règles de discours, la cohésion et la cohérence, qui sont toutes utilisées pour organiser les phrases en un discours unifié.

Harjanne (2006 : 20) constate que les compétences de communication dans le *Cadre* se basent sur le modèle du Canale (1983), mais qu'elles sont plus étendues, complexes et détaillées. En plus de la compétence linguistique, le *Cadre* prend en compte l'usage fonctionnel de la langue, le niveau stratégique ainsi que certaines aptitudes générales nécessaires pour la communication. Il prend également en compte les compétences de collaboration, les compétences interculturelles et les compétences d'apprentissage de l'apprenant en tenant compte des facteurs affectifs et des facteurs de personnalité.

Dans ce qui précède, nous avons traité les caractéristiques principales de la communication orale, ainsi que les manières dont on peut diviser la compétence communicative en différentes sous-composantes. Quelle que soit la division utilisée par l'enseignant, le plus important est, à notre avis, de s'assurer qu'elles sont en équilibre. Comprendre la nature de la communication orale et les compétences requises est essentiel pour l'analyse des stratégies de communication, que nous allons examiner maintenant.

2.4 Les stratégies de communication

En ce qui concerne l'utilisation des langues étrangères et le fait de parler avec les locuteurs natifs, les problèmes principaux des « communicateurs » finlandais sont le vocabulaire limité, la timidité à utiliser la langue et le manque de compétences interactionnelles verbales liées à la culture (Harjanne, 2006 : 45). Nous pensons que tous ces obstacles

peuvent être contournés en fournissant aux apprenants de langues étrangères un savoir et une capacité d'utiliser les différentes stratégies de communication.

Comme les compétences de communication, les stratégies de communication ont été abondamment étudiées et il existe de nombreuses théories sur le sujet. La définition des stratégies varie et les mêmes termes sont utilisés dans des sens différents (Harjanne, 2006 : 29). Harjanne (*ibid.*) dit que normalement on utilise la définition de Canale (1983) pour décrire les stratégies. Comme nous l'avons vu (2.3.3), selon Canale et Swain (1980 : 30-31) les stratégies de communication, verbales ou non verbales, sont utilisées pour compenser les ruptures de communication résultant soit de variables au niveau de la performance, soit d'une compétence insuffisante à communiquer. Cet aspect compensatoire est considéré comme trop étroit par exemple par Ellis (2014 : 76), qui dit que la définition de Bachman (1991, voir 2.3.3) est meilleure parce que les stratégies sont utilisées lors de toute la communication, pas seulement en cas de problèmes.

Dans le *POPS* et le *LOPS*, les stratégies de communication font partie de la compétence interactionnelle (voir 1.2). En plus des stratégies, cette compétence inclut l'interaction dans des situations diverses et la communication culturellement pertinente. En ce qui concerne les stratégies, le niveau A2.1 pour le français filière B3 en Finlande stipule que l'élève participe de plus en plus à la communication, en utilisant moins souvent des expressions non linguistiques. Il doit demander une reprise du message non compris ou des précisions assez souvent, mais il est capable d'appliquer quelques expressions du partenaire dans sa propre communication (*LOPS* 2015 : 243).

En ce qui concerne l'anglais, dans le *POPS* (2014 : 349), les stratégies de communication sont traitées notamment aux objectifs T6-T8 (*T* pour *tavoite*, voir p. 17), qui sont :

- T6 : Encourager l'élève à participer à des discussions sur divers sujets en fonction de son âge et de son expérience de vie. Les opinions sont également discutées.
- T7 : Inciter l'élève à prendre des initiatives en communication et l'encourager à utiliser différentes stratégies de compensation et négocier le sens.
- T8 : Aider l'élève à identifier les caractéristiques culturelles de la communication et favoriser la communication interculturelle de l'apprenant.

Bien que le *POPS* souligne dans une certaine mesure l'aspect compensatoire des stratégies avec l'objectif T7, les T6 et T8 le complètent en prenant en compte les aspects sociaux et culturels. Le *Cadre*, pour sa part, prend en compte aussi bien l'aspect compensatoire que l'aspect interactif. Les stratégies y sont utilisées comme moyens de communication par lesquels le locuteur utilise ses compétences le plus efficacement possible pour atteindre le but communicatif. En d'autres termes, ce ne sont pas seulement des outils pour remédier à un déficit langagier ou à autre incapacité. Les stratégies influencent les niveaux de la planification, de l'exécution, du contrôle et de la remédiation (*Cadre*, 2001 : 48, voir aussi Veivo, 2014 : 40-41).

Dans cette étude, nous traiterons les stratégies de ce point de vue plus étendu, comme le font les programmes nationaux et le *Cadre*. Nous diviserons les stratégies en *stratégies de compensation* et en *stratégies d'interaction*. Cette classification sera utilisée dans la troisième partie pour analyser quelle est la place accordée aux stratégies de communication dans les manuels que nous avons choisis. Nous allons commencer par l'examen des stratégies de compensation.

2.4.1 Les stratégies de compensation

Les stratégies de compensation sont des stratégies de survie qu'on utilise pour compenser des défauts linguistiques lors de la production et de l'interprétation. En outre, elles sont utilisées pour améliorer l'efficacité de la communication (Pirainen-Marsh, 1994 : 225). Selon le *Cadre* (2001 : 75), les stratégies de communication sont utilisées pour traiter les ruptures de communication dans l'interaction ou la production dues à des facteurs tels que les trous de mémoire, l'inadéquation de la compétence communicative, les malentendus et les ambiguïtés. Pour accomplir la tâche le mieux possible, les différentes compétences doivent être en équilibre (2001 : 53).

Il existe différentes classifications pour les stratégies de compensation liées à la production et à la réception. Selon Nakatani (2006 : 152), les stratégies de communication ont généralement été classées en deux types : soit on parle des stratégies d'acquisition ou de compensation, soit de stratégies de réduction ou d'évitement. Nous utiliserons pour notre part les termes du *Cadre* (2001 : 53), qui les divise en stratégies d'*évitement* et stratégies de *réalisation*. Les stratégies d'évitement sont décrites comme des moyens de réduire les ambitions et de s'adapter aux ressources afin d'assurer le succès dans un domaine plus

limité. Selon Tarone *et al.* (1983 : 4-5), les stratégies d'évitement apparaissent soit comme l'évitement du sujet (l'apprenant évite des concepts ou des sujets dont il ne connaît pas le vocabulaire ou d'autres structures de signification), soit comme l'abandon du message. En cas d'abandon du message, l'apprenant commence à parler d'un sujet mais il est incapable de continuer ou de finir la phrase en raison de l'ignorance d'une construction ou d'un mot. En conséquence, il s'arrête au milieu de l'énoncé.

En revanche, les stratégies de réalisation sont les moyens ou les techniques que l'apprenant utilise pour se sortir d'une situation difficile. Selon Tarone (1980 : 429), les stratégies de compensation peuvent être divisés, en plus de stratégies d'évitement, en quatre catégories principales :

- 1) paraphrase,
- 2) transfert,
- 3) demande d'aide,
- 4) mimiques.

On retrouve des catégories similaires dans le *Cadre* (2001 : 53), qui inclut dans les stratégies de réalisation, entre autres, les approximations et généralisations, les paraphrases, les francisations, les mimiques et les gestes.

Selon Tarone (1984 : 62-63), la paraphrase désigne le phénomène où le locuteur remodèle son message, par exemple en utilisant les explications pour décrire un mot. Elle peut être divisés en trois sous-catégories :

- approximation : l'utilisation d'un élément ou d'une structure de vocabulaire dans la langue cible, que l'apprenant sait être incorrect, mais qui partage des caractéristiques sémantiques avec l'élément souhaité pour satisfaire le locuteur (par exemple, « pipe » pour « pipe à eau ») ;
- création de nouveaux mots : l'apprenant compose un nouveau mot afin de communiquer un concept souhaité (par exemple « airball » pour « balloon » en anglais) ;
- circonlocutions : l'apprenant décrit les caractéristiques ou les éléments d'un objet ou d'une action au lieu d'utiliser la structure appropriée de la langue cible (ibid.)

Le transfert comprend deux sous-catégories, la traduction littérale et le changement de langue. La traduction littérale signifie que l'apprenant traduit le message mot à mot de sa

langue maternelle. Le changement de langue, ou recours à L1, fait référence au phénomène où l'apprenant utilise le terme de sa langue maternelle sans essayer de traduire le mot (par exemple, l'usage du mot « *tirtil* » pour « *turtle* » en anglais).

La troisième catégorie de Tarone est la demande d'aide, qui peut être plus ou moins explicite ou implicite. L'apprenant peut explicitement demander le terme ou la structure correcte, ou indiquer sa demande en utilisant par exemples les gestes, des pauses, etc. et l'interlocuteur peut compléter la phrase en utilisant le mot ou la structure corrects. Les mimiques désignent des stratégies non verbales que l'apprenant utilise à la place d'une structure ou d'un mot (p. ex. en frappant ses mains pour illustrer les applaudissements).

Dans le *Cadre* (2001 : 54), les stratégies de compensation sont décrites à partir du niveau A2 jusqu'à C2. L'utilisateur élémentaire A2 est censé être capable d'utiliser les stratégies non verbales, par exemple des gestes, pour désigner ou clarifier ce que l'on veut dire ou obtenir. À partir de B1, les stratégies de compensation verbales, telles que la francisation et la paraphrase sont utilisés pour demander une clarification. Au niveau C2, l'apprenant utilise différentes stratégies de compensation sans effort.

2.4.2 Les stratégies d'interaction

Comme nous l'avons vu dans la partie 2.1, la communication orale a des caractéristiques qui la distinguent de la langue écrite. L'interaction a souvent lieu face à face en temps réel et le processus implique la collaboration des interlocuteurs. Les choix linguistiques sont influencés par plusieurs aspects, par exemple la situation de communication, les relations des interlocuteurs, les objectifs des locuteurs et la formalité de la situation (Salo-Lee, 1991 : 5). En plus des éléments purement linguistiques, les interlocuteurs utilisent les traits paralinguistiques et les indices contextuels pour contrôler le déroulement de la conversation, construire le sens et atteindre le but communicatif (*Cadre*, 2001 : 69) Ainsi, on peut dire qu'en plus des stratégies de réception et de production, il existe des stratégies de discours et de coopération qui sont propres à l'interaction (*Cadre*, 2001 : 69). Ces stratégies ont lieu pendant toute la communication : dans l'étape de planification, le locuteur sélectionne un mode d'action et estime ce qui peut être considéré comme acquis. Dans l'exécution, il coopère avec l'interlocuteur, prend son tour selon les normes conver-

sationnelles et demande de l'aide le cas échéant. Les stratégies d'interactions sont également utilisées pour évaluer, et remédier à un malentendu, par exemple en clarifiant et faisant clarifier (*Cadre*, 2001 : 70).

Dans le *Cadre*, trois catégories de stratégies sont proposées pour illustrer les stratégies d'interaction : 1) les tours de parole 2) coopérer et, 3) faire clarifier (2001 : 70). En outre, nous traiterons une quatrième catégorie importante pour notre analyse : réagir. Comme l'indique par exemple Tiittula (voir 2.1), donner un feedback et réagir est important pour la conversation, qui est essentiellement un processus *réciroque*.

2.4.2.1 Les tours de parole

La conversation est la forme la plus courante pour utiliser la langue orale (Salo-Lee, 1991 : 9). Dans la conversation, les processus réceptif et productif alternent et se chevauchent : pendant que l'autre personne parle, l'interlocuteur planifie sa réponse conformément à l'énoncé qu'il entend et à son interprétation sur le sens (*Cadre*, 2001 : 75). La conversation est donc une activité organisée, pendant laquelle les interlocuteurs utilisent les tours de parole pour coopérer (Tiittula, 1993 : 75). Selon Tiittula (1992 : 128) il est important de savoir par exemple comment prendre la parole ou la donner à l'interlocuteur, comment garder la parole, et aussi quand l'interlocuteur peut être interrompu. Les règles conversationnelles selon lesquelles les locuteurs agissent sont souvent inconscientes et liées à la culture (Tiittula, 1992 : 128).

Dans les manuels scolaires, on apprend souvent à discuter en utilisant des dialogues écrits. Bien qu'il soit important d'offrir aux élèves des modèles pour construire un dialogue, Tiittula (1993 : 63-65 ; 1992 : 10) pense que les dialogues écrits donnent un modèle trompeur, car il y manque beaucoup d'aspects typiques de l'oral, par exemple la coopération des locuteurs, l'interaction non verbale et d'autres stratégies de communication.

Les stratégies d'interaction liées aux tours de parole selon le *Cadre* (2001 : 70) sont :

- pouvoir commencer une conversation ;
- pouvoir intervenir de manière adéquate dans une conversation ;
- savoir attirer l'attention ;
- pouvoir garder la parole ;

- pouvoir terminer une conversation.

L'une des règles liées aux tours de parole est l'échange de parole pendant une pause (Salo-Lee, 1991 : 11). Les finnophones sont typiquement plus « silencieux » comme communicateurs (*id.* : 10) que les anglophones et les francophones, ce qui leur fait perdre leur tour de parole plus facilement. En anglais et en français, on utilise généralement plus de réponses minimalistes comme « *um* », « *uh* », « *well* » en anglais et « *euh* », « *hum* », en français, ou bien une intonation ascendante pour indiquer qu'on continuera la parole (voir Salo-Lee, 1991 : 10 ; Tiittula, 1993 : 75). L'autre problème lié aux pauses est la manière dont on interrompt l'interlocuteur : en finnois, il est considéré impoli d'interrompre la personne qui parle (Salo-Lee, 1991 : 12), alors que les francophones et les anglophones le font plus souvent. Ceci est un bon exemple du fait que la communication effective exige aussi des connaissances sociales et culturelles.

2.4.2.2 Coopérer et faire clarifier

Dans les dialogues écrits des manuels scolaires, le but communicatif est souvent atteint sans problèmes ou ruptures de la communication (Tiittula, 1992 : 134), mais dans les conversations du monde réel, il y a des aspects qui peuvent empêcher la compréhension : il est possible que l'auditeur n'entende pas ce qui est dit ou il peut y avoir des problèmes sémantiques en raison desquels la compréhension mutuelle n'est pas atteinte. La compréhension peut également être influencée par les barrières psychologiques, comme les sentiments, attitudes, hypothèses et préjugés qui filtrent le message (Dimbleby et Burton, 2007 : 91). C'est pourquoi il est important pour l'apprenant d'une langue étrangère d'être capable d'appliquer des stratégies d'interaction liées à la coopération et à la clarification.

Selon le *Cadre* (2001 : 71), pour coopérer l'apprenant est censé être capable

- d'indiquer qu'il ou elle suit ce qui est dit ;
- d'inviter quelqu'un à se joindre la discussion ;
- de confirmer une compréhension mutuelle ;
- de faciliter le développement de la conversation.

Pour faire clarifier, l'apprenant devrait être capable de

- demander clarification ;
- demander de répéter en cas d'incompréhension ;
- poser des questions pour vérifier la compréhension (Cadre, 2001 : 71).

En anglais, il est normal de prendre en compte l'interlocuteur en posant des questions comme « *Is that clear?* » ou « *Do you see what I mean?* » pour demander la clarification (Salo-Lee, 1991 : 10). En français, on utilise les phrases comme « *D'accord ?* » ou « *Tu comprends ?* » pour vérifier la compréhension mutuelle.

2.4.2.3 Réagir

Donner un feed-back et réagir sont deux aspects essentiels pour la conversation, car cela guide le déroulement du processus. En donnant ces signes verbaux ou non verbaux, le locuteur montre qu'il participe activement à la conversation et indique diverses choses, par exemple la compréhension mutuelle, une tentative de prendre la parole ou ses opinions et attitudes (par exemple la désapprobation). Les signes verbaux qu'on utilise pour réagir peuvent être par exemple des réponses minimales (des interjections) ou des expressions plus longues ou fixes. Les signes non verbaux incluent les gestes, les signes de la tête, le regard, la proxémique etc. (Tiittula, 1993 : 74).

L'utilisation des réponses ou réactions dépend de la situation de communication et du contexte (Tiittula, 1992 : 113). Savoir se tirer de situations quotidiennes nécessite l'usage actif de différentes compétences communicationnelles (linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique) et la capacité de s'adapter à des situations diverses. Dans la langue maternelle, ce processus est relativement automatisé, tandis que l'apprenant d'une langue étrangère doit analyser sa réaction plus précisément avant de parler (Tiittula, 1992 : 116). Il est aussi important de noter que les manières dont on donne le feed-back et dont on réagit sont liées à la culture. Salo-Lee (1991 : 10) donne un exemple : les Finlandais donnent typiquement moins de feedback que, par exemple, les Américains, qui gesticulent, font des signes de la tête et donnent des réponses minimales pour indiquer qu'ils écoutent activement. D'un autre côté, les Américains peuvent se sentir mal à l'aise s'ils parlent avec des Japonais qui réagissent après chaque unité d'intonation. Nous pouvons donc dire qu'enseigner à réagir dans la langue cible n'est pas sans importance pour les apprenants d'une langue étrangère.

Dans ce qui précède, nous avons traité les concepts essentiels pour notre étude : la nature de la communication orale diffère de celle de l'écrit, ce qui est pris en compte dans l'approche communicative d'enseignement sur laquelle se basent nos manuels de français et d'anglais. L'objectif de l'enseignement est d'aider les élèves à développer et à élaborer leur compétence communicative, dont font partie la compétence stratégique et l'utilisation des stratégies de communication. Ces stratégies peuvent être divisées en stratégies d'*interaction* et stratégies de *compensation*. Nous allons maintenant pouvoir passer à l'analyse de notre corpus de manuels. Nous commencerons par une présentation de notre méthode d'analyse après laquelle nous présenterons des séries de manuels que nous étudierons. Ensuite, nous examinerons le contenu des manuels du point de vue des stratégies d'interaction et de compensation, puis nous tenterons de dégager les similitudes et les différences entre les manuels de français et d'anglais.

3 Étude des manuels scolaires des séries *Escalier* et *On the Go*

Comme nous l'avons vu dans notre présentation des stratégies de communication, l'enseignement de celles-ci se voit accorder une place non négligeable dans la didactique, que ce soit dans le *Cadre* ou dans les programmes nationaux *POPS* et *LOPS*. Elles devraient donc être présentes et identifiables dans les manuels scolaires. L'étude des manuels d'anglais (langue « dominante » en Finlande, voir *Introduction*) et de français, qui est une langue moins enseignée et étudiée en Finlande, devrait nous permettre de vérifier si tel est le cas. La comparaison pourrait aussi nous fournir un échantillon d'une certaine diversité d'approche éventuelle. Nous ferons un relevé des activités (textes, exercices, etc.) qui favorisent ou sont censées favoriser l'acquisition des stratégies de communication sur des critères à la fois quantitatifs et qualitatifs. Ensuite, nous comparerons les similitudes et les différences entre les manuels d'une façon générale et examinerons la place accordée aux stratégies de communication dans ceux-ci.

3.1 Méthode d'analyse

Afin de pouvoir répondre à nos questions de recherche, nous effectuerons une analyse de contenu. L'analyse de contenu est une méthode d'analyse qualitative par laquelle il est possible de décrire et d'interpréter différents documents d'une manière systématique (Schreier, 2012 : 1). Ces documents peuvent être par exemple des livres, des entretiens, des articles, des lettres, des discussions, ou d'autres documents sous forme écrite (Tuomi et Sarajärvi, 2009 : 103). Dans notre cas, il s'agit de manuels scolaires, qui seront classés et analysés en utilisant l'analyse de contenu.

Selon Schreier (2012 : 6), l'analyse de contenu suit certaines étapes. Dans la première étape, il faut arrêter les questions de recherche et, dans la deuxième, sélectionner les données (le matériau) qui seront examinées. La troisième étape consiste à construire un cadre de codage selon lequel que ces données seront classées et analysées. Le cadre de codage peut être fondé sur une théorie (en anglais *theory-driven*), sur les données elles-mêmes (en anglais *data-driven*), ou sur la combinaison de ces deux. Dans une quatrième étape, les données sont classées conformément au cadre de codage. Dans les étapes 5 et

6, le cadre de codage est évalué de nouveau, et modifié si nécessaire. Dans les étapes 7 et 8, les données, qui ont été classées selon le cadre de codage, sont analysées et interprétées, après quoi il est possible d'en tirer des conclusions et de répondre aux questions de recherche.

Les étapes décrites ci-dessus ont été utilisées pour analyser notre corpus. Après avoir décidé les questions de recherche et choisi les manuels scolaires qui seront examinés, nous avons construit un cadre de codage qui se base sur les théories présentées dans la deuxième partie de notre travail (voir p. 20 et suivantes). En utilisant les théories du *CLT* et du *TBLT*, nous avons recherché les textes et les exercices interactionnels pouvant contenir les stratégies de communication. Après avoir relevé toutes les occurrences qui semblaient pertinentes pour notre travail, nous les avons classées selon les catégories des stratégies de communication du *Cadre*, en ajoutant une quatrième catégorie, *réagir*, qui complète les catégories antérieures. Notre cadre de codage se base donc à la fois sur les théories antérieures et sur le matériau de données lui-même.

Bien que l'analyse de contenu soit fondamentalement une méthode qualitative, la classification du matériel peut être effectuée à l'aide de méthodes quantitatives afin de définir des catégories, de faire un décompte numérique des données et de créer les tableaux regroupant celles-ci (Tuomi et Sarajärvi, 2009 : 93). Dans notre étude, les données numériques et les méthodes quantitatives complètent les méthodes qualitatives, pour permettre de mieux comparer les données des manuels.

3.2 *Escalier et On the Go*

Nous examinerons deux séries de manuels : *Escalier*, série prévue pour l'enseignement du français au lycée et *On the Go*, qui est une série pour l'enseignement de l'anglais au collège. Notre corpus comprend un total de sept volumes, *Escalier* 1-4 et *On the Go* 1-3.

Le niveau de maîtrise d'une langue a indéniablement un effet sur les exercices qu'il est possible de trouver dans les manuels. Pour que les résultats de cette étude soient comparables, nous avons tenté de choisir des manuels de français et d'anglais qui correspondent *grosso modo* au même niveau de maîtrise de la langue. Nous avons estimé que les volumes 1-3 d'*On the go* (niveau B1.1 selon le *POPS*) correspondent approximativement au niveau d'*Escalier* (niveau A2.1-A2.2 selon le *LOPS*), même si les points de départ pour les études

sont différents. Il convient de se rappeler que dans le *Cadre*, A2.2 et B1 sont des niveaux successifs qui partagent en grande partie des critères communs, B1 étant un peu plus avancé et détaillé que A2.2.

Le choix de livres a également été motivé par leur correspondance au *POPS* 2014 et au *LOPS* 2015. Presque tous les livres ont été rédigés selon les programmes nationaux en vigueur, et devraient donc inclure beaucoup d'exercices oraux et communicatifs qui favorisent l'apprentissage de stratégies de communication.

3.2.1 Les manuels de la série *Escalier*

Escalier est une série de manuels publiée par SanomaPro. Les deux premiers tomes ont été rédigés selon le *LOPS* de 2003 alors que les tomes 3 et 4 ont été conçus selon les directives du nouveau *LOPS* de 2015. La série consiste en quatre manuels, chacun incluant le contenu à enseigner dans deux modules⁶. Au total, la série couvre donc huit modules. Bien que les manuels soient conçus pour l'enseignement au lycée, ils peuvent être adaptés aussi à l'enseignement des adultes ainsi qu'à celui du collège. Chaque tome contient des textes et des exercices. En outre, cette série contient d'autres supports pédagogiques. Pour l'apprenant, il y a des manuels en version numérique, des CDs, des fichiers audio et des supports complémentaires en ligne. L'apprenant peut aussi télécharger une application, *Arttu*, qui contient des exercices sur le vocabulaire. Pour l'enseignant, il y a les clés des exercices, des supports supplémentaires ainsi que des contrôles.

Escalier a été conçu pour les besoins de l'enseignement de langue étrangère B3 (voir définition de la langue B3 au point 1.1). Dans la terminologie du *Cadre*, les apprenants sont censés atteindre le niveau A2 en utilisant les manuels (voir note 1, p. 11). Selon les auteurs⁷, *Escalier* incite les apprenants à utiliser la langue d'une manière naturelle dans la vie quotidienne. L'accent est mis sur le vocabulaire, et la grammaire est intégrée dans les textes et les thèmes étudiés dans la salle de classe. Les différents types d'exercices sont classés par couleurs : les exercices liés aux textes et le vocabulaire correspondant sont marqués en jaune ou en vert, les exercices culturels en violet, les exercices de grammaire

⁶ Un module (en finnois *kurssi*, mot à mot « cours ») est une unité d'enseignement du cursus du lycée correspondant à approximativement 38 heures.

⁷ <https://www.sanomapro.fi/sarjat/escalier/> consulté le 15.10.2019

en orange et les exercices de prononciation en bleu foncé. En plus des couleurs, les exercices sont labellisés avec des instructions comme *Écoutez*, *Écrivez* et *Parlez*. Dans cette étude, nous nous sommes intéressée en particulier aux exercices *Parlez*, qui sont des exercices oraux.

3.2.2 Les manuels de la série *On the go*

La série *On the go* est composée de trois manuels. Le premier a été conçu pour être utilisé dans l'enseignement de langue A1 (voir définition au point 1.1) en classe de 7^e, le deuxième en 8^e, et le troisième tome, en 9^e. Chaque manuel est composé de deux tomes : un volume avec les textes et un volume d'exercices. Comme la série *Escalier*, *On the Go* offre des supports additionnels : manuels sous forme numérique, CDs, fichiers audio, vidéos et autres supports complémentaires, par exemple les clés des exercices. L'application de Sanomapro, *Arttu*, est aussi disponible pour pratiquer le vocabulaire d'anglais.

Parue en 2018, la série *On the Go* promet d'offrir un ensemble de supports avec lequel il est facile d'enseigner, d'une manière diversifiée, selon les principes du *POPS*. Les différents types d'exercices sont labellisés en sous-catégories, par exemple *START* (introduction), *STUDY* (textes simples), *KNOW* (textes thématiques), *TALK* (prononciation et communication orale) et *LEARN* (grammaire). C'est la sous-catégorie *TALK* qui nous intéresse en particulier, car elle offre des activités liées aux différentes situations de communication nécessitant une compétence à parler de manière polie et appropriée pour la situation⁸. En outre, les différences culturelles dans la communication sont prises en compte.

3.3 Contenu des manuels

La structure des manuels d'*Escalier* et d'*On the Go* est très typique pour les manuels finlandais : les manuels sont constitués de chapitres comprenant un texte (*Escalier*) ou plusieurs textes parmi lesquels les élèves peuvent en choisir un (*On the Go*), des lexiques français-finnois ou anglais-finnois, l'information grammaticale et des exercices avec lesquels les élèves peuvent pratiquer la compréhension, la production orale, la lecture et

⁸<https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/sanoma-public/spro/online/markkinointi/static/prod/kyselyt/421.pdf> consulté le 15.10.2019

l'écriture. Les compétences communicatives sont pratiquées essentiellement par des exercices d'expression orale et des exercices de compréhension.

Ce qui est intéressant, c'est que les compétences « orales » (par exemples différentes manières de réagir) sont aussi mises en pratique par des exercices *écrits*. Cela reflète en partie le point de vue de l'école et de la culture finlandaise sur les compétences linguistiques : les compétences orales sont apprises par l'écriture (Aro, 2006 : 98). Selon l'étude d'Aro (*ibid.*), les enfants ont déjà l'idée que la langue écrite se transforme automatiquement en compétence à parler, ce qui n'est pas le cas. D'un autre côté, les exercices écrits diversifient l'enseignement et sont importants pour la répétition (voir par exemple Elomaa, 2009 : 135), ce qui permet de mettre les choses en mémoire à long terme. L'utilisation de l'écrit peut aussi être utile si les apprenants souffrent de stress ou d'une angoisse provoquée par la situation de communication, ou s'ils possèdent des compétences communicatives insuffisantes (Maleki, 2010 : 642). En utilisant l'écriture dans l'enseignement des stratégies de communication, il est possible de familiariser les apprenants à la mise pratique de ces connaissances avant de parler et ainsi de les aider à surmonter leurs peurs.

Cependant, comme nous l'avons déjà vu dans la partie 2.1, la langue écrite et la langue parlée diffèrent considérablement. Comme nous nous sommes intéressée plus particulièrement à l'expression orale, cette étude ne prend en compte que les exercices *oraux* pouvant éventuellement contribuer à l'adoption et à la gestion des stratégies de communication. Afin d'identifier le contenu qui pourrait favoriser l'apprentissage de stratégies de communication, nous commencerons par l'étude des textes de dialogues et des exercices interactionnels dans les deux séries de manuels.

3.3.1 Les textes de dialogue dans *Escalier* et *On the Go*

Les textes d'*Escalier* sont essentiellement des textes de dialogues, qui servent de modèle à la communication et présentent des situations interactionnelles et quotidiennes dans des contextes divers. Avec ces textes, les élèves sont censés apprendre à utiliser les expressions de l'interaction quotidienne et à construire une conversation avec leurs interlocuteurs, ainsi que prendre la parole, inviter quelqu'un à se joindre à la conversation, etc.

Les quatre volumes d'*Escalier* contiennent 45 textes au total (voir tableau 4), dont 34 sont soit des dialogues entre deux ou plusieurs personnes, soit des interviews. Six de ces dialogues sont des conversations sur internet ou par téléphone. Le nombre de dialogues est moins élevé dans le quatrième volume. C'est probablement dû au fait que les élèves maîtrisent (ou sont censés maîtriser) déjà des discussions simples, et comprennent des textes plus longs et plus difficiles. Les dialogues servent de modèles pour la communication, en contribuant à l'adoption des compétences communicatives et des stratégies de communication.

Tomes	Nombre de textes au total	Nombre de textes dialogiques	Proportion
<i>Escalier 1</i>	15	14	93 %
<i>Escalier 2</i>	12	9	75 %
<i>Escalier 3</i>	9	7	78 %
<i>Escalier 4</i>	9	4	44 %
Total	45	34	76 %

Tableau 4 Textes de dialogues dans la série *Escalier*

La nature des textes d'*On the Go* diffère considérablement de ceux d'*Escalier*. Tandis que 76% des textes dans *Escalier* sont des dialogues entre deux ou plusieurs personnes, le nombre correspondant dans la série *On the Go* est seulement de 16% (voir tableau 5). Cette différence s'explique par plusieurs faits. Comme la plupart des élèves des écoles finlandaises commencent à étudier l'anglais déjà au primaire, on peut estimer qu'ils maîtrisent déjà certaines compétences de la communication de base et qu'ils sont capables de comprendre des textes plus longs et plus variés. En contrepartie, les auteurs d'*On the Go* ont fait le choix d'intégrer l'apprentissage des compétences communicatives et des stratégies de communication dans chaque chapitre sous la forme d'exercices intitulés « *TALK* », qui offrent des modèles pour les situations quotidiennes. Selon les auteurs⁹, l'objectif des exercices *TALK* est d'apprendre à utiliser une langue polie et pertinente pour la situation de communication, et le but le plus important est la transmission du message. Contrairement à *Escalier*, *On the Go* indique explicitement que les compétences de compensation sont également prises en compte dans les modèles et exercices.

⁹<https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/sanoma-public/spro/online/markkinointi/static/prod/kyselyt/421.pdf> cité 30/08/2019

Au total, *On the Go* propose 105 textes, dont 17 sont des textes de dialogues. Ces dialogues comprennent des conversations quotidiennes entre deux ou plusieurs personnes et des interviews. Il faut prendre en compte le fait que cette série contient à la fois des textes obligatoires et des textes facultatifs : il est donc probable que tous les élèves ne lisent pas les mêmes textes.

Tomes	Nombre de textes au total	Nombre de textes dialogiques	Proportion
<i>OtG TB1</i>	29	4	14 %
<i>OtG TB2</i>	45	11	24 %
<i>OtG TB3</i>	31	2	6 %
Total	105	17	16 %

Tableau 5 Textes de dialogues dans la série *On the Go*

3.3.2 Les exercices interactionnels dans *Escalier* et *On the Go*

Les séries *Escalier* et *On the Go* contiennent une variété d'activités interactives dont le but est de faire utiliser la langue étrangère. Dans les activités d'interaction, les rôles du locuteur et de l'auditeur alternent, et la conversation est construite en commun selon les principes de coopération (Cadre, 2001 : 60). Les exercices suivent souvent les principes du CLT (pour le CLT, voir 2.2), passant de tâches contrôlées à des exercices moins contrôlés. Certaines des exercices sont des exercices pré-communicatifs axés sur la précision et la présentation de certaines structures, mots ou fonctions. Les exercices plus « libres » sont des exercices communicatifs qui mettent l'accent sur l'échange d'informations (Richards, 2005 : 16 ; voir aussi Littlewood, 2010). Les types d'exercices avec lesquelles les élèves peuvent pratiquer leur expression orale et les stratégies de communication peuvent être divisés en sept catégories principales :

1. discuter ;
2. raconter ;
3. demander et répondre ;
4. jouer ;
5. décrire ;
6. interviewer ;
7. réagir.

Les exercices *DISCUTER* contiennent des tâches où les élèves doivent discuter selon les instructions et réaliser des tâches communicatives dans des contextes divers : au restaurant, dans une boutique de vêtements, dans des soirées entre amis, etc. La plupart des exercices *DISCUTER* se basent sur les questions proposées par le manuel, soit ils incluent l'utilisation des mots ou phrases prédéterminés, ce qui guide le déroulement des discussions. Un type d'exercice typique pour les manuels finlandais, ce sont des exercices dit A / B. Dans ce type d'exercice, les élèves doivent construire une conversation en traduisant des phrases prédéterminées, souvent liées au texte du chapitre. Nous considérons ici les exercices A / B comme faisant partie de la catégorie *DISCUTER*, car ils nécessitent souvent l'utilisation d'expressions de la communication quotidienne. Les exercices *DISCUTER* comprennent aussi des tâches plus « libres » et moins limitées, où les élèves doivent discuter selon la situation de communication. Dans ce cas-là, les manuels donnent souvent des indications pour préparer la discussion à l'avance puis la filmer pour que les autres puissent la regarder et donner leur opinion (nous donnerons des exemples plus loin, au point 3.4 p. 50).

Dans la série *Escalier*, il est souvent difficile de séparer les exercices *DISCUTER* de ceux des catégories *JOUER* et *INTERVIEWER*, qui encouragent les élèves à prendre des rôles et à agir selon la situation de communication. Dans la série *On the go*, les types *DISCUTER* (*discuss*) et *JOUER* (*act out*) sont séparés plus explicitement. De notre point de vue, il est important de réfléchir à l'authenticité de ces « discussions » que les manuels proposent de réaliser. Si les discussions se basent sur des répliques toutes prêtes, il semble difficile de s'exercer aux stratégies de communication.

Dans *Escalier*, les exercices *DEMANDER ET RÉPONDRE* sont souvent liés à la mise en pratique de certaines structures grammaticales ou à l'utilisation d'un vocabulaire spécifique. Dans *On the go*, il s'agit plutôt d'exercices où les élèves doivent discuter sur la base des questions proposées par le manuel. Bien que l'objectif interactionnel des exercices *DEMANDER ET RÉPONDRE* ne soit pas toujours clair, ils exigent l'utilisation de stratégies liées à la coopération. Pour faciliter la suite de la conversation, les élèves doivent être en mesure d'alterner les questions et les réponses.

Ce qui nous pose un problème, c'est le classement des exercices *RACONTER*. Ce type d'exercices encourage les élèves à raconter des histoires, faire des présentations, décrire

une personne, raconter d'après l'image ou le texte etc. Souvent, ce sont des monologues, qui n'exigent pas l'utilisation de stratégies de communication. Il s'agit plutôt d'exercices de production libre, qui favorisent la mise en pratique de la communication orale mais ne développent pas les compétences interactionnelles.

Dans les exercices *DÉCRIRE*, les élèves doivent décrire un personnage, des objets, des endroits etc., et l'interlocuteur doit deviner de quoi il s'agit. Ce type d'exercice aide les élèves à développer surtout les compétences de compensation. Le dernier type d'exercice, *RÉAGIR*, comprend des exercices avec lesquels les élèves peuvent s'entraîner à réagir de façon adéquate à la situation de communication.

Les deux séries contiennent aussi des exercices oraux faits par paires ou en groupe, qui ne peuvent pas être classés selon ces catégories décrites ci-dessus, et que nous avons pour cette raison rangés dans la catégorie « autres ». Ces exercices sont par exemple des exercices de traduction, des dictées, l'utilisation de mots prédéterminés d'après lesquels il faut construire les phrases, etc. Tous les exercices sont classés dans le tableau 6 ci-dessous.

Types d'exercices interactionnels				
	<i>Escalier</i>	%	<i>On the Go</i>	Pourcentage
DISCUTER	80	30 %	54	25 %
RACONTER	71	26 %	23	11 %
DEMANDER ET RÉPONDRE	42	15 %	55	26 %
JOUER	12	4 %	51	24 %
DÉCRIRE	6	2 %	8	4 %
INTERVIEWER	10	4 %	4	2 %
RÉAGIR	17	6 %	5	2 %
AUTRES	24	9 %	16	7 %
Total des exercices interactionnels	271		214	
Total des exercices dans la série	1148		1367	

Tableau 6 Types d'exercices d'Escalier et d'On the Go

Comme on peut le voir dans le tableau 6, *DISCUTER* et *RACONTER* sont les deux types d'exercices les plus représentés dans *Escalier*. Dans la série *On the Go*, le nombre de types

d'exercices est réparti de façon plus équilibrée entre *DISCUTER*, *DEMANDER ET RÉ-PONDRE* et *JOUER*. Bien que le nombre des exercices interactionnels soit plus élevé dans *Escalier* que dans *On the Go*, cette série contient aussi plus d'exercices de production libre, qui n'exigent pas l'utilisation de stratégies de communication.

Les séries *Escalier* et *On the Go* proposent donc des modèles (des textes) et des exercices qui sont censés offrir des occasions d'exercer l'expression orale et d'apprendre à se débrouiller dans des situations quotidiennes. Avec ces modèles et exercices, les élèves sont aussi censés apprendre utiliser les stratégies de communication. Nous allons maintenant passer à une analyse plus approfondie de ces stratégies et voir comment elles sont présentes dans les manuels. Nous commencerons par les stratégies d'interaction, car elles sont plus nombreuses dans les manuels. Ensuite, nous traiterons les stratégies de compensation.

3.4 Analyse des stratégies d'interaction

Les séries *Escalier* et *On the Go* contiennent une variété de textes et exercices qui contribuent à l'adoption et à la gestion de stratégies de communication. Au point 2.4.2, nous avons vu que les stratégies peuvent être divisées en stratégies liées aux tours de parole, stratégies liées à la coopération et clarification ainsi que stratégies liées à la réaction. Dans ce qui suit, nous examinerons plus précisément le rôle de ces stratégies dans les manuels étudiés. La classification des stratégies de communication n'a pas toujours été un processus simple, car de nombreux textes et des exercices incluent l'utilisation de plusieurs stratégies en même temps. Par exemple, il est typique que dans un exercice où on commence une conversation, il faille aussi la terminer. Nous allons commencer par l'analyse des stratégies liées aux tours de parole.

3.4.1 Les stratégies liées aux tours de parole

Afin de communiquer efficacement, le locuteur doit savoir organiser un discours en utilisant les tours de parole. Les stratégies de tours de parole que nous avons énumérées sous 2.4.2.1 sont :

- a) savoir commencer une conversation ;
- b) savoir intervenir de manière adéquate dans une conversation ;

- c) savoir attirer l'attention ;
- d) savoir garder la parole ;
- e) savoir terminer une conversation.

En utilisant cette liste, nous avons examiné les expressions et moyens concrets liés aux stratégies de tours de parole que les élèves sont censés adopter pour organiser un discours dans une langue étrangère. Toutes les occurrences de ces stratégies que nous avons trouvées ont été réunies dans le tableau 7 ci-dessous. Le nombre total de textes et exercices interactionnelles, ainsi que le total des textes et exercices dans les séries sont indiqués en bas du tableau pour donner une référence pour la quantité des textes et des exercices incluant l'utilisation des stratégies de communication.

Stratégies d'interaction liées aux tours de parole				
	<i>Escalier</i>		<i>On the Go</i>	
	Textes	Exercices	Textes	Exercices
Commencer une conversation	14	41	7	57
intervenir dans une conversation	7	4	1	2
attirer l'attention	4	-	3	5
garder la parole	11	1	8	8
terminer une conversation	9	26	2	18
Total des textes et des exercices interactionnels	34	271	17	214
Total des textes et des exercices dans la série	45	1148	105	1367

Tableau 7 Les stratégies d'interaction liées aux tours de parole

a) Savoir commencer une conversation

Les textes d'*Escalier* et d'*On the Go* contiennent une variété de textes dans différents contextes. Certaines d'entre eux sont des conversations « entières », avec des points de départ et des points d'arrivée identifiables. Dans ces exemples, la manière la plus naturelle de commencer une conversation est d'utiliser des salutations appropriées selon la situation de communication et selon les statuts des interlocuteurs. Dans les extraits qui suivent, nous avons signalé en gras certains éléments du texte.

À l'hôtel

Mademoiselle Dubois : **Bonjour** Madame.

Madame Martin : **Bonjour**, Mademoiselle Dubois. Votre adresse, s'il vous plait ?

Dans le métro

Sophie : **Salut**, Joseph, ça va ?
Joseph : **Salut**, Sophie, ça va bien.

(*Escalier 1*, texte 2)

Ces exemples illustrent la manière dont on utilise différentes salutations entre des gens qu'on ne connaît pas et entre amis. La série *Escalier* prend également en compte les conversations téléphoniques et les conversations par e-mail : 6 textes sont des conversations qui ne se déroulent pas face à face. Exemple :

Béatrice : **Béatrice à l'appareil**
Christophe : **Âllo**
Béatrice : **Âllo**, c'est qui ?
Christophe : C'est moi, Christophe
Béatrice : **Salut** mon fils, ça va ?

(*Escalier 2*, texte 7)

La série *On the Go* contient moins de modèles pour les salutations. On peut supposer que les élèves d'anglais sont censés les connaître déjà, et n'ont pas donc besoin de les « apprendre » de la même manière que les apprenants de français. Dans cet exemple d'*On the Go*, la situation de communication est une journée d'orientation. Le locuteur est une élève plus âgée qui commence à parler aux nouveaux élèves :

Regina : **Hello everyone**, I'm Regina.

(*On the Go 1 TB*¹⁰, texte T404)

En plus des discussions « entières » qui commencent par une salutation, dans *Escalier* et *On the Go* il y a de nombreux textes qui semblent commencer « en plein milieu », c'est-à-dire que les « interlocuteurs » dans les textes sont déjà présents, se connaissent l'un l'autre, et commencent à parler d'un sujet particulier que le lecteur ne connaît pas. Ces textes ne sont pas énumérés dans notre tableau car ils ne contiennent pas explicitement d'exemples de *stratégies* pour commencer une conversation. Pourtant, ils illustrent assez bien les conversations naturelles entre des personnes qui se connaissent déjà : les conversations commencent souvent par exemple par une question ou une phrase à laquelle

¹⁰ Les manuels de textes (*Textbook*) et les manuels d'exercices (*Workbook*) d'*On the Go* sont indiqués avec les abréviations *TB* et *WB*

l'interlocuteur peut réagir et la conversation peut ainsi commencer. Les manières de commencer une conversation dépendent donc de l'objectif communicationnel et de la situation de communication. Nous avons aussi énuméré dans le tableau des exercices qui ne commencent pas nécessairement par une salutation ; au lieu de cela, les élèves doivent utiliser d'autres moyens pour commencer une conversation, par exemple une question.

Les manières de commencer une conversation sont mises en pratique dans plusieurs exercices du type *DISCUTER* : les exercices A/B présentés au point 3.3.2, en particulier, obligent les élèves à utiliser les salutations pertinentes selon la situation de communication. Ces connaissances sont d'abord mises en pratique dans les exercices plus libres : dans cet exemple d'*Escalier*, les élèves doivent faire une interview micro-trottoir et mettre à profit ces connaissances linguistiques et pragmatiques :

Laatikkaa 2-3 hengen ryhmässä kuvitteellisen henkilön micro-trottoir-haastattelu. Katsokaa mallia tekstistä 2 ja hyödyntäkää s. 41 teemasanon ilmauksia. Videoikaa tuotoksenne.

[Faites une interview micro-trottoir avec une personne imaginaire dans un groupe de 2-3 personnes. Voir le modèle dans le texte 2 et utiliser les phrases du vocabulaire thématique à la page 41. Faites une vidéo de votre sortie. (notre traduction)]

(*Escalier 3* : exercice 12, page 43)

En plus des textes et exercices, *Escalier* enseigne des manières à commencer une conversation par exemple avec des listes de vocabulaire thématique (*Escalier 1*, page 32 : les salutations) et des petits « points d'information » (par exemple *Escalier 2*, page 231 : « *Puhelimeen vastataan « Allô »* [*Allô* est utilisé pour répondre au téléphone, notre traduction]).

Les stratégies liées au commencement d'une conversation sont aussi mises en pratique dans la série *On the Go*. Dans cet exemple d'exercice *TALK*, les élèves sont initiés aux différentes manières à saluer et ces connaissances sont mises en pratique par exemple avec cet exercice :

Walk around in the classroom. When the music stops, talk to the person nearest to you. Say hello and ask them how they're doing

(*On the Go 1 TB* : exercice T110, page 13)

Les deux séries mettent l'accent sur l'utilisation des connaissances sociolinguistiques dans le commencement d'une conversation. Les salutations ou autres manières de commencer une discussion sont choisis selon le contexte, l'objectif communicatif et les statuts des interlocuteurs.

b) Savoir intervenir dans une conversation

La compétence consistant à savoir comment intervenir dans une conversation peut aussi servir de manière de commencer une conversation ou de prendre la parole au bon moment. La maîtrise de cette compétence est importante en particulier pour les finnophones, qui sont souvent timides et ont une tendance à rester silencieux dans les conversations (voir 2.4.2.1). Une bonne manière d'intervenir dans une conversation est d'exprimer son opinion, mais l'utilisation de cette stratégie est peu représentée dans les textes des manuels : dans *Escalier*, nous avons trouvé 7 textes qui donnent des exemples pour intervenir dans une conversation. Selon ces textes, il est efficace d'utiliser par exemple les phrases comme « *moi, je...* », « *à mon avis...* » et « *moi, je pense que...* » avec lesquelles le locuteur peut attirer attention sur lui et ainsi intervenir dans une conversation de manière naturelle :

Adrien : **Moi**, ce que j'aime chez lui, c'est le langage qu'il utilise. (*Escalier 3* : texte 7)

Dans *On the Go*, nous n'avons trouvé qu'un seul exemple de la manière d'intervenir dans une conversation dans les textes. Dans cet exemple, il s'agit une mère qui interrompt le départ de sa fille :

Pavani: Bye Mum! I'm off to the concert now. See you later!

Mum: **Just a minute Pavani.** How are you getting there? Your father and I don't like it when you are out alone at night. It's not safe.

(*On the Go 2 TB* : texte T605)

En outre, les exercices des deux séries essaient de montrer comment on peut intervenir dans une conversation en interrompant l'interlocuteur de manière polie. Dans *Escalier 3*, il y a un vocabulaire thématique pour exprimer son opinion et interrompre d'autres personnes. Ces connaissances sont d'abord mises en pratique par exemple dans cet exercice *DISCUTER* :

Lue väitteet vuorotellen pari kanssa. Pari kuuntelee ja reagoi väitteeseen käyttäen mielipiteenilmauksia. [Lisez les phrases en alternance avec votre partenaire. L'auditeur écoute et répond en utilisant des expressions d'opinion. (notre traduction)]

Modèle :

- Aujourd'hui, les femmes travaillent trop !
- Tu as absolument raison !

(*Escalier 3* : exercice 13, page 110)

Dans *On the Go 3*, il y a des exercices *TALK* sur le thème « *Excuse me for interrupting* ». Dans cet exemple, les élèves doivent intervenir dans une conversation en interrompant leur interlocuteur :

Work in pairs. Student A chooses a topic and starts to talk about it. Student B interrupts to get more information. Student A brings the discussion to the original topic. Use the phrases in ex. T610

(*On the Go 3 TB* : exercice T612, page 113)

Savoir interrompre son l'interlocuteur et savoir exprimer son opinion d'une manière polie sont donc importants selon les deux séries de manuels. Il convient de se rappeler que ce sont des compétences liées à la culture, comme le fait remarquer par exemple Salo-Lee (1991 :12) : les francophones et les anglophones les font plus souvent que les finnophones. C'est pourquoi il est bon que ces compétences se voient accorder une place dans la classe.

c) Savoir attirer l'attention

Comme nous l'avons vu en haut, les mêmes phrases ou stratégies peuvent se servir à intervenir dans une conversation et à commencer une conversation. De la même manière, les moyens d'attirer l'attention peuvent servir à commencer une conversation. Ces moyens ne sont pas très explicitement présentés dans les manuels, mais on peut trouver 4 exemples dans les textes d'*Escalier* et 3 dans *On the Go* qui sont utilisés pour attirer l'attention :

Mirelle met son ordinateur en marche et montre un site à Fabien.

Mireille : **Regarde**, mon site favori, c'est un site de correspondants, Il y a des gens très cool. Ils habitent partout dans le monde.

(*Escalier 1* : texte 11)

On peut supposer que les énoncés comme « *Regarde !* » et « *Écoute !* » présentés dans les manuels d'*Escalier* sont censés attirer l'attention sous une forme verbale. Dans une conversation face à face, ces exclamations sont souvent utilisées avec des gestes (par exemple, le locuteur montre le doigt dans une direction où il faut regarder). De la même manière, *On the Go* utilise les mots comme « *Listen !* » :

La journée d'orientation :

Regina : **Listen** everyone !

(*On the Go 1* : texte T404)

Une autre manière d'attirer l'attention semble être l'utilisation de l'expression « *Excuse(z)-moi* », avec laquelle il est, par exemple, possible d'arrêter une personne dans la rue pour lui demander des conseils. En ce qui concerne les exercices, nous n'avons pas réussi à trouver d'exemples dans *Escalier* ou les élèves doivent mettre à profit les stratégies pour attirer l'attention. Dans *On the Go*, elles sont utilisées dans les exercices *TALK* avec le thème « *Excuse me,...* » :

Act out. Walk around the classroom. When the music stops, talk to the person nearest to you. One of you is a tourist who needs help. Be polite.

(*On the Go 2* : exercice T311, page 57)

d) Savoir garder la parole

Commencer une conversation avec des salutations ou des questions, attirer l'attention en utilisant les stratégies verbales et non verbales et intervenir dans une conversation sont tous utilisés pour démarrer la conversation. Par contre, une fois que l'on a réussi à prendre la parole, il est important de maintenir la conversation et de savoir garder le tour de parole. D'après les textes des deux séries de manuels, la manière la plus naturelle de garder la parole est d'utiliser différents connecteurs de phrase. Dans *Escalier*, ces connecteurs sont souvent des connecteurs simples comme « *mais* », « *et* », « *en plus* », « *par contre* », etc. Ils sont utilisés aussi dans *On the Go*. Dans l'exemple suivant, Cole garde la parole en utilisant « *But* » :

Michelle: Sounds like a hard work!

Cole : No kidding. I got paint all over my hair and my arms ached for days afterwards. **It was worth it, though. But guess what?** Since we live so far away

from everything, I can get my learner's permit when I turn 15! I've started driver's education at school"

(*On the Go 1 TB* : texte T303)

Bien que les manières de conserver la parole soient présentes dans les textes d'*Escalier*, nous n'avons réussi à trouver qu'un seul exemple d'exercice où ces connaissances sont explicitement mises à profit. En outre, il s'agit un exercice dont l'idée est de faire un exposé, si bien que les manières de garder la parole diffèrent un peu de celles qu'on utilise dans les conversations quotidiennes :

Laadi parisi kanssa noin 5 minuutin mittainen esitys teitä kiinnostavasta taiteilijasta. Käytätkää tehtävän 09 ilmauksia. Esitelkää koko ryhmälle.

[Faites un exposé de 5 minutes avec votre partenaire sur l'artiste qui vous intéresse. Utilisez les expressions de l'exercice 09. Présentez-le à tout le groupe. (notre traduction)]

(*Escalier 3* : exercice 10, page 171)

Dans *On the Go*, ce sont surtout les mots de remplissage qui sont utilisés et mis en pratique pour garder la parole. Dans cet exemple, les élèves doivent essayer d'éviter les pauses en utilisant des petits mots comme « *well* », « *you know* », « *I mean* » et « *you see* » pour combler les pauses et garder la parole :

Take turns and choose one of the topics below. Talk about the topic for one minute without any pauses. Use different fillers to buy time, when you don't know what to say next.

(*On the Go 3 TB* : exercice T909, page 165)

e) Savoir terminer une conversation

Tout comme il y a différentes manières de saluer, il y a différentes manières de finir la conversation. L'une des plus naturelles selon *Escalier* est d'utiliser les phrases comme « *au revoir* », « *bonne journée* », « *à ce soir* » et « *à la prochaine* » selon la situation de communication :

Madame Deschamps, qu'Hélène aime beaucoup, a été sa maitresse à l'école primaire. Aujourd'hui, elle n'arrête pas de parler.

Hélène : Excusez-moi madame, mais **je suis un peu pressée**, je dois continuer mes achats. **Au revoir et à la prochaine !**

(*Escalier 2* : Texte 3)

De la même manière, *On the Go* offre des exemples de la manière de prendre congé, comme « *Bye !* », « *See you later !* » et « *Laters !* ». Comme les salutations, elles sont mises

en pratique surtout dans les exercices A / B dans *Escalier* et *On the Go*. Dans cet exemple d'exercice A / B d'*Escalier*, l'élève doit dire au revoir, au téléphone :

Gabriel soittaa ystävälleen Lyoniin. Keskustele parisiksi ranskaksi.

[Gabriel appelle à son ami à Lyon. Discutez avec votre partenaire en français (notre traduction)]

(*Escalier 3* : exercice 7, page 13)

3.4.2 Les stratégies liées à la coopération et à la clarification

Jusqu'à présent, nous avons vu comment les deux séries facilitent le développement des stratégies liées aux tours de parole. De la même façon, nous allons analyser les manières dont les stratégies liées à la coopération et la clarification sont prises en compte dans les séries. Les stratégies liées à la coopération et la clarification énumérées dans la partie 2.4.2.2 sont divisées en ces trois sous-catégories :

- a) savoir inviter à rejoindre à la conversation et faciliter la suite de la conversation ;
- b) demander se répéter ou demander une clarification en cas d'incompréhension ;
- c) vérifier sa compréhension et confirmer une compréhension mutuelle (*Cadre*, 2001 : 71).

Toutes les expressions et les moyens liés aux ces stratégies de coopération et de clarification que les élèves sont censés apprendre sont présentés dans le tableau 8 ci-dessous.

Stratégie d'interaction liées à la coopération et clarification				
	<i>Escalier</i>		<i>On the Go</i>	
	Textes	Exercices	Textes	Exercices
inviter à joindre à la conversation et faciliter la suite	34	120	12	153
demander se répéter ou une clarification	5	1	6	1
vérifier une compréhension mutuelle	5	3	3	0
Total des textes et des exercices interactionnels	34	271	17	214
Total des textes et des exercices dans la série	45	1148	105	1367

Tableau 8 Les stratégies d'interaction liées à la coopération et clarification dans *Escalier* et *On the Go*

a) Savoir inviter à rejoindre la discussion et faciliter la suite de la conversation

Selon le *Cadre* (2001 : 71), le fait de faciliter la suite de la conversation fait référence aux moyens avec lesquelles le locuteur peut faciliter le développement de la discussion. Ceci est fait « en donnant suite à des déclarations et inférences faites par d'autres interlocuteurs et faisant des remarques à propos de celle-ci ». Dans la pratique, cela veut dire qu'on agit selon les règles de la discussion (par exemple selon les règles question-réponse, en respectant les tours de parole, en réagissant de manière adéquate à ce qui est dit, etc.). Étant donné la nature réciproque de la communication orale, on peut dire que les mêmes stratégies sont utilisées à la fois pour faciliter la suite de la conversation et pour inviter d'autres personnes à se joindre à celle-ci. Par exemple, en respectant les règles question-réponse, le locuteur invite ses interlocuteurs à rejoindre à la discussion et facilite ainsi le développement de la conversation.

Comme on peut le voir dans le tableau 8, les stratégies de ce type sont bien représentées dans les deux manuels, au moins d'une manière *implicite*. Les dialogues dans les textes respectent les normes de la conversation, les tours de paroles alternent de manière plus ou moins naturelle et, dans les conversations avec plusieurs personnes, les interlocuteurs sont pris en compte en utilisant des questions. Par exemple dans *Escalier*, on s'adresse aux interlocuteurs en utilisant des phrases comme « *et toi ?* », « *et vous ?* » et « *Qu'est-ce que tu en penses, [nom de la personne] ?* » qui servent à inviter d'autres personnes à se joindre à la conversation. Les mêmes stratégies sont mises à profit dans *On the Go*.

En ce qui concerne les exercices, on peut supposer que ce sont surtout les exercices *DISCUTER*, *INTERVIEWER*, *JOUER* et *DEMANDER ET RÉPONDRE* qui obligent les élèves à utiliser ces connaissances liées à la coopération et faciliter ainsi le développement de la conversation en alternant les tours de parole, en réagissant aux questions, etc. Cependant, l'utilisation de ces stratégies est relativement implicite et il est difficile de trouver par exemple des exercices qui servent uniquement à mettre en pratique les stratégies avec lesquelles on invite d'autres personnes à se joindre à la conversation. On peut dire que, au lieu d'une seule stratégie, les élèves ont besoin d'une combinaison des stratégies avec lesquelles ils peuvent communiquer d'une manière efficace selon la situation de communication.

En plus des textes et des exercices, les deux séries de manuels proposent des petits points d'information qui donnent des conseils culturels que les élèves peuvent utiliser pour améliorer la coopération. Par exemple dans *On the Go 1 WB*, il y a un point d'information qui conseille d'apprendre les noms des gens qu'on rencontre pour la première fois, car les noms sont plus souvent utilisés pendant les conversations dans les pays anglophones qu'en Finlande. En outre, *On the Go* conseille de prendre en compte par exemple l'intonation, et précise que la partie la plus importante est souvent accentuée pour que l'interlocuteur puisse mieux suivre la conversation (*On the Go 2 WB*, page 233).

b) Demander de répéter ou demander une clarification

Les dialogues écrits dans les manuels n'illustrent pas souvent les conversations naturelles dans le sens qu'elles se déroulent sans problèmes (voir 2.4.2.1). C'est pourquoi il n'y a pas beaucoup d'exemples sur l'utilisation des stratégies avec lesquelles le locuteur peut demander de répéter ou de clarifier. Dans cette conversation d'*Escalier*, Christophe se plaint que son appartement soit vide. La réponse de sa mère Béatrice montre qu'elle n'est pas d'accord avec lui :

Christophe : En plus, il n'y a presque rien dans mon appartement !

Béatrice : Tu n'es jamais content ! Il n'y a rien dans ton appartement ? **Je ne comprends pas. Qu'est-ce que tu veux dire avec ça ?**

(*Escalier 2* : texte 7)

L'exemple d'*On the Go* illustre mieux des problèmes d'élèves des langues étrangères, quand ils ne connaissent pas un certain mot et ont besoin d'une clarification. Dans cet exemple, c'est l'idiome « *lose face* » qui reste ambigu pour Ann qui demande la clarification :

Rohan: Hagglng here is part of the culture. It's expected – everyone does it. But you've got to be polite. If you are too aggressive, both you and the vendor will **lose face**.

Ann: **Lose face? What are you talking about?**

(*On the Go 2 TB* : texte T303)

En ce qui concerne les exercices, nous avons eu du mal à trouver des exemples des exercices où les élèves doivent demander de répéter ou de clarifier. Dans un exemple d'*Escalier 1* (exercice 8, page 214), nous avons trouvé un exercice A / B, où la personne A parle

de son amie Aurélie, et la personne B la décrit pour vérifier qu'ils parlent bien de la même personne.

Dans *On the Go 2*, les exercices *TALK* avec le thème « *Seriously ?* », mettent l'accent sur les manières de réagir aux nouvelles surprenantes et les manières dont on peut demander de répéter. Dans cet exercice, les élèves doivent lire et jouer une conversation entre Sandy et Max :

Act out the conversations: Sandy and Max are brothers. Max is talking about their sister Alice.

Sandy: **I'm sorry. What were you saying?**

Max: Weren't you listening? I said our sister has a boyfriend

[...]

(*On the Go 2 TB* : exercice T508, page 95)

Dans cet exemple, le problème d'incompréhension est lié aux obstacles physiques : Sandy n'a pas écouté ou entendu ce que Max a dit, et lui demande donc de répéter. Dans les conversations face à face, cette situation est assez fréquente, par exemple à cause du bruit externe qui dérange le déroulement de la conversation.

c) Vérifier sa compréhension et vérifier une compréhension mutuelle

Le fait de vérifier sa compréhension et celui de vérifier une compréhension mutuelle font souvent référence aux mêmes moyens et stratégies. Dans les deux séries, la compréhension mutuelle est le plus souvent vérifiée en utilisant les *questions tags*, qui sont marqués en gras dans ces deux exemples :

Enzo: Grasse, c'est là qu'on fait des parfumes, **n'est-ce pas?**
(*Escalier 2* : texte 1)

Et

Michelle : (But it's quite an old house, **right?**)

(*On the Go 1 TB* : texte T305)

L'autre manière qui est visible dans les textes est l'utilisation de la répétition pour vérifier que la personne a bien entendu et bien compris ce que l'autre personne a dit. En ce qui concerne les exercices, l'utilisation de ces stratégies est moins présente. Dans la plupart des exercices d'*Escalier* et d'*On the Go* où les élèves doivent vérifier la compréhension mutuelle, il s'agit de situations où ils doivent négocier pour parvenir à une entente avec les interlocuteurs, comme dans cet exemple d'*Escalier* :

Suunnitelkaa juhlien ostoslista 3-4 hengen ryhmissä. [Concevez une liste de courses pour la fête en groupes de 3 à 4 personnes. (notre traduction)]

- Järjestätte juhlat. Vieraslistalla on kasvissyöjiä [Vous organisez une fête. La liste d'invités inclut des végétariens].
- **Neuvotelkaa** ranskaksi mitä tarjoatte ja laatikaa keskustelun pohjalta ostoslista [Négociez en français ce que vous voulez offrir et, sur la base de la discussion, faites une liste de courses].
- Pyrkikää tekemään ympäristöä säästäviä valintoja [Essayez de faire des choix écologiques].

(*Escalier 3* : exercice 23, page 31)

Cependant, il est difficile de trouver des exercices où le besoin de vérifier la compréhension découle de problèmes linguistiques.

3.4.3 Les stratégies liées à la réaction

La troisième sous-catégorie de stratégies d'interaction concerne les stratégies liées à la réaction. Les stratégies que nous avons analysées dans les parties précédentes concernent essentiellement le rôle du locuteur, mais comme nous l'avons vu (voir par exemple 2.4.2.3), le rôle de l'auditeur n'est pas sans importance. Les deux manuels semblent souligner cette importance de plusieurs manières : en plus des textes et des exercices, les points culturels et les vocabulaires thématiques d'*Escalier* et les points d'information d'*On the Go* donnent plusieurs conseils concernant les réactions. Par exemple dans *Escalier 2* (p. 212), le point culturel fait remarquer que « *La culture de discussion française implique une participation active. Les avis et les affirmations reçoivent une réponse immédiate* » [notre traduction¹¹]. L'autre exemple d'*Escalier* se trouve dans *Escalier 3* (p. 94), qui dit que « *dans les discussions en français, il est important de répondre à l'interlocuteur. Le silence est souvent interprété comme impoli* » [notre traduction¹²]. Des conseils similaires se trouvent dans *On the Go*, qui rappelle aux élèves de réagir à ce qui est dit : « *Le small talk implique de répondre à une question ou de formuler un commentaire auquel*

¹¹ Ranskalaiseen keskustelukulttuuriin kuuluu aktiivinen osallistuminen. Mielenpitäisiin ja väitteisiin reagoidaan heti.

¹² Ranskan kielisessä keskustelussa on tärkeää reagoida siihen, mitä puhukumppani sanoo. Hiljaisuus tulkitaan usein töykeydeksi.

l'autre personne peut répondre à son tour. De cette manière la conversation se déroule bien » [notre traduction¹³].

Stratégies d'interaction liées à la réaction				
	<i>Escalier</i>		<i>On the Go</i>	
	Textes	Exercices	Textes	Exercices
Réaction	12	25	9	50
Total des textes et des exercices interactionnels	34	271	17	214
Total des textes et des exercices dans la série	45	1148	105	1367

Tableau 9 Les stratégies d'interaction liées à la réaction dans *Escalier* et *On the Go*

Les textes des manuels d'*Escalier* et d'*On the Go* présentent de bons exemples des manières de réagir. Le plus souvent, il s'agit d'exclamations comme « *Quoi ?* », « *Mais, dis donc!* », « *Oh non, ce n'est pas vrai !* » et « *Oh là là* » dans *Escalier*. Dans *On the Go*, on peut trouver des exclamations comme « *Sounds good!* », « *That's right!* », « *Wow!* » et « *I see* ». Avec ces exclamations, les locuteurs montrent qu'ils participent activement à la discussion et qu'ils sont intéressés par ce que disent leurs interlocuteurs. L'autre manière de réagir à ce qui est dit est par exemple de faire des références à la phrase précédente comme dans cet extrait :

- Sami : Pourquoi Disneyland devrait t'embaucher ?
- Otso : Parce que je suis travailleur, ambitieux et motivé. À côté de mes études, je travaille comme facteur. **J'aime le contact avec le gens.** [...] Et toi ? Pourquoi Disneyland t'intéresse ?
- Sami : J'aimerais travailler dans un pays francophone pour pratiquer mon Français. **Moi aussi, je suis assez extraverti** et j'aime bien travailler en équipe.
- [...] (*Escalier 4* : texte 2)

C'est surtout dans la série *On the Go* qu'on trouve une grande quantité d'exemples de manières de réagir. D'une part, cela peut être dû à des raisons culturelles et au fait que dans les cultures anglophones il est considéré comme poli de donner des réponses minimales.

¹³ Small talkiin kuuluu, että oman vastauksen jälkeen esitetään vastakysymys tai kommentti, johon toinen puolestaan voi reagoida. Näin keskustelu etenee mukavasti.

Les réactions sont mises en pratique dans plusieurs exercices. Dans cet exemple, les élèves réagissent aux situations ou nouvelles surprenantes :

Act out. Walk around the classroom. When the music stops, talk to the person nearest to you. Tell them something unbelievable you have heard.

(*On the Go 2 TB* : exercice T910, page 169)

Bien que les réactions soient moins souvent mises en pratique dans *Escalier* que dans *On the Go*, on trouve plusieurs exercices où elles sont utilisées. Dans cet exemple d'*Escalier*, les élèves pratiquent les réactions et les compétences « small talk » en posant des questions et en réagissant d'une manière adéquate :

Kerro itsestäsi ja omista haaveistasi. Parisi reagoi kertomaasi ja esittää lisäkysymyksiä.

[Parlez de vous et de vos rêves. Votre partenaire réagira à ce que vous avez dit et posera des questions supplémentaires. (notre traduction)]

Modèle :

- Après le bac, je vais voyager en Espagne
- **C'est génial !** Tu vas où, à Barcelone ?

(*Escalier 2* : exercice 12, page 194)

Une dernière remarque qu'on peut faire concernant les réactions est que celles-ci sont mises en pratique aussi dans les exercices qui ne donnent pas d'invitation explicite à réagir. Dans la partie 3.3.2 (tableau 6), nous avons vu que le nombre d'exercices *RÉAGIR* n'est que de 17 dans *Escalier* et de 5 dans *On the Go*, alors que selon notre analyse le nombre *réel* d'exercices exigeant l'utilisation des réactions est de 25 dans *Escalier* et de 50 dans *On the Go* (voir tableau 9).

3.5 Analyse des stratégies de compensation

Dans la partie 2.4.1, nous avons vu que les stratégies de compensation sont des stratégies de survie qu'on utilise pour compenser des défauts linguistiques lors de la production et de l'interprétation, ainsi que pour améliorer l'efficacité de la communication (Piirainen-Marsh, 1994 : 225). Cette définition se base souvent sur les définitions des compétences stratégiques de Canale et Swain (1980) et Bachman (1991) traitées dans la partie 2.3.3. Les stratégies de compensation que nous avons énumérées comprennent :

- l'évitement ;
- la paraphrase ;
- le transfert ;
- la demande d'aide ;
- les mimiques.

Par rapport aux stratégies d'interaction, les stratégies de compensation sont peu représentées dans les deux séries de manuels. Le nombre limité est apparent surtout dans les textes : aucun des textes d'*Escalier* ne contient de modèles pour l'utilisation des stratégies de compensation. Dans *On the Go*, le nombre des textes où ces stratégies sont utilisées reste presque aussi faible, comme on peut le constater dans tableau 10 ci-dessous. On peut supposer que le manque de problèmes de communication (et ainsi les stratégies qui sont utilisés à résoudre ces problèmes) dans les textes est dû au fait que les textes écrits sont pauvres en caractéristiques typiques de l'oral.

Stratégies de compensation				
	<i>Escalier</i>		<i>On the Go</i>	
	Textes	Exercices	Textes	Exercices
Nombre au total				
Évitement	-	-	1	2
Paraphrase	-	6	2	7
Transfert	-	-	-	-
Demande d'aide	-	-	1	-
Mimiques	-	-	-	5
Total des textes et des exercices interactionnels	34	271	17	214
Total des textes et des exercices dans la série	45	1148	105	1367

Tableau 10 Les stratégies de compensation dans *Escalier* et *On the Go*

Dans les textes d'*On the Go*, on trouve un exemple d'évitement dans un texte facultatif (T609) d'*On the Go 1 TB* : il s'agit d'une interview pendant laquelle le locuteur essaye d'éviter le mot « *caca de chien* » en le remplaçant par « *well, you know...* », après lequel l'interlocuteur s'exclame « *Oh, I see!* » pour vérifier sa compréhension. Dans cet exemple, il ne s'agit pas d'un problème linguistique, mais plutôt socioculturel car le mot qu'on évite est considéré inadapté à la situation de communication.

Nous avons de même trouvé seulement un exemple de demande d'aide : dans le texte T805 d'*On the Go 2 TB*, trois personnes discutent de leurs racines :

Sam: [...] Just look at the three of us! You're black, I'm Jewish, and Tara is...**Well, what are you exactly Tara?**"

(*On the Go 2 TB* : texte T805)

Cet exemple n'est pas non plus un problème linguistique car il découle plutôt d'un manque de connaissances. C'est pourquoi ces deux exemples sur l'évitement et la demande d'aide ne sont pas les meilleurs possibles du point de vue de l'apprenant de langue étrangère.

Dans les exercices, l'entraînement aux stratégies de compensation est aussi assez limité dans les deux séries. Dans *Escalier*, on trouve 6 exercices liés à la paraphrase. Tous ces exercices sont du type où les élèves doivent décrire ou expliquer un mot, comme dans cet exemple :

Valitse sana ja selitä se parillesi. Parisi arvaa, mistä sanasta on kyse.
[Sélectionnez un mot et expliquez-le à votre couple. Votre partenaire devine quel est le mot. (notre traduction)]

Modèle : la femme au foyer → Elle ne travaille pas mais elle reste à la maison

Difficile → C'est le contraire de facile

(*Escalier 3* : exercice 8, page 39)

On the Go contient des exercices similaires à *Escalier* où les élèves doivent utiliser la paraphrase pour décrire ou expliquer un mot. En outre, *On the Go* contient 5 exercices où les élèves doivent utiliser les mimiques pour « expliquer » un mot.

Esitä aktiviteetteja parisi kanssa. Pari sanoo englanniksi, mitä esität. Voit keksiä myös muita aktiviteetteja.

[Mimez des activités avec votre partenaire. Votre camarade dit en anglais ce que vous présentez. Vous pouvez également proposer d'autres activités. (notre traduction)]

(*On the Go 1 WB* : exercice 104, page 9)

Dans *On the Go 3*, on trouve deux exercices avec lesquels les élèves peuvent utiliser une stratégie d'évitement. Ils font partie des exercices *TALK* sur le thème *Sorry, it's personal*, où les élèves sont censés apprendre à éviter certains thèmes en refusant d'en parler, et ce en utilisant des phrases polies :

Act out. Your partner asks you personal questions. You politely refuse to answer. Use the phrases in Exercise T708

(*On the Go 3 TB* : exercice T710, page 133)

En tout, la série *On the Go* et surtout les exercices *TALK* prennent en compte les stratégies de compensation mieux que la série *Escalier*, bien que le nombre de modèles et exercices reste faible au total. Ce résultat n'est pas surprenant. Les situations de communication de la vie réelle où les apprenants doivent utiliser la langue étrangère offrent de meilleures possibilités de pratiquer les stratégies de communication, car ces situations sont souvent celles qui posent les plus des problèmes. Les textes et exercices « tout prêts » des manuels scolaires peuvent manquer d'authenticité : les conversations se déroulent souvent sans problèmes.

3.6 Synthèse de l'analyse de stratégies de communication

En examinant la place accordée à l'enseignement des stratégies de communication dans les séries d'*Escalier* et d'*On the Go*, nous avons pu constater que les deux séries enseignent les stratégies de la même manière : d'abord, les manuels offrent des modèles pour la communication (textes de dialogue, vocabulaires thématiques, exercices *TALK*, etc.), après quoi ces modèles, c'est-à-dire les phrases et les expressions, sont utilisés dans des exercices interactionnels. Il faut noter que notre choix de limiter notre corpus aux exercices effectués oralement est susceptible d'exclure certaines tâches liées à l'utilisation des stratégies de communication. Dans *On the Go*, surtout, les mêmes compétences sont souvent mises en pratique aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

En guise de synthèse des données numériques, nous avons rassemblé dans le tableau 11 ci-dessous toutes les stratégies d'interaction et de compensation que nous avons traitées dans notre étude. Sur ce point, il convient de se rappeler que les manuels d'*Escalier* contiennent plus de textes de dialogue que les manuels d'*On the Go*, probablement parce que les apprenants de français sont des débutants qui ont besoin de plus de modèles que les apprenants d'anglais. Cependant, si nous comparons le nombre de textes contenant des stratégies d'interaction au nombre total de textes de dialogue dans les séries (voir tableau 11), *Escalier* n'est pas réellement supérieur en termes de pourcentage.

En ce qui concerne l'utilisation des stratégies d'*interaction* dans les exercices, *On the Go* contient plus de tâches à la fois en quantité et en pourcentage. Ce résultat n'est pas surprenant, étant donné que les apprenants d'anglais maîtrisent déjà des compétences communicatives et sont donc capables de les utiliser dans des exercices divers. Il faut aussi garder à l'esprit que les deux premiers manuels d'*Escalier* ont été rédigés selon l'ancien programme national, qui ne mettait pas autant en valeur les compétences de communication que le *LOPS* en vigueur à l'heure actuelle.

Quant aux stratégies de *compensation*, elles sont pratiquement négligées dans les deux séries de manuels. *Escalier* contient seulement quelques exercices liés à la paraphrase, tandis que dans *On the Go* les stratégies d'évitement et les mimiques sont aussi utilisés, mais dans quelques tâches seulement. Malgré tout, le nombre total de ces textes et exercices reste faible. On peut à ce propos rappeler que de toute façon, dans les situations multiculturelles de la vie réelle où l'on utilise plusieurs langues, l'apprenant de langue étrangère a souvent une autre possibilité de résoudre les problèmes : recourir à une autre langue commune disponible. C'est surtout de ce point de vue que nous pensons qu'il serait important d'attacher plus d'importance à l'enseignement de stratégies de compensation. Pour être capable de communiquer uniquement par exemple en français et à éviter l'utilisation de l'anglais, il est important que l'apprenant sache utiliser d'autres manières de compenser les problèmes de communication, par exemple en utilisant les mimiques et la paraphrase.

Résumé des stratégies de communication								
Stratégies d'interaction								
Stratégies d'interaction liées aux tours de parole								
	<i>Escalier</i>				<i>On the Go</i>			
	Textes	%	Exerc.	%	Textes	%	Exerc	%
commencer une conversation	14	41	41	15	7	41	57	27
intervenir dans une conversation	7	21	4	1	1	6	2	1
attirer l'attention	4	12	-	-	3	18	5	2
garder la parole	11	32	1	0	8	47	8	4
terminer une conversation	9	26	26	10	2	12	18	8
Stratégies d'interaction liées à la coopération et clarification								
inviter à joindre à la conversation et faciliter la suite	34	100	120	44	12	71	153	71

demander se répéter ou une clarification	5	15	1	0	6	35	1	1
vérifier une compréhension mutuelle	5	15	3	1	3	18	0	3
Stratégies d'interaction liées à la réaction								
Réaction	12	35	25	9	9	53	50	23
Stratégies de compensation								
Évitement	-	-	-	-	1	6	2	1
Paraphrase	-	-	6	2	2	12	7	3
Transfert	-	-	-	-	-	-	-	-
Demande d'aide	-	-	-	-	1	6	-	-
Mimiques	-	-	-	-	-	-	5	2
Total des textes et des exercices interactionnels								
	34		271		17		214	
Total des textes et des exercices dans la série								
	45		1148		105		1367	

Tableau 11 Le résumé des stratégies d'interaction et de compensation dans les séries Escalier et On the Go

Au total, on peut dire que, numériquement, les stratégies d'interaction et les stratégies de compensation sont un peu mieux prises en compte dans *On the Go* que dans *Escalier*. Malgré cela, nous estimons que les deux séries fournissent l'une et l'autre une base pour le développement des stratégies de communication, ainsi que pour la compétence communicative en général.

Enfin, il convient de garder à l'esprit que les manuels examinés dans cette étude ne sont que des *exemples* sur les différences entre l'enseignement du français et de l'anglais. Les contenus de manuels scolaires peuvent varier grandement même à l'intérieur d'une certaine matière, car les auteurs de manuels peuvent choisir eux-mêmes les thèmes et les contenus qui y sont traités : écrits par d'autres auteurs, ils présenteraient d'autres choses et différences.

4 Conclusion

L'enseignement des langues étrangères repose sur l'idée que la connaissance de termes et structures grammaticaux ne suffit pas pour garantir la maîtrise de la langue. Pour se débrouiller dans les situations de communication quotidiennes, les apprenants d'une langue étrangère ont besoin d'un ensemble de connaissances linguistiques, sociolinguistiques, stratégiques et discursives. Selon l'approche communicative (voir 2.2), en vogue depuis les années 1970, il faut fournir aux élèves une compétence communicative, qui leur permet de communiquer d'une manière efficace dans des contextes divers.

Dans cette étude, nous avons comparé les manières dont la série de manuels de français *Escalier* et la série de manuels d'anglais *On the Go* enseignent les stratégies de communication et les compétences communicationnelles, pour tenter de savoir si le contenu permet d'en favoriser l'acquisition et le développement chez l'apprenant. L'objectif était de mettre en regard deux langues étrangères avec des statuts différents, l'anglais étant largement diffusé et parlé en Finlande tandis que le français l'est beaucoup moins, pour obtenir un échantillon des différences possibles entre l'enseignement de ces deux langues.

Nous avons d'abord examiné les deux outils les plus importants utilisés dans l'enseignement des langues étrangères en Finlande : le *Cadre* (2001) et les programmes nationaux, le *POPS* (2014) et le *LOPS* (2015), trois documents fondateurs dans lesquels l'apprentissage est vu d'un point de vue communicationnel et actionnel qui souligne l'importance du contexte social et culturel. Au passage, nous avons signalé que, dans la pratique, cependant, la ressource fondamentale utilisée pour le pilotage de l'enseignement, ce sont les manuels scolaires utilisés dans la salle de classe.

Nous avons ensuite examiné plus précisément les concepts essentiels pour notre étude, et d'abord, les caractéristiques de la communication orale. Du fait du caractère spontané de la production orale, il peut y avoir des difficultés dans la communication qui se manifestent par des pauses, des ruptures et des reprises de phrases. Pour compenser les défauts, les élèves pourraient utiliser les stratégies de communication. Ensuite, nous avons traité les méthodologies présentes dans le *POPS* et le *LOPS* ainsi que dans le *Cadre* : le *Communicative Language Teaching (CLT)* et son prolongement le *Task-Based Language*

Teaching (TBLT). Les deux méthodologies soulignent la nécessité d'organiser l'enseignement de telle manière que la langue soit utilisée de manière authentique et significative, en fonction des besoins linguistiques de l'apprenant. En utilisant les théories de certains linguistes, nous avons défini cette compétence consistant en connaissances grammaticales, sociolinguistiques, stratégiques et discursives, et les stratégies de communication, qui consistent en stratégies d'interaction et de compensation.

Dans la troisième partie de notre étude, nous avons analysé les manuels d'*Escalier* et d'*On the Go* en utilisant des méthodes qualitatives et quantitatives : textes de dialogue et exercices interactionnels qui pourraient, au moins en théorie, faciliter l'apprentissage de ces stratégies. En analysant la place accordée aux stratégies de communication dans ceux-ci, on constate qu'*Escalier* met un accent particulier sur les stratégies avec lesquelles les élèves peuvent commencer et finir une conversation, tandis qu'*On the Go* souligne la capacité de réagir d'une manière pertinente pour la situation de communication. Dans les deux séries, les stratégies d'interaction sont mises plus en valeur que les stratégies de compensation. Dans la série *Escalier*, l'utilisation de stratégies de compensation est pratiquement négligée et se limite à l'utilisation de la paraphrase dans quelques exercices, tandis que *On the Go* mentionne également l'évitement et l'utilisation de mimiques.

Le nombre limité des stratégies de compensation dans les deux séries de manuels soulève la question de savoir pourquoi elles se voient accorder relativement peu de place dans les deux séries de manuels. À cela, on peut répondre d'abord qu'il y a de toute façon des divergences d'opinions sur la possibilité d'enseigner les stratégies de communication et sur la question de savoir si l'enseignement de ces stratégies est seulement utile pour les apprenants d'une langue étrangère. Certaines stratégies (celles soutenant conversation, paraphrase, transfert et demande d'aide) sont considérées plus bénéfiques pour l'apprentissage que d'autres (stratégies d'évitement) (Faerch et Kasper 1983 : 55-56).

Au total, il y a peu d'expérience empirique sur les effets de l'enseignement des stratégies et deuxièmement, les parties opposées ne sont pas d'accord sur ce qu'il faut entendre par « stratégies de communication ». Les opposants à l'enseignement de ces stratégies rappellent notamment que les locuteurs de L1 les utilisent aussi dans leur langue maternelle. En conséquence, certains chercheurs pensent que les apprenants devraient être capables

de les utiliser automatiquement en L2 (Yule et Tarone 1997 : 22). À notre avis, cette hypothèse est inexacte, car il faut que la manière d'utiliser différentes stratégies soit pertinente aussi *culturellement*, donc en fonction de la L2.

Quels que soient les théories sur l'enseignement des stratégies de communication ou les bénéfices concrets qui peuvent en découler pour les apprenants, il reste qu'en dernier ressort, l'acteur principal est l'enseignant de la langue étrangère. Nous avons souligné que les manuels sont l'outil principal que les enseignants utilisent dans la salle de classe. Or, les manuels ne détaillent pas nécessairement le déroulement des leçons. En général, l'enseignant choisit librement ce qu'il veut utiliser, édite certaines parties et en omet d'autres. C'est donc à l'enseignant de langues étrangères qu'incombe la responsabilité de prendre en considération les besoins de ses élèves en matière de stratégies de communication. En outre, le fait d'enseigner une chose ne signifie pas automatiquement qu'elle sera comprise ou acquise par l'apprenant. Dans le cas des manuels *Escalier* et *On the Go* que nous avons examinés, une piste intéressante pour des recherches futures serait justement de tester les connaissances des élèves ayant utilisé ces manuels, ce qui permettrait de savoir s'ils ont pris conscience de l'existence, de l'importance ou de l'utilité de ces stratégies d'interaction et de compensation, et s'ils ont appris à les exploiter dans leur pratique langagière. Cela permettrait d'avoir une idée plus objective de l'utilité de l'enseignement de ces stratégies et de savoir s'il faut en privilégier certaines plutôt que d'autres.

Bibliographie

Manuels étudiés

Escalier 1 = Granath, M., Laine, K. & Penttilä, R. (2018). *Escalier: Ranskaa lukioon ja aikuisille. 1* (1.-7. p.). Helsinki: Sanoma Pro.

Escalier 2 = Altschuler, J., Granath, M., Laine, K., Penttilä, R. (2017). *Escalier: Ranskaa lukioon ja aikuisille. 2* (1.-4. p.). Helsinki: Sanoma Pro.

Escalier 3 = Altschuler, J., Dervin, F., Kemppainen, K., Laine, K., Mokhtari, N., Punkkinen, S., Tenhunen, T. (2018). *Escalier: Ranskaa lukioon ja aikuisille. 3* (4.-5. p.) Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Escalier 4 = Dervin, F., Kemppainen, K., Laine, K., Mokhtari, N., Tenhunen, T. (2018). *Escalier: Ranskaa lukioon ja aikuisille. 4* (3.-4. p.). Helsinki: Sanoma Pro.

On the Go 1 Textbook = Daffue-Karsten, L. Haapala, M., Ojala, A., Ojala, S., Peuraniemi, J., Rappold, P., Semi, L. (2018). *On the Go: 1, Textbook* (3.-5. p.). Helsinki: Sanoma Pro Oy.

On the Go 1 Workbook = Daffue-Karsten, L. Haapala, M., Ojala, A., Ojala, S., Peuraniemi, J., Rappold, P., Semi, L. (2018). *On the Go: 1, Workbook* (1.-4. p.). Helsinki: Sanoma Pro Oy.

On the Go 2 Textbook = Daffue-Karsten, L., Ojala, A., Ojala, S., Peuraniemi, J., Semi, L., Vaakanainen, M. (2017). *On the Go: 2, Textbook* (1.-2. p.). Helsinki: Sanoma Pro Oy.

On the Go 2 Workbook = Daffue-Karsten, L., Ojala, A., Ojala, S., Peuraniemi, J., Semi, L., Vaakanainen, M. (2018). *On the Go: 2, Workbook* (1.-2. p.). Helsinki: Sanoma Pro Oy.

On the Go 3 Textbook = Daffue-Karsten, L., Ojala, A., Ojala, S., Peuraniemi, J., Semi, L., Vaakanainen, M. (2018). *On the Go: 3, Textbook* (1.-2. p.). Helsinki: Sanoma Pro Oy.

On the Go 3 Workbook = Daffue-Karsten, L., Ojala, A., Ojala, S., Peuraniemi, J., Semi, L., Vaakanainen, M. (2018). *On the Go: 3, Workbook* (1.-2. p.). Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Références

Aro, M. (2006). Kannattaa lukea paljon, että oppii puhumaan: viidesluokkalaisten käsityksiä englannin kielen osaamisesta ja opettamisesta. Dans : P. Pietilä, P. Lintunen et H.-M. Järvinen (Eds.), *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*. AFinLA Yearbook 64. Jyväskylä: The Finnish Association of Applied Linguistics, 87–103.

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

Business France : <https://www.welcometofrance.com/fr/education> (Consulté le 14.10.2019)

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Dans : Richards, J., & Schmidt, R. (Eds.). *Language and communication*. London : Longman.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.

Celce-Murcia M, Dörnyei Z., Thurrell S. (1995). A pedagogical framework for communicative competence: A Pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6(2): 5–35

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

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf (Consulté le 14.10.2019)

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

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

Dufva, H. and Mäntylä, K. (2017). Ääneenlukemista vai oikeaa vuorovaikutusta? Suullinen kieli-taito suomalaisissa vieraan kielen oppikirjoissa. Dans : P. Hiidenmaa, M. Löytönen and H. Ruuska (eds.), *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 99-118.

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

Elomaa, E. (2009). *Oppikirja eläköön!: Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Faerch, C., & Kasper, G. (1983b). Plans and Strategies in Foreign Language Communication. Dans : C. Faerch, & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 20-60). New York: Longman.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE international.

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

Järvinen, H. (2014). Kielen opettamisen menetelmiä. Dans : P. Pietilä et P. Lintunen (Eds.), *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 89–113

Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching* (3^e éd.). Oxford: Oxford University Press.

Leppänen Sirpa, Nikula, T., Kääntä, L. (2008). *Kolmas kotimainen: Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Littlewood, W. (2010) *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? : Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Maleki, A. (2010). Techniques to Teach Communication Strategies. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 640-646.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an Oral Communication Strategy Inventory. *The Modern Language Journal*, 90(2), 151-168.
- Nunan, D. & Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus
- Opetushallitus. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Piirainen-Marsh, A. (1994). Kielenoppijan puhe tutkimuksen kohteena. Dans : Laurinen, L., & Luukka, M.-R. (Eds.). *Puhekulttuurit ja kielten oppiminen : AFinLAN vuosikirja 1994*. Tampere ; Jyväskylä ; Helsinki: [Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys].
- Richards, J. (2005). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge:
- Salo-Lee, L. (1991). Vieraiden kielten puheviestintä. Dans : Yli-Renko, K., & Salo-Lee, L. *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Sanomapro : <https://www.sanomapro.fi/sarjat/on-the-go/> Consulté le 30.8.2019
- Sanomapro: <https://www.sanomapro.fi/sarjat/escalier/> Consulté le 30.8.2019
- Savignon, S. (2002). Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. Dans : Savignon, S. (eds.) *Interpreting Communicative Language Teaching*. Yale University Press: New Haven, 1-27.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks (Calif.): SAGE.
- Suomen kieltenopettajien liitto ry: https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa-kielivalinnoista/perustietoa-kielivalinnoista/vuosiluokilla_1_6 consulté le 14.10.2019
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-103X. *Peruskoulun Oppilaiden Ainevalinnat 2016*. Helsinki: Tilastokeskus. Consulté le 8.1.2019
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning* 30 (2), 417-431.
- Tarone, E. (1984). Some thoughts on the notion of communication strategy. Dans : Faerch, C., & Kasper, G. (Eds.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.

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

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

Tuomi, J., Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6^e éd. revue). Helsinki: Tammi.

Veivo, O. (2014). Mitä kielitaito on. Dans : P. Pietilä & P. Lintunen (Ed.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 26–44.

Yule, G., & Tarone, E. (1997). Investigating communication strategies in L2 reference: pros and cons. Dans : Kasper, G., & Kellerman, E. (Ed.), *Communication strategies* (pp. 17-30). London: Longman.