



HAL
open science

Comment un apprenant finnophone maîtrise-t-il les stratégies d'adresse en français ?

Eva Havu

► **To cite this version:**

Eva Havu. Comment un apprenant finnophone maîtrise-t-il les stratégies d'adresse en français ?. Olga Galatanu, Michel Pierrard & Dan Van Raemdonck. Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction, Peter Lang, pp.73-86, 2009, GRAMM-R. halshs-00447418

HAL Id: halshs-00447418

<https://shs.hal.science/halshs-00447418>

Submitted on 14 Jan 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Comment un apprenant finnophone maîtrise-t-il les stratégies d'adresse en français ?

EVA HAVU

Université de Helsinki / Université Paris3-CIEH

1. Introduction

Le français et le finnois ont un système d'adresse bipartite (*tu / sinä – vous / te*), et on pourrait donc penser que l'apprentissage des stratégies d'adresse en français ne pose guère de problèmes à un Finlandais. Toutefois, deux systèmes d'adresse ne se recouvrent jamais totalement : les Finlandais tutoient bien plus que les Français et les appellatifs s'emploient beaucoup moins en finnois qu'en français¹. Cela ne veut pas dire que les Finlandais ne font pas de distinction entre les relations interpersonnelles de distance et de solidarité (cf. Brown & Gilman)², mais que ces relations s'expriment d'une autre manière : le finnois connaît trois types de tutoiement (*menetkö ulos, menetkö sinä ulos, meeksä/meetsä ulos ?* (est-ce que tu sortiras ?³), dont les deux premiers, qui sont les plus formels, s'utilisent souvent dans des situations où l'on trouverait un vouvoiement en français. Les appellatifs n'apparaissent guère que dans un emploi phatique en finnois, à moins qu'il s'agisse de situations officielles, publiques, où ils sont assez répandus dans les deux langues (*Monsieur le ministre, mon général / herra ministeri, herra*

¹ Havu, E., « L'emploi des pronoms d'adresse en français : étude sociolinguistique et comparaison avec le finnois », in Taavitsainen, I. & alii (éds), *Dimensions du dialogisme*, Helsinki, Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki, 2005.

² Brown, R. & Gilman, A., « The pronouns of power and solidarity », in Fishman, J. A. (éd), *Readings in the sociology of language*, Hague, Mouton & Co. Printers, 1960.

³ Lappalainen, H., « Mie vai mä, sinä tai te? », in Sorjonen, M.-L. & Raevaara, L. (éds), *Arjen asiointia: keskusteluja Kelan tiskin äärellä*, Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2006.

kenraali)⁴. On ne peut donc pas adopter directement le système finnois en s'exprimant en français. Toutefois, l'acquisition du système d'adresse est difficile en classe, car l'absence d'interactions authentiques en limite l'observation et la pratique⁵ : p. ex. l'emploi naturel du *vous* de politesse reste très limité en classe de français en Finlande, car les apprenants se tutoient et ils tutoient leur enseignant, par qui ils sont également tutoyés. De plus, l'adresse avec sa multitude de variantes constitue un champ sociolinguistique très complexe et très difficile à maîtriser en soi⁶.

La comparaison des systèmes d'adresse français et finnois ainsi que les recherches sur l'apprentissage de l'adresse permettent de supposer qu'au départ, dans le système d'adresse d'un apprenant de français finnophone, le tutoiement est surreprésenté et les appellatifs sont sous-représentés. On pourra également se demander si la variation des stratégies d'adresse d'après la situation de communication y, ne serait-ce que vaguement, et si, dans les situations examinées, les interactions servent à activer des savoirs pré-acquis et à acquérir de nouveaux savoirs.

2. L'enseignement des langues en Finlande et le projet HY-Talk

En Finlande, les langues étrangères s'enseignent le plus souvent à partir de la troisième année scolaire, au moment où les apprenants ont à peu près neuf ans. La première langue étrangère (langue A1), qui est généralement l'anglais, est donc apprise pendant 10 ans. Dans les langues A1 autres que l'anglais, l'objectif est d'atteindre le niveau B1.1.-B1.2 (anglais : B2.1) Une deuxième langue étrangère optionnelle (A2) peut aussi être choisie à l'école primaire.

Un des objectifs du projet HY-TALK⁷, qui a débuté en janvier 2007, est d'évaluer différentes compétences linguistiques orales, y compris les

⁴ Hakulinen, A. & alii., *Iso suomen kielioppi*, Helsinki, Suomalaisen kirjallisuuden seura, 2004, p. 1024 ; Havu, E., « Les termes d'adresse dans les traductions de romans policiers français et finnois », in Härmä, J. & Tuomarila, U. (éds), *Actes du 6^e colloque franco-finlandais de linguistique contrastive*. Helsinki, Publications du Département des Langues Romanes de l'Université de Helsinki. 2004, p. 104.

⁵ Dewaele, J.-M., « Variation, chaos et système en interlangue française », in *Aile* 17, 2002, p.149.

⁶ Dewaele, J.-M., « The acquisition of sociolinguistic competence in French as a foreign language : an overview ». in *Journal of French Language Studies*, 14, 2004, p. 307.

⁷ Université de Helsinki, <http://www.helsinki.fi/sokla/vieki/index.htm>

compétences interculturelles, et de voir comment elles se situent sur l'échelle du cadre de référence européen. En pratique, il s'agit de filmer les prestations d'une cinquantaine d'étudiants d'une langue A1/A2 au début de la première année de collège, en première année du lycée et en première année d'études de français au niveau universitaire, puis de faire évaluer ces prestations par une dizaine d'évaluateurs extérieurs. Au moment d'être testés, les collégiens ont en principe le niveau A1.2, les lycéens le niveau A2. 1. et les étudiants le niveau B.1.1. Du point de vue des compétences orales, cela signifie que les premiers doivent savoir exprimer quelques besoins immédiats d'une manière limitée, en utilisant un vocabulaire de base très élémentaire, que les deuxièmes sont censés maîtriser des situations de communication simples et se débrouiller dans les situations de service les plus communes, et que les plus avancés doivent maîtriser le vocabulaire des situations de communication normales et savoir parler de sujets qui les intéressent en se servant d'un vocabulaire relativement vaste et d'une gamme de structures variées⁸.

Comment les stratégies d'adresse ont-elles été présentées aux élèves ? Dans les manuels de français les plus utilisés en Finlande aux niveaux qui nous concernent dans cette étude⁹, on trouve de petits dialogues où les appellatifs sont bien présents. Ils apparaissent surtout dans certaines fonctions pragmatiques spécifiques, typiques du français, telles les salutations, les remerciements, les répliques adversatives (*mais chérie, les filles, madame*) et les interpellations (emploi phatique). Toutefois, ces actes de langage ne sont pas régulièrement accompagnés d'appellatifs en français¹⁰ et l'emploi des appellatifs est parfois exagéré dans ces méthodes, peut-être pour rappeler aux finnophones l'emploi plus courant des appellatifs en français :

(1) (Dialogue entre une vendeuse et une jeune Finlandaise)

F : Madame, c'est combien ?

⁸ *National core curriculum for upper secondary schools* 2003, Helsinki, Finnish National Board of Education.

⁹ Collège et lycée : méthode *Alex et Zoé* (Paris : Clé International), méthode *Chouette* (Porvoo, WSOY), méthode *Astérisque / Pont Astérisque* (Helsinki, Kirjayhtymä, Tammi), méthode *Sur le Vif* (Helsinki, Otava), méthode *Voilà !* (Helsinki, Otava).

¹⁰ Havu, E., « Les stratégies d'adresse dans différents types de texte », à paraître dans les *Actes du XXV Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*, 3-8 septembre, Innsbruck ; Kerbrat-Orecchioni, C., *Les interactions verbales*, tome II, Paris, Armand Colin, 1992, p. 24-25 ; Schegloff, E. A., « On 'Opening Sequencing' : a framing statement », in Psathas, G. (éd.), *Everyday Language Studies in Ethnomethodology*, New York, Irvington Publishers, 1979, p. 334.

V : 280 francs, mademoiselle. [...]

V : Voilà, Madame. Ce sont mes derniers sous... (*Pont Astérisque*, p. 18)

Quant aux situations de communication, il s'agit surtout de situations familières (famille, amis : tutoiement), de situations adulte-jeune (adresse non-réciproque) et de situations de service (vouvoiement), mais la grande variation des stratégies d'adresse n'y est pas présentée, car les situations varient peu. Les modèles d'adresse les plus courants dans la vie d'un jeune se trouvent donc dans ces manuels, mais l'enseignant doit s'occuper de la présentation plus approfondie des valeurs pragmatiques de l'adresse (p. ex. mécanique de la conversation, niveau relationnel), s'il en a le temps et les compétences.

Les tâches données aux élèves lors du test contiennent des actes de langage et des situations de communication qu'ils ont rencontrés dans les manuels : dans les dialogues entre jeunes, le tutoiement serait normal, tandis que dans l'entretien avec un adulte francophone, on pourrait s'attendre à un vouvoiement.

Nous examinerons ici la manière dont 45 collégiens et lycéens finlandais¹¹ s'adaptent à une situation de communication artificielle¹², en nous demandant si les lycéens ont une notion plus claire des pratiques socioculturelles que les collégiens¹³, si les testés savent construire un dialogue avec les moyens qu'ils possèdent et s'ils comprennent le sens spécifique des outils d'adresse utilisés.

Ces tests demandent une capacité à catégoriser adéquatement les situations et trouver les bonnes formes linguistiques en fonction du contexte spécifique et du rôle joué par leur interlocuteur¹⁴. Dans cette situation de test, la catégorisation concerne surtout l'interlocuteur (adulte / jeune, finlandais / étranger) et le type d'activité (formelle / informelle).

¹¹ Nous remercions l'équipe qui s'est occupée des enregistrements : Aino Eerikäinen, Nina Gussander, Maria Paloheimo et Päivi Sihvonen.

¹² Lumley, T. & Brown, A. « Research Methods in Language Testing », in Hinkel, E. (éd.), *Handbook of Research in Second Language teaching and learning*, Laurence Erlbaum Associates, 2005.

¹³ MacNamara, T., « The social turn in Language Assessment », in Hinkel, E. (éd.), *Handbook of Research in Second Language teaching and learning*, Laurence Erlbaum Associates, 2005.

¹⁴ Mondada, L., « Pour une approche des activités de catégorisation », in Mondada, L. (éd.), *Interaction et Acquisition en contexte*, Fribourg, Éditions Universitaires, p. 124-126.

3. Analyse des résultats

Le test consistait en cinq parties : 1. entretien avec un francophone qui pose des questions aux élèves en les vouvoyant, 2. auto-présentation « pour une vidéo envoyée à un(e) correspondant(e) français(e) qui viendra en Finlande » (monologue), 3, 4, 5 : dialogues entre le/la jeune finlandais(e) et son ami(e) français(e) « qui vient d'arriver » (3 : le logement, l'emploi du temps, divers renseignements, 4. : cinéma, musique, repas, 5. : planification d'une excursion) ;

Le temps de préparation était de 15 minutes, et des consignes très précises étaient données pour chaque tâche (p. ex. dialogue 3 : Français : *Commentez la chambre qu'on a mise à votre disposition*, Finlandais : *Dites qui l'occupe généralement et où il se trouve pour le moment*. Français : *Demandez où vous pouvez ranger vos affaires*, etc.). Il est précisé que les testés n'étaient pas censés lire à haute voix ce qu'ils avaient préparé, mais seulement de s'appuyer (si nécessaire) sur leurs notes. Il était également dit explicitement que les tests n'auraient aucun impact sur leur note de français.

Nous avons donc pu examiner les prestations de 45 élèves, dont 28 collégiens âgés de 12-13 ans (19 filles et 9 garçons) et 17 lycéens âgés de 15-16 ans (11 filles et 6 garçons) venant de cinq établissements différents¹⁵ dans la région helsinkienne. Les collégiens avaient étudié le français pendant 4-5 ans, les lycéens pendant 7-10 ans. Un collégien et trois lycéens avaient un parent français ou francophone. Les notes de français des élèves testés étaient en général très bonnes (entre 8 et 10) dans quatre des cinq établissements, tandis que dans le cinquième, elles étaient nettement inférieures (plusieurs élèves avaient la note de 6)¹⁶. Par la suite, nous référons à ce dernier établissement par « I », chiffre qui n'est pas lié à l'ordre des établissements mentionnés dans la note [15] en bas de page.

3.1. Collèges (I-III)

3.1.1. Entretien avec un adulte français

Au collège I, les élèves ne comprennent que très difficilement les questions de leur interlocuteur français et soit ne réagissent pas, soit

¹⁵ Munkkiniemen yläaste, Saarnilaakson yläaste, Tapiolan yläaste ; Helsingin Luonnontiedelukio, Munkkiniemen lukio.

¹⁶ La meilleure note est 10, la dernière note encore acceptée 5.

rient nerveusement, soit essaient de réagir sans vraiment comprendre, comme le font deux garçons :

(2) Intervieweur français : Qu'est-ce que je devrais voir [ici] ?

Elève : (long silence) : J'aime le squash.

Une des filles s'obstine à demander des précisions en anglais : *I don't understand ; What means 'apprenez' ?* Un garçon constate en finnois *Multa ei tuu mitään* ('Je ne trouve pas les mots'). Comme il n'y a guère d'interaction entre le Français et les jeunes, on ne réussit pas à savoir si l'un des élèves a (eu) des contacts avec la France ou avec des Français. La seule élève qui pose une question à son interlocuteur le tutoie : *Quel âge tu as ?*

Au collège II, la situation est très différente : la plupart des élèves ont entendu parler français en dehors de l'école : certains regardent TV5, d'autres écoutent de la musique française, d'autres encore ont passé les vacances en France ou ont des parents qui ont vécu en France, et un garçon a un père francophone. Ils comprennent en général tout (parfois après la répétition de la question) et s'entraident. En s'adressant à l'intervieweur, il le tutoient généralement : *Est-ce que tu as visité l'Afrique ?* (garçon dont le père est francophone). Seules deux filles, qui se débrouillent bien sans avoir eu de contacts avec la France le vouvoient et se servent d'un l'appellatif (bonne mémorisation des dialogues du manuel ?) : *Bonjour, Monsieur. [...] Vous avez quel âge ?*

Au collège III, le niveau de compréhension des élèves est nettement inférieur à celui du collège II et les jeunes semblent avoir peu de contacts avec le monde francophone. Dans le cas fréquent de non-compréhension, on y trouve deux types de comportement qui dépendent du sexe des élèves : les filles rient en se regardant, se taisent généralement et ne semblent pas oser répondre. Les garçons sont bien plus à l'aise dans cette situation et réagissent d'une manière plus « naturelle », comme s'ils se trouvaient dans une situation authentique : ils regardent leur interlocuteur, sourient, font des efforts pour comprendre et lui demandent de répéter. Sept des huit élèves tutoient leur interlocuteur : *(Tu jouer au foot ?)*, tandis qu'une des filles le vouvoie *(Qu'est-ce que vous aime ?)*

3.1.2. Autoprésentation

Les élèves du collège I se présentent d'une manière très rapide, en lisant pour la plupart leur texte et sans guère saluer leur correspondant supposé ou s'adresser à lui, comme la consigne le voulait. La seule

élève (la meilleure) qui lui pose une question directe, le vouvoie : *Quelle lange[sic] parle-vous ?* Les nombreux commentaires en finnois (adressés à la personne qui les enregistre) montrent que les élèves se trouvent mal à l'aise : *En mä keksi enempää* ('Je ne trouve plus rien à dire'), *Miten mä lopetan ?* ('Comment est-ce que je termine ?')

Les élèves du collège II sont plus loquaces et lisent un peu moins que ceux du collège I. Toutefois, comme il n'y a pas de pause entre les phrases, l'auto-présentation ne semble guère naturelle, même si les élèves y ajoutent des éléments (lexicaux, gestuels, intonatifs) qui font penser à une situation naturelle. D'après les instructions, il fallait s'adresser à Nico ou à Anna, mais certains parlent de leur ami(e) à la troisième personne, ou alternent le tutoiement avec la troisième personne : *Quelle lange[sic]Nico parle ? Tu parles ? Tu as quel âge ? Nous faire de la cheval quand Nico vient en Finlande. Merci. Bisous.* Tous les élèves saluent (et / ou remercient) leur « ami(e) » au début et à la fin du monologue et un élève remercie en plus le projet HY-Talk (*Merci pour cet HY-Talk*).

La plupart des élèves du collège III lisent leur auto-présentation, mais certains y ajoutent des éléments assez naturels, surtout des garçons : *Salut. [...]. Je m'appelle X. Tu parles finnois, Nico ? Et tu joues au foot aussi ? Que tu aller en Finlande, nous jouer au foot. A bientôt.* Ils tutoient tous leur « correspondant » et le saluent au début et à la fin. Deux d'entre eux y ajoutent son prénom : *Bonjour, Anna. Je m'appelle XX.* Toutefois, les commentaires en finnois montrent que tous les élèves ne sont pas à l'aise dans la situation : *Apua ! Pitääks nää kaikki kertoa ? Voiksmä lopettaa ?* ('Au secours !' 'Faut-il dire tout cela ?' 'Est-ce que je peux terminer ?').

3.1.3. Dialogues

Au premier collège (I), les dialogues sont incompréhensibles pour quelqu'un qui ne connaît pas les sujets, à l'exception de la rencontre avec le « correspondant » qui « arrive » en Finlande, qui est un peu la répétition du monologue : *Bonjour, je m'appelle XX. J'ai 13 ans. Et toi, Nico ?; Bonjour, je m'appelle Y, tu es Anna ?; Bonjour, je m'appelle Z, welcome.* Ensuite, les élèves ne trouvent presque plus rien à dire et on ne comprend que quelques phrases (*Où est toilet ? [...]* *Merci. Pardon, je viens vite ; Let's faire cuisine*). Il y a de longs silences, les élèves chuchotent entre eux et essaient de s'entraider, mais la tâche semble impossible pour la plupart, ce qu'ils commentent en finnois : *Ei tämmöistä voi osata* ('On ne peut pas savoir dire cela'). Généralement, ils cessent d'essayer et terminent sans avoir fait toutes les parties. Le

correspondant est toujours tutoyé, et l'appellatif apparaît une fois (v. ci-dessus).

Au collège II, les élèves ont aussi tendance à lire, mais se comportent d'une manière bien plus naturelle et, malgré le manque de vocabulaire, réussissent à terminer leurs dialogues, qui sont toutefois assez brefs (ici, partie 3) :

(3) A : Bonjour.[...]

B : Oui, je suis Nico et les bisous de ma famille.

A : Merci.

B : Où se trouvent les toilettes ? Excusez-moi. Est-ce que tu peux regarder mes valises et je vais faire cela vite.

Le correspondant est généralement tutoyé, mais comme nous le voyons dans l'exemple ci-dessus, à travers une « formule » apprise dans un autre contexte (*excusez-moi*), le vouvoiement peut apparaître, sans que l'élève en soit forcément conscient. Il est intéressant de constater que le garçon dont le père et francophone parle moins bien français en dialoguant avec une Finlandaise que dans l'entretien avec un Français.

Les élèves du collège III ont beaucoup de mal avec les dialogues, à l'exception de deux garçons, qui ne lisent pas leurs répliques et qui, de plus, les accompagnent de gestes :

(4) A : Salut, je m'appelle X, et tu es Nico ?

B : Oui, je suis Nico et salut [...]. Excuse-moi. Où est la toilette ?

A : [...]

B : Pardon. Regarde mon bag, je suis vite.

Les autres, après avoir salué le « correspondant » et s'être présentés, réfléchissent, rient, regardent leurs papiers, se posent des questions en finnois, se taisent et commentent la situation en finnois : *En minä kyllä osaa tätä loppuun. – En minäkään.* ('Moi, je ne sais pas terminer ça.' – 'Moi non plus' ; *Joo, tää oli tässä. Merci.* ('Oui, c'était ça. Merci').

3.1.4. Réflexions finales

Les résultats présentent certains points en commun :

a. le niveau de français des collégiens est très variable, ce qui dépend certainement de l'enseignement donné, mais aussi de la motivation

personnelle et des contacts avec le pays dont en étudie la langue, faits déjà bien connus : les élèves du collège I semblaient les moins motivés et avaient le moins de contacts avec un pays francophone.

b. la catégorisation de la situation d'interaction est essentielle. Dans ce corpus, les garçons savaient mieux catégoriser la situation comme un jeu et acceptaient de jouer à ce jeu, en y ajoutant encore des « sous-catégorisations », liées aux types d'exercice (monologue, dialogue avec adulte / avec ami français), tandis que la plupart des filles et certains garçons catégorisaient la situation comme un test et ne réussissaient pas à faire de leur mieux pour essayer de se débrouiller dans une situation « authentique » avec un étranger ;

c. l'adresse correcte ne fait pas encore vraiment partie des compétences langagières des collégiens : la plupart tutoient leur interlocuteur adulte et le « Français » du même âge, avec quelques rares exceptions liées surtout à des formules apprises à la deuxième personne du pluriel (*excusez-moi*). L'emploi de l'appellatif est extrêmement rare, même avec les salutations et remerciements, où ils apparaissent toutefois couramment dans les manuels. La morphologie verbale est encore très mal maîtrisée.

d. dans ce genre de test, on trouve trois interactions superposées :

- Celle avec le locuteur français ou celui jouant le rôle d'un Français
- Celle avec le camarade de classe finlandais avec qui on négocie sur ce qui va être dit
- Celle avec les gens responsables du test (*est-ce que ça suffit ?*).

Quant à la question de savoir si les jeunes ont su profiter de l'interaction pour mettre en œuvre les stratégies d'adresse acquises ou même pour les approfondir, nous pouvons seulement constater que ceux qui ont réussi à dialoguer avec l'interlocuteur français se sont strictement limités à une ou deux questions calquées sur le finnois, sans prendre en considération les questions « modèles » du Français et le fait qu'il les vouvoyait. Les interactions avec un camarade de classe finlandais se construisaient majoritairement à travers le finnois.

3.2. Lycées (IV-V)

3.2.1. Entretien avec un adulte français

Avec les lycéens, l'entretien ressemble déjà à un entretien et non à un interrogatoire dont les questions ne sont pas comprises.

Au lycée IV, l'entretien montre que le niveau de français et la motivation varie beaucoup : une des filles a une mère française et parle le français quotidiennement. Elle comprend presque tout et s'exprime bien. Une autre a un père algérien habitant en Algérie et se débrouille assez bien malgré son faible niveau linguistique (exclamations, demandes de répétition, autres réactions verbales et gestuelles), tandis que les trois autres filles n'ont aucun contact avec la langue française en dehors de l'école (la plus faible a signalé qu'elle aurait voulu étudier l'allemand, mais que cela n'avait pas été possible). Celles-ci s'expriment avec grande difficulté et ne comprennent guère les questions de l'interlocutrice française. Les trois garçons, en revanche, regardent TV5 et /ou ont été en France et parlé avec des Français, et ils réagissent d'une manière naturelle aux questions, qu'ils essaient de comprendre.

Personne ne comprend immédiatement toutes les questions. On trouve trois stratégies : 1. deux des filles ne répondent pas, 2. les autres filles disent ne pas comprendre, demandent de répéter ou demandent une explication (*C'est quoi 'lieu' ? Je ne comprends pas. Pardon, voudrez [vous] répéter ?*), et 3. les trois garçons, en plus d'utiliser les stratégies déjà mentionnées, donnent des réponses qui ne correspondent pas aux questions, mais désirent communiquer d'une manière naturelle (cf. garçons collégiens). Certains jeunes s'aident mutuellement en se posant des questions en finnois. Si les jeunes s'adressent à l'intervieweuse, ils le vouvoient (*Si vous voulez regard culture... et ...*). On ne trouve jamais d'appellatifs.

Les élèves du lycée V ont pour la plupart un contact avec la culture française (musique, amis, films, cours de langue...) et /ou ont été en France. Un des élèves a un père marocain qu'il voit assez régulièrement. De plus, la plupart des élèves semblent être très motivés (*J'aime Audrey Tautou et je veux parler comme elle*). Ils comprennent assez bien les questions de leur interlocuteur français et réagissent d'une manière très naturelle, comme s'ils se trouvaient dans une situation authentique (interjections, gestes, regards). Au lieu de se taire, les élèves demandent de répéter ou de préciser la question (*Pardon ?; Je ne comprends pas 'endroit' ; 'Endroit' ?*), et si l'un ne connaît pas le mot juste, l'autre l'aide :

(5) Intervieweur : Qu'est-ce qu'un touriste devrait voir ?

A : Le 'Kauppatori' – qu'est-ce que c'est ? (regarde l'autre)

B : Un grand marché.

En s'adressant à l'intervieweur, ils le tutoient généralement (*Pourquoi tu es en Finlande ? Est-ce que tu aimes Finlande?*), à l'exception d'un garçon qui passe du tutoiement au vouvoiement, soit consciemment, soit par inadvertance : *Est-ce que tu parles d'autres langues vivantes que le français ? Parlez-vous bien l'anglais ?* On ne trouve jamais d'appellatif.

3.2.2. Auto-présentation

Sept des huit élèves du lycée IV commencent leur auto-présentation par une salutation (conformément à la consigne) sans pourtant jamais se servir d'un appellatif. Tous les jeunes regardent leurs notes au moins de temps en temps, et les questions posées au « correspondant » ne se détachent guère de la partie d'auto-présentation, récitée sur un ton assez monotone. Les questions de la fille ayant une mère française ressemblent le plus à des questions orales (*T'as quel âge ?*). Quatre des jeunes tutoient leur ami(e), un garçon le vouvoie (*Quelle langue vous parlez et vous habitez où ?*), un garçon alterne les pronoms d'adresse (*Quelle langue vous parlez ? [...] Quand tu aller en Finlande, tu peux faire le voile aussi*) et une fille parle de son correspondant à la troisième personne (cf. collégiens) : *Quelle langue parler Anna et quel endroit habiter elle ?* Cette élève est la plus tendue devant la caméra : elle soupire, regarde ses papiers et dit à plusieurs reprises en finnois qu'elle ne trouve pas les mots (*Multa katoaa kaikki sanat*).

Il est intéressant de constater que les deux garçons qui vouvoient ont été en France et ont des contacts avec des Français : ils ont donc pu constater que le tutoiement n'y est pas aussi courant qu'en Finlande, mais ne savent pas vraiment quand on vouvoie et quand on tutoie. En revanche, la fille dont la mère est française tutoie son amie française en adoptant l'adresse dont elle se sert avec ses vraies amies françaises. Les autres ne se sont probablement pas interrogés sur le bon pronom d'adresse à choisir.

Les élèves du lycée V regardent moins leurs notes que ceux du lycée IV, et ils sont, dans cette partie aussi, très naturels, bien que leurs questions au « correspondant » ne se détachent pas non plus toujours de l'auto-présentation. Les monologues sont accompagnés de salutations initiales et finales, ainsi que de gestes. Une des filles et un des garçons « jouent » leur monologue si bien qu'il saluent leur interlocuteur de la main à la fin du monologue, en regardant la caméra. Le garçon se sert aussi d'un appellatif : *Salut, Nico. Moi, je m'appelle X. De quelles langues parles-tu ? [...] Je te promis que je te ...que je te parle beaucoup finnois. Salut, Nico. Oui, salut (salut de la main)*

Généralement, les élèves tutoient leur « correspondant », mais deux garçons (autres que celui vouvoyant dans l'entretien) alternent les pronoms d'adresse : *Bonjour, je m'appelle X [...] Quelle langue tu parles et quel âge tu as [...] Il y a trois chambres et une chambre est pour vous [...] Je te promets que quand tu iras en Finlande, tu peux visiter ma grand-mère.* Comme dans le cas du lycée IV, il s'agit de personnes ayant eu des contacts avec la France, et nous croyons que l'explication est la même : ils savent qu'on s'y vouvoie, mais ne maîtrisent pas encore le système d'adresse.

3.2.3. Dialogue

Dans cette partie du test, les jeunes du lycée IV sont les plus détendus, et on peut immédiatement remarquer l'impact de la présence de l'interlocuteur : les jeunes sourient, gesticulent et se regardent sans s'appuyer continuellement sur leurs notes. La présence de l'autre est parfois indispensable : quand l'un ne trouve pas le bon mot, l'autre lui propose une solution :

(6) A : Comment film est....

B : Ratatouille ! Oui c'est très bon !

(7) A : Tu peux prendre ton douche à... je ne sais pas...

B : Salle de bains [...]

Si la grande majorité des élèves se débrouillent mieux dans les trois dialogues que dans les autres parties, c'est le contraire avec l'élève dont la mère est française (cf. ci-dessus collégiens : situation moins naturelle).

Les jeunes se tutoient, à l'exception d'un des garçons qui, comme dans l'auto-présentation, alterne les pronoms d'adresse. L'appellatif n'apparaît jamais, qu'il s'agisse d'une salutation, d'un remerciement ou d'une interpellation.

Les élèves du lycée V se trouvaient déjà assez à l'aise dans les monologues, et ils le sont toujours, à l'exception du garçon dont le père est marocain, qui, tout comme la fille mentionnée ci-dessus, s'exprime moins bien que dans les autres parties du test. Les testés ont moins besoin de se faire aider par leur camarade que ceux du lycée IV, et s'ils ne trouvent pas les mots, se font comprendre à l'aide de gestes, de mots « passe-partout » ou de mots anglais :

(8) A : Quelle belle chambre. Merci beaucoup. Où peux-je mettre mes choses ?

B : Dans ici (montre) et laver (montre les dents) tu peux ici.

(9) Cette chambre est très jolie. Merci. Où je peux mettre mon truc ?

(10) A : Tu peux mettre ton vêtement là et tu peux mettre dans le bedroom [...]

Les jeunes se tutoient généralement, à l'exception d'une fille, qui avec le verbe « recommander » emploie le pronom *vous*. Il s'agit probablement d'une « formule apprise », car dans les dialogues de manuel, ce verbe s'emploie généralement à la deuxième personne du pluriel. L'appellatif n'apparaît jamais, pas même dans l'emploi phatique :

(11) A : Qu'est-ce que tu penses à ce film ?

B : Je vous recommande le Ari Koivunen [...]

A : Il y a une vache !!

B : Calme-toi !

3.2.4. *Réflexions finales*

Les résultats conduisent aux conclusions suivantes :

a. le niveau de français des lycéens est, en général, meilleur que celui des collégiens, bien que la compétence linguistique de certains élèves du collège II semble bien supérieure à celle des élèves faibles du lycée IV : il peut donc encore exister au niveau du lycée une grande hétérogénéité entre les élèves d'un même cours de français, même si l'on peut abandonner à ce niveau les études d'une langue jugée trop difficile.

b. une meilleure compétence linguistique permet de se prêter au « jeu » plus facilement, ce qui encourage les élèves à faire des efforts pour être compris par le « francophone ».

c. comme au collège, les garçons acceptent plus volontiers que les filles de « jouer le jeu ».

d. l'interaction avec les responsables du test manque presque entièrement et l'interaction en français a plus d'importance que celle en finnois qui était même presque inexistante entre les élèves du lycée V.

e. les lycéens savent construire des dialogues à l'aide de l'interlocuteur et l'interaction les aide à comprendre ou à affiner la signification de mots ou d'expressions qu'ils n'ont pas entendus ou intériorisés avant

f. les stratégies d'adresse (et la morphologie verbale) ne sont pas encore acquises, mais une partie de ceux qui ont des contacts avec des francophones ont déjà une vague notion du fait que les Français se vouvoient parfois dans des situations où un Finlandais ne le ferait pas.

4. Conclusion

Nous nous étions demandé comment les apprenants finlandais maîtrisaient les stratégies d'adresse en français, et nous avons pu constater qu'au collège, le tutoiement sans appellatif était presque omniprésent, tandis qu'au lycée, on pouvait deviner quelques traces de la notion de stratégies d'adresse. Il ne s'agissait toutefois que de quelques élèves et de manifestations très sporadiques, liées aux situations de jeu de rôle (monologue et dialogue).

L'interlocuteur français plus âgé est le plus souvent tutoyé, peut-être parce que cette situation d'interaction est sentie comme authentique et que les élèves l'identifient à leur seul modèle de francophone, c'est-à-dire à leur enseignant, qu'ils tutoient. Les appellatifs n'apparaissent guère et s'emploient surtout dans le monologue où les jeunes se présentent à un Français fictif absent. Dans les dialogues, où le Français fictif est « présent », mais représenté par un autre Finlandais, les appellatifs n'apparaissent pas. On peut donc parler d'une toute petite trace de l'impact de l'interaction sur la variation des stratégies d'adresse en français, mais cette trace ne se manifeste guère que dans les jeux de rôle catégorisés comme des situations authentiques.

Le peu de stratégies d'adresse présenté dans les manuels n'est pas mis en pratique, et nous ne pouvons que nous joindre aux autres linguistes ayant examiné la question¹⁷ pour constater qu'il s'agit de savoirs enseignés mais non acquis et que l'acquisition de ces compétences sociolinguistiques ne peut s'effectuer qu'à l'aide

¹⁷ Cf. p. ex. Dewaele, J.-M. & Planchenault, G., « Dites-moi tu ?! La perception de la difficulté du système des pronoms d'adresse français », in Faraco, M. (éd.), *la classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2006.

d'interactions authentiques dans des situations authentiques. A l'école, on ne peut acquérir qu'une vague notion de leur existence.

Si les jeunes manquent de stratégies d'adresse en parlant français, ils ont toutefois des stratégies d'interaction qui les aident à construire des dialogues et à donner un sens aux mots peu connus ou peu utilisés : les jeunes s'entraident mutuellement en finnois pour construire leurs dialogues en français et demandent des précisions en français à leur interlocuteur qui répète plusieurs fois ses questions en variant le vocabulaire. Le résultat est encore majoritairement calqué sur le finnois, mais la majeure partie des lycéens et une partie des collégiens sauraient déjà s'adresser à un Français, même sans connaître les « bonnes » stratégies d'adresse.

