

La représentation de la simplification linguistique dans l'enseignement des langues étrangères : étude de cas des enseignants des centres de langues universitaires en Finlande

Lidia Mercedes Chuquizuta Silvera*
Åbo Akademi University

Received December, 2024; accepted October, 2025;
published online December, 2025

Abstract: Originating in Sweden and subsequently spreading throughout the Nordic countries (Lindholm & Vanhatalo, 2021), the phenomenon of simplification has become one of the most widely discussed topics when talking about communication. It is mainly aimed at people suffering from cognitive disorders (Maaß, 2020, p. 19; Lindholm & Vanhatalo, 2021, p. 14). Although its use in foreign language teaching remains debatable, it has always had a significant and pervasive implication on language teaching. This article, based on existing scientific literature on the subject and following both qualitative (interviews) and quantitative (surveys) methods, aims to investigate a largely unexplored area of teaching French and Spanish to adult learners in university language centers in Finland. Our main research questions focus on how teachers perceive simplification and the importance they assign to it in addressing language complexity in oral and written materials. The results show that, drawing on their own teaching experiences, teachers at language centers in Finland can identify and describe this phenomenon, which they unanimously consider necessary for beginners. However, they believe that, as the learning process progresses, its use should decrease in order to promote the acquisition of the target language.

Keywords: linguistic simplification, language teaching, French, Spanish

Résumé : Originaire de Suède et diffusé ensuite dans les pays nordiques (Lindholm & Vanhatalo, 2021) le phénomène de la simplification est devenu l'un des sujets les plus discutés dans le domaine de la communication. Il s'adresse principalement à des personnes souffrant de troubles cognitifs (Maaß, 2020, p. 19 ; Lindholm & Vanhatalo, 2021, p. 14). Même si son utilisation reste discutable dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, il a toujours été omniprésent dans l'enseignement des langues. Cette étude, basée sur une littérature scientifique existante sur ce sujet et suivant une méthode qualitative (entretiens) et quantitative (enquêtes) vise à étudier un domaine presque inexploré de l'enseignement du français et de l'espagnol pour un public adulte dans les centres de langues universitaires en Finlande. Nos principales questions de recherche s'articulent autour de la représentation de la simplification par les enseignants et de l'importance qu'ils lui accordent pour faire face à la complexité de la langue dans des supports oraux et écrits. Les résultats montrent que, s'appuyant sur leurs propres expériences d'enseignement, les enseignants des centres de langues en Finlande parviennent à identifier et à décrire ce phénomène, qu'ils considèrent unanimement comme nécessaire pour les débutants. Cependant, ils estiment que, au cours du processus d'apprentissage, son utilisation devrait diminuer afin de favoriser l'acquisition de la langue cible.

Mots-clés : simplification linguistique, enseignement des langues, français, espagnol

*Corresponding author: Lidia Chuquizuta, E-mail: lidia.chuquizutasilvera@abo.fi

Copyright: © 2025 Author. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

1 Introduction et objectifs de l'étude

La communication constitue un besoin fondamental de l'être humain. Issue du latin « communicare », qui signifie « être en commun »¹, elle peut être définie comme « le processus de compréhension et de partage du sens¹ » entre interlocuteurs (Pearson et Nelson, 2000, p. 12). Depuis le XX^e siècle, la communication est devenue un domaine d'étude important suscitant un intérêt croissant de la part de chercheurs. Cette époque est d'ailleurs souvent qualifiée de « la révolution de la communication » (Wolton, 2014, p. 13).

L'une des évolutions majeures récentes de ce champ, qui aspire à construire une société plus équitable et inclusive, est la communication accessible. Son objectif est de permettre une communication efficace et compréhensible par tous (Cazenave et Bellantoni, 2022).

Le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues n'est pas étranger à cette dynamique. Depuis des années, de nombreuses recherches visent à améliorer l'accessibilité langagière en contexte didactique, notamment à travers la notion de simplification linguistique. Celle-ci a pour objectif d'adapter la langue afin de favoriser la compréhension, sans altérer le sens, tout en maintenant la richesse communicative.

Bien que certains auteurs discutent encore de la possibilité d'utiliser la simplification linguistique pour un public traditionnel dans un cours de langue (Hansen-Schirra et Maaß, 2020, pp. 67-93), la réalité montre que le contexte didactique constitue lui aussi un espace où peuvent émerger des barrières linguistiques, et qu'un débutant en langue étrangère peut aussi naturellement rencontrer des problèmes de compréhension. À cela s'ajoute que, dans une optique d'inclusion, les classes de langues accueillent désormais des apprenants en situation de handicap ou présentant des besoins spécifiques, ce qui renforce la pertinence de cette étude.

Dans ce contexte, l'enseignant de langues occupe une place centrale, car une grande partie de la qualité de l'enseignement est assurée par son expertise et ses pratiques pédagogiques (OCDE, 2019). Son rôle ne se limite pas à la transmission des savoirs linguistiques ; il consiste également à garantir les conditions favorables à l'apprentissage des étudiants. Partant de ce postulat, nous nous intéressons en priorité à connaître ce médiateur linguistique et culturel qu'est l'enseignant de langues. Comme le souligne Doyle (1986, p. 63), « l'enseignement est un processus soumis à un ensemble de contraintes fortes dont les caractéristiques sont la multidimensionnalité, la simultanéité, l'immédiateté et l'imprévisibilité ».

À partir de ce cadre, cet article propose une première étude exploratoire sur la représentation de la simplification linguistique chez les enseignants de français et d'espagnol exerçant dans les centres des langues universitaires en Finlande. Nous chercherons à identifier leur perception du phénomène ainsi que les éventuelles tensions ou réticences liées à son utilisation en classe.

Dans ce but, nous commencerons par une revue de la littérature scientifique existante autour de ce phénomène. Ensuite, nous expliquerons notre double méthodologie adoptée : d'une part, des entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants des centres de langues ; d'autre part, une enquête par questionnaire diffusée à l'échelle nationale. Par la suite, nous présenterons les résultats statistiques, leur analyse suivie d'une discussion pour finalement aboutir à des conclusions. Les deux questions suivantes seront les piliers de cette étude :

Que représente la simplification linguistique pour les enseignants de langues dans les universités finlandaises et de quelle manière sa pratique est-elle pertinente pour eux ?

Cette question cherche à explorer la perception et l'interprétation que les enseignants ont du phénomène de la simplification, ainsi que le degré d'importance qu'ils lui accordent dans leurs

1 Traduit par l'auteure. Définition originale en anglais "Communication is defined as the process of understanding and sharing meaning."

cours de langues. Comprendre cette représentation nous permettra de mieux saisir comment elle influence la manière dont la simplification est appliquée en classe.

Comment les enseignants perçoivent-ils la complexité de la langue dans les pratiques orales et écrites, notamment dans le matériel pédagogique clé, comme les manuels de langue ?

Cette question vise à identifier les moments où des difficultés langagières se manifestent lors de la communication avec les apprenants, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, en précisant ce que les enseignants considèrent comme facile ou difficile dans ces supports et dans la langue elle-même. Le manuel, généralement reconnu comme un outil clé dans l'enseignement des langues (Klett, 2012), est particulièrement pris en compte.

Répondre à ces questions permettra de visualiser clairement la situation de la simplification linguistique dans les centres de langues pour les étudiants universitaires en Finlande. Nous pourrions également en évaluer la pertinence ainsi que les limites quant à son utilisation. Des opportunités d'amélioration, telles que des formations ou l'élaboration de guides, pourraient être envisagées comme projets futurs. Il s'agit de la première étude portant sur la simplification du français et de l'espagnol en Finlande, deux langues étrangères qui figurent actuellement parmi les cinq langues les plus étudiées dans le pays (Statistics Finland, 2023, 2024).

2 La simplification linguistique

2.1 L'origine : un besoin social

Depuis des siècles, la lecture, c'est-à-dire la capacité à lire et à comprendre un texte écrit, est un atout des plus importants dans la formation d'un individu. En effet, la compréhension de lecture ne constitue pas seulement une compétence scolaire fondamentale, mais s'avère également essentielle pour l'interaction sociale quotidienne. Les individus ont besoin de ces compétences pour comprendre des éléments de base tels que les instructions, la presse, les formulaires administratifs, entre autres (Abbas, 2021).

Cette compétence de compréhension de lecture n'est pas accessible à tout le monde pour diverses raisons, parmi lesquelles figurent un manque de compétences en littératie² et des personnes ayant des troubles cognitifs en situation de handicap³. Afin de pallier ces barrières communicatives qui entravent la compréhension de certains groupes, deux phénomènes linguistiques apparaissent simultanément : le langage clair (Plain Language) et le langage simplifié (Easy Language).

Si les deux visent à rendre le message plus accessible, elles s'adressent à des publics différents et poursuivent des objectifs distincts. Le langage clair répond principalement à des préoccupations administratives et juridiques, visant à rendre les documents officiels compréhensibles pour le grand public. Ce mouvement a vu le jour aux États-Unis dans les années 1970 sous l'impulsion de Richard Nixon, qui a décrété que « le citoyen moyen devait désormais être en mesure de lire le registre fédéral des États-Unis⁴ » (Lindholm et Vanhatalo,

2 Parmi les causes du faible niveau de littératie se trouvent : les problèmes de santé, un milieu familial défavorable, ainsi que les conditions socio-économiques et socio-culturelles dégradées (Fédération Suisse Lire, Écrire, 2006). Les plus récents de l'UNESCO (2019), et malgré les efforts déployés au cours des 50 dernières années, il y a encore 773 millions d'adultes analphabètes dans le monde, dont la plupart sont des femmes. Selon le Programme des Nations Unies pour le développement, 103 millions de jeunes âgés de 15 à 24 ans sont analphabètes.

3 Selon les Nations Unies (2023), environ 15% de la population mondiale, soit environ 1 milliard de personnes, vit avec un handicap. Environ une personne sur six dans le monde atteint un handicap important.

4 Traduit par l'auteure. Version originale en anglais: "The Plain English movement emerged in the US in the 1970s

2021, p. 56). Ainsi, le langage clair est devenu un moyen de communication entre les administrations et les citoyens.

En revanche, le langage simplifié est spécifiquement destiné pour les personnes ayant des besoins particuliers qui étaient souvent exclues par les politiques en vigueur à l'époque (Lindholm et Vanhatalo, 2021, p. 56). En Europe également, ce phénomène linguistique est apparu dans une perspective d'inclusion. La manière de percevoir la communication accessible a évolué ainsi dans notre société actuelle. Comme le soulignent Lindholm et Vanhatalo (2021, p. 12) « le regard actuel inclut toutes les personnes qui, malgré leurs limitations, ont un droit égal à l'information, à l'inclusion et à la protection sociale⁵ ».

En Europe, la Suède est considérée comme l'un des pays pionniers en la matière, avec les premiers signes documentés en langage simplifié remontant aux années 1960 (Lindholm et Vanhatalo, 2021, p. 13). Le langage simplifié s'est ensuite répandu dans les pays nordiques tels que la Norvège et la Finlande. Dans d'autres pays européens, son développement a été légèrement plus tardif et à des niveaux différents.

Ces initiatives en faveur d'une communication accessible — qu'il s'agisse du langage clair ou du langage simplifié — forment aujourd'hui une base théorique pour repenser les pratiques langagières en contexte éducatif. La simplification linguistique en classe de langue s'inscrit ainsi dans cette dynamique, en tant que stratégie pédagogique visant à favoriser la compréhension, mais également en tant qu'outil d'inclusion au sein de l'enseignement supérieur.

2.2 Définition de la simplification linguistique

Le dictionnaire *Larousse* définit la « simplification » comme « l'action de simplifier quelque chose, le fait d'être simplifié ». En examinant plus en détail, le verbe « simplifier », signifie « rendre quelque chose plus simple, moins complexe, moins compliqué ». D'autres dictionnaires proposent des définitions similaires. Dans *Le Petit Robert* nous lisons que la simplification est : « l'action, fait de simplifier ; résultat de cette action ». Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, elle peut également être définie comme « l'action de ramener à l'unité la plus petite, la moins complexe, la plus simple ». Ces définitions préliminaires peuvent nous donner une idée approximative de ce que nous pouvons intuitivement penser lorsque nous entendons le mot « simplification ». En général, la notion de simplification est souvent associée à la notion de « facilité », en négligeant le processus de « complexification » (Causa, 2001). Ce processus de complexification implique un travail supplémentaire important lors du processus de simplification, comme la réduction des phrases et la sélection du vocabulaire.

« La simplification se situe au niveau du système linguistique » (Causa, 2001, p. 1). Comme terme proprement dit, il s'agit « d'un processus de réduction de la complexité linguistique d'un texte, tout en conservant l'information et le sens original »⁶ (Siddharthan, 2014, p. 259). Cette définition a été aussi plus développée par Uziel-Karl (2013) qui prend en compte le groupe récepteur de la simplification. Ainsi, cette chercheuse la désigne comme « tout processus qui réduit la complexité structurelle d'un texte tout en essayant de préserver son sens et son contenu

under Richard Nixon, who decreed that from then on, the average man in the street should be able to read the United States Federal Register.”

5 Traduit par l'auteure “the current view is that all people, despite their limitations, have an equal right to information, inclusion, and social participation.”

6 Traduit par l'auteure “the process of reducing the linguistic complexity of a text, while still retaining the original information content and meaning.”

informatif. La simplification vise à rendre le texte plus compréhensible et mieux adapté aux besoins, aux connaissances et au niveau de compétence du lecteur (ou de l'auditeur) sans pour autant le rendre enfantin ou simpliste ».

Mariella Causa (2001) souligne que pour donner une définition complète de la simplification, il est important de considérer ces deux aspects : sa dimension interactive et discursive. La dimension interactive concerne notamment trois aspects : qui simplifie, pour qui et dans quel contexte. C'est à ce moment que la représentation prend une place essentielle, car l'enseignant se forme une idée des compétences et des besoins linguistiques de ses apprenants, de la situation de communication, de la langue enseignée et de la norme qui lui est associée. En ce qui concerne la dimension discursive, elle concerne le moment où se produit la simplification.

La simplification linguistique dans un contexte éducatif d'enseignement de langues diffère de celle élaborée pour les autres publics préalablement décrits. D'abord, elle doit s'aligner sur les objectifs pédagogiques établis pour un groupe d'étudiants donné, dans notre étude, des étudiants universitaires. Ce public présente des caractéristiques qui lui sont propres et que nous examinerons plus tard.

3 La simplification linguistique dans l'enseignement

3.1 Études antérieures

Bien que la simplification commence à être étudiée de manière plus approfondie ces dernières années, il ne s'agit pas d'un sujet récent. En effet, « la plupart des techniques de simplification ont été développées avant la Seconde Guerre mondiale et sont nées des idées sur l'apprentissage et l'enseignement des langues en vigueur à l'époque »⁷ (Honeyfield, 1977, p. 431).

L'étude de l'utilité de la simplification et de ses effets dans l'acquisition d'une langue étrangère est une question qui date des années 1930. Elle a émergé grâce aux questionnements de critiques littéraires concernant « la substitution apparente de la valeur littéraire des textes écrits aux besoins linguistiques des étudiants en anglais langue seconde »⁸ (Leow, 1997, p. 291).

Comme l'une des premières études sur la simplification dans le contexte de l'enseignement, nous pouvons nous référer au travail de Honeyfield (1977), qui examine les stratégies de simplification traditionnelles pour la préparation de matériels d'enseignement des langues. Il distingue notamment deux formes de simplification : la simplification linguistique et la simplification du contenu. L'auteur a cherché à déterminer si ces deux manières de simplifier produisent un texte qui diffère considérablement d'un texte écrit en anglais « normal ». L'auteur propose des suggestions pour améliorer la méthodologie de simplification. Des années plus tard, Parker et Chaudron (1987) travaillent sur les effets de la simplification linguistique de la langue cible sur la compréhension des apprenants d'une langue étrangère ayant des origines asiatiques (chinois, coréens, japonais et asiatiques du Sud-Est) ou originaires de certaines îles du Pacifique.

Nous pouvons constater que les premières traces d'études de ce phénomène linguistique dans le domaine de l'enseignement ont été réalisées en anglais, où la simplification

7 Traduit par l'auteure. Version originale : "Most of the simplification techniques being used today were developed before World War II and grew out of the ideas about language learning and language teaching current at that time."

8 Traduit par l'auteur. Texte original en anglais : "the apparent substitution of the literary value of written texts for the linguistics needs of English as a Second Language (ESL) students."

linguistique a été utilisée pour évaluer la compréhension de l'anglais chez des apprenants de langues.

Dans d'autres langues comme l'espagnol, nous pouvons nous référer au travail de Hui-Chuan (2010) qui étudie les relations entre la forme verbale et la compréhension de la lecture. L'auteur concentre son étude principalement sur les structures complexes avec des propositions subordonnées, où le concept de simplification s'applique aux aspects morphologiques et syntaxiques. L'objectif principal de Hui-Chuan est de vérifier si les conclusions antérieures de Lee (1987) se maintiennent ou changent lorsqu'elles sont appliquées à des étudiants taïwanais, en tenant compte des différences entre les systèmes morphologiques de leur langue et celui de l'espagnol. Le but est de tester l'efficacité de la simplification dans l'apprentissage des aspects linguistiques. Nous pouvons également mentionner le travail de Young (1999), qui analyse les types de simplification effectués sur quatre textes authentiques en espagnol et leurs effets sur la compréhension de ces textes par des apprenants.

En ce qui concerne les études portant sur la langue française, nous pouvons mentionner le travail réalisé par Causa (2001), qui s'intéresse au phénomène de la simplification en classe de français langue professionnelle. Elle montre comment ce processus se déroule dans les cours de français à des fins spécifiques. Son analyse repose sur des corpus enregistrés des cours de français afin d'étudier le processus de simplification dans l'évolution du discours oral des apprenants, du niveau débutant au niveau avancé. Un travail plus récent est celui d'Ormaechea (2024), qui porte sur la simplification linguistique en français parlé dans le domaine du traitement automatique des langues.

Il existe donc des études sur le phénomène de la simplification linguistique, mais elles ne sont pas nombreuses pour l'espagnol ou le français. Dans ces deux langues, les contributions existantes concernent principalement des supports à visée pratique, conçus pour des publics migrants ou en situation de faible littératie, dans une logique d'intégration sociolinguistique (par exemple, l'usage du français facile dans la littérature ou les médias). Bien que cela représente un progrès en termes pratiques et de solution immédiates, elles restent peu étudiées d'un point de vue scientifique. On constate ainsi un manque de recherches théoriques et empiriques portant sur la simplification du français et de l'espagnol en contexte d'enseignement et d'apprentissage, en particulier dans l'enseignement supérieur.

3.2 La simplification linguistique dans un cours de langue

Au cours des dernières années, plusieurs travaux ont porté sur la description de la classe de langue étrangère ainsi que sur l'acquisition d'une langue en milieu naturel, deux contextes dans lesquels les notions de simplification et de facilitation ont été fréquemment mobilisées comme procédés favorisant l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (Causa, 2001). Bien que ces notions soient souvent employées de manière interchangeable, elles renvoient à des buts différents. Selon Causa (2001), la simplification concerne la forme de l'énoncé tandis que la facilitation va au-delà de la forme et englobe d'autres systèmes verbaux, paraverbaux, non-verbaux — telles que les gestes, le regard et les expressions du visage. On peut donc affirmer que la simplification est un composant de la facilitation.

Comme le souligne Cicurel (2002, p. 1), « une langue étrangère peut être apprise dans de multiples situations : milieu familial, séjour linguistique dans la langue cible, par autodidaxie, nouvelles technologies, etc. ». Cependant, cette diversité des contextes d'apprentissage des langues étrangères n'amoindrit en rien le rôle central de l'institution éducative dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Lorsque l'on apprend une langue dans un cadre institutionnel, il est légitime de s'attendre à ce que cette structure assure une mission

d'encadrement et de régulation : « mesurer, évaluer, apprécier, voire consigner les performances des récepteurs », c'est-à-dire les étudiants (Cicurel, 2002, p. 1).

Dans ce cadre, le cours de langue ne saurait être réduit à une simple transmission de connaissances ; il constitue un véritable acte communicatif. L'interaction en classe engage une circulation de significations, d'émotions, d'interprétations partagées entre les participants. Si le langage employé par l'enseignant — qu'il soit oral ou écrit — n'est pas compris par les apprenants, la communication échoue, tout comme les apprentissages visés. Ainsi, « c'est dans la classe que s'effectue la rencontre entre le pôle enseignant, le pôle apprenant et la matière à apprendre » (Cicurel, 2002, p. 2), dans une dynamique d'échange orientée vers la co-construction du savoir linguistique.

Afin de faciliter le processus d'apprentissage, les enseignants s'appuient sur une diversité de stratégies pédagogiques. Dans ce cadre, Puren (2020) souligne le rôle central des « oppositions méthodologiques fondamentales »⁹, c'est-à-dire des combinaisons de méthodes choisies en fonction des objectifs de compréhension visés. L'objectif prioritaire reste de rendre les contenus accessibles, en adaptant les modalités d'enseignement aux besoins des apprenants.

Parmi ces stratégies, la simplification linguistique occupe une place notable, en particulier dans les classes de niveau débutant. Comme l'indique Causa (2001, p. 5) « la simplification reste un procédé utilisé avant tout dans les classes d'un niveau linguistique faible ». Cette simplification porte à la fois sur la forme linguistique (lexique, syntaxe) et sur les contenus discursifs. Cette approche évolue cependant avec la progression des apprenants, tendant vers une complexification progressive, marquée par une exposition croissante à des documents authentiques¹⁰.

L'enseignant joue ici un rôle d'ajustement crucial. Dès les premières interactions, il évalue le niveau des étudiants et adapte son discours : « l'enseignant énonce directement dans une langue simplifiée » (Causa, 2001, p. 3). Ce processus peut se déployer de manière anticipée (dans la sélection des supports) ou contextuelle (au fil du déroulement du cours), selon les besoins observés en classe. Comme le rappelle Causa (2001, p. 3), « l'enseignant sélectionne ainsi progressivement les données linguistiques à fournir à l'apprenant en les simplifiant ».

4 Matériel et méthodologie

4.1 Les Centres de langues en Finlande

La Finlande est reconnue pour avoir l'un des meilleurs systèmes éducatifs au monde, ce que confirment diverses entités mondialement reconnues (Economist Impact, 2019 ; OCDE, 2018). De plus, elle se distingue par le fait que les Finlandais figurent parmi les six meilleurs au monde pour parler une langue étrangère, notamment l'anglais (YLE, 2018). Cela s'explique également par le fait qu'ils commencent à apprendre une langue étrangère dès leur plus jeune âge (City of Helsinki, 2024).

En Finlande, pour pouvoir obtenir un diplôme, « tous les étudiants universitaires doivent suivre des cours de langues obligatoires dans les deux langues nationales, le finnois et le suédois, ainsi qu'au minimum dans une autre langue étrangère » (Tuomi et Rontu, 2011, p. 46).

9 Parmi les méthodologies fondamentales se trouvent la méthode transmissive, indirecte, analytique, sémasiologique, conceptualisatrice, applicative, compréhensive affirmative, écrite et leurs opposés, les méthodes active, directe, analytique, inductive, onomasiologique, répétitive, imitative, expressive, orale.

10 Le matériel authentique fait référence à une ressource réelle, destinée à des locuteurs natifs et élaborée par des locuteurs natifs.

Par la suite, certains étudiants choisissent souvent d'étudier plus d'une langue étrangère afin d'améliorer leur CV et d'augmenter leurs chances sur le marché du travail grâce à cet avantage professionnel. En effet, « les universités finlandaises se sont engagées en faveur de l'internationalisation et du multilinguisme. Depuis la fin des années 80, plusieurs programmes de mobilité ont été mis en place pour les étudiants, les enseignants et les chercheurs » (Ylönen et Kivelä, 2011, p. 34), ce qui renforce encore la motivation apprendre une langue étrangère.

Pour le niveau supérieur, ce sont actuellement les universités qui proposent des cours de langues par le biais d'un centre de langues. Ces centres offrent des cours de langues et de communication intégrés dans tous les diplômes des facultés. Selon l'Agence Nationale Finlandaise pour l'Éducation (Finnish National Agency for Education), en Finlande, il existe 35 établissements d'enseignement supérieur : 22 universités de sciences appliquées et 13 universités traditionnelles. Les universités de sciences appliquées mettent l'accent sur la formation pratique et professionnelle, tandis que les universités traditionnelles se concentrent sur la recherche et les études académiques. Parmi ces 35 établissements, seules 12 disposent d'un centre de langues (voir tableau 1).

Tableau 1

Langues enseignées dans le Centre de Langues en Finlande 2024

Universités ayant un centre de langues ¹¹	Nombre de langues	Langues enseignées
Åbo Akademi University	9	suédois, finnois, anglais, français, allemand, espagnol, russe, italien, latin
University of Helsinki	16	arabe, anglais, espagnol, italien, japonais, chinois, coréen, portugais, français, suédois, allemand, finnois langue seconde, danois, russe, estonien, langue maternelle (finnois), langue maternelle (suédois)
University of Turku	12	chinois, anglais, estonien, coréen, finnois, français, allemand, italien, japonais, russe, espagnol, suédois
University of Oulu	8	finnois, suédois, anglais, allemand, français, japonais, ukrainien, russe, espagnol, italien, chinois, portugais
University of Jyväskylä	16	arabe, portugais, anglais, chinois, coréen, néerlandais, grec, français, allemand, italien, japonais, russe, slovaque, espagnol, suédois, finnois
Tampere University	13	chinois, anglais, finnois, français, allemand, italien, japonais, coréen, portugais, russe, espagnol, suédois, ukrainien
University of Lapland	10	finnois langue étrangère, anglais, allemand, russe, français, espagnol, italien, chinois, japonais, ukrainien
University of Vaasa	9	finnois, suédois, arabe, anglais, estonien, allemand, russe, français et espagnol.
Aalto University	10	anglais, espagnol, japonais, chinois, portugais, français, suédois, allemand, russe, finnois langue seconde
University of Eastern Finland	9	anglais, espagnol, chinois, latin, français, suédois, allemand, suédois, finnois langue seconde
LUT University	9	finnois, suédois, anglais, allemand, français, espagnol, russe, chinois, japonais
Hanken School of Economics	7	anglais, finnois, français, allemand, russe, espagnol et suédois.

Les langues enseignées peuvent évoluer progressivement en fonction des intérêts des étudiants. Actuellement, ces centres de langues doivent relever plusieurs défis parmi lesquels le développement pédagogique au sein des centres de langues devrait être la principale priorité, ainsi que la recherche consacrée à l'enseignement et l'apprentissage des langues (Tuomi et

11 Dans cette étude nous utilisons les noms officiels en anglais pour chaque institution.

Rontu, 2011). C'est précisément ce qui différencie les centres de langues finlandais des autres instituts ou départements de langues.

Selon Tuomi et Rontu (2011, p. 47) « la planification stratégique des études de langues dans l'enseignement supérieur finlandais s'effectue à quatre niveaux : européen, national, universitaire et au niveau des centres de langues ». Dans l'actualité, les centres de langues en Finlande font partie d'un réseau appelé FINELC (*The Network of Finnish Universities Language Centres*) qui a pour but de renforcer les centres de langues des universités finlandaises et de faciliter la coopération. Cette institution fait également partie d'un réseau au niveau européen, le CERCLES (Confédération Européenne des Centres de Langues dans l'Enseignement Supérieur).

4.2 Corpus

Dans un premier temps, nous avons recensé le nombre d'universités multidisciplinaires en Finlande, ce qui nous a donné un total de 13 universités. Ensuite, nous avons procédé à la sélection des universités dotées d'un centre de langues. Après vérification des langues enseignées dans chaque institution, nous avons retenu les centres proposant des cours de français et d'espagnol. Sur les treize universités recensées, douze offrent ces deux langues en tant que langues étrangères.

Pour la mise en œuvre de l'étude, nous avons consulté le personnel enseignant de chaque université finlandaise. Nous avons pris contact soit avec l'administration soit directement avec l'enseignant, puis nous avons envoyé des courriels personnalisés à chacun d'entre eux. Dans certains cas, nous avons également pris en compte des enseignants récemment retraités, comme par exemple pour les centres des langues de l'Université de Helsinki et de l'Université d'Oulu. Ainsi, pour cette étude, nous avons pris en compte 12 centres de langues affiliés aux universités décrites ci-dessous.

Tableau 2

Nombre d'enseignants dans les centres des langues (2024)

Universités en Finlande	Nombre d'enseignants en français	Nombre d'enseignants en espagnol
Abo Akademi University	2	1
University of Helsinki	4	4
University of Turku	3	4
University of Vaasa	1	1
Tampere University	4	1
University of Oulu	2	2
University of Jyväskylä	5	2
University of Lapland	2	1
Aalto University	2	4
University of Eastern Finland	1	2
Hanken School of Economics	2	1
LUT University	2	2

L'université qui n'a pas de centre de langues est l'université des Arts de Helsinki (University of the Arts Helsinki), qui dispose bien d'une équipe d'enseignants en langues, mais au sein de laquelle le français et l'espagnol ne sont pas représentés. En ce qui concerne les enseignants de l'université de Finlande Orientale (University of Eastern Finland) et de l'université de

Technologie de Lappeenranta (LUT University), ce sont les mêmes enseignants de français qui donnent aussi des cours d'espagnol.

La gestion des enseignants dans les centres de langues est très variable. En plus des cours de langues, d'autres cours à des fins professionnelles sont également proposés, tels que l'écriture académique et du tutorat individuel, parmi d'autres. Ces cours, tout comme les cours de langue, ne sont pas offerts chaque semestre, mais ils sont ouverts aux étudiants et au personnel de l'université. Bien que dans la plupart des cas il y ait un ou deux enseignants réguliers, il est difficile de déterminer le nombre exact car cela varie chaque semestre en fonction du nombre d'étudiants. Il peut arriver que l'université recrute quelqu'un pour une courte période afin de compléter l'équipe, que ce soit pendant l'année ou durant la période estivale.

Afin d'évaluer la connaissance et le degré d'implication de la simplification linguistique dans les cours de langues au niveau universitaire, les enseignants de français et d'espagnol des centres de langues constitueront notre objet d'étude. Ils jouent sans doute un rôle important dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue. Comme le mentionne le rapport publié par le *Ministry of Education and Culture* (2017) : « Les enseignants sont reconnus comme les éléments clés d'une éducation de qualité. »¹²

Pour cette raison, nous avons mené, dans un premier temps, des entretiens semi-directifs auprès des 10 enseignants de deux centres de langues affiliés à l'université Åbo Akademi et à l'université d'Helsinki. Notre objectif était d'obtenir un premier aperçu sur le sujet de la simplification linguistique dans leurs pratiques, tout en leur laissant la liberté de nous parler de leur parcours personnel, professionnel et de leur approche à l'égard de ce phénomène linguistique.

Cet entretien consistait en 32 questions abordant des sujets tels que : le profil des enseignants, leurs pratiques pédagogiques et linguistiques, ainsi que les créations et les publications de matériels auxquelles ils ont contribué. L'entretien le plus court a eu une durée de 32 minutes, tandis que le plus long a été d'une heure.

À partir de leurs réponses détaillées, nous avons élaboré un questionnaire en ligne bilingue, en français et en espagnol, composé de 42 questions. Ce questionnaire tenait compte du profil plurilingue et du parcours de l'enseignant, de la connaissance de son environnement d'enseignement, de l'utilisation du manuel, et de la perception de la simplification linguistique. Ces axes d'analyse sont fondamentaux. En effet, un enseignant ayant appris plusieurs langues développe généralement une sensibilité accrue aux obstacles de compréhension et une meilleure conscience des variations linguistiques. Par ailleurs, le profil professionnel de l'enseignant influence sa posture didactique qui lui permettra par la suite d'être plus attentif aux besoins des apprenants. La connaissance de l'environnement d'enseignement, notamment le niveau linguistique, permet une adaptation plus précise du discours pédagogique. L'usage du manuel constitue également un facteur important : il peut guider la simplification, ou au contraire la freiner, notamment lorsque ses contenus sont trop denses ou abstraits, obligeant ainsi l'enseignant à intervenir davantage. Enfin, la perception que les enseignants ont sur la simplification linguistique elle-même influence ses pratiques d'enseignement en classe.

L'enquête comprenait des questions à choix multiples, des questions ouvertes et des champs pour commentaires libres. Les résultats des questions à choix multiples ont été analysés de manière statistique, tandis que les réponses ouvertes ont été décrites et interprétées. L'enquête a été envoyée à 54 enseignants de français et d'espagnol issus de 12 universités disposant d'un centre de langues. Au total, 70% des enseignants ont répondu, dont 55% ont complété la totalité de l'enquête. L'enquête en ligne a été menée entre le 1^{er} décembre 2023 et le 1^{er} mars 2024.

12 Version originale : "Teachers are recognised as keys to quality in education."

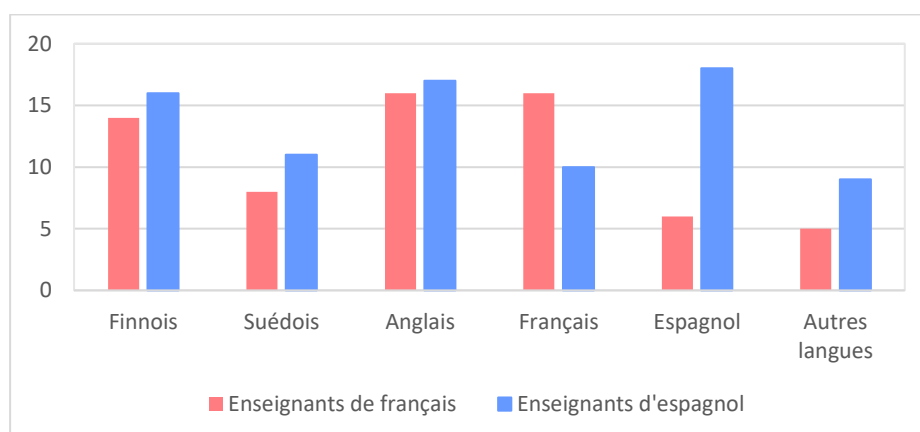
5 Analyse des résultats

5.1 Profil plurilingue des enseignants

Les profils des enseignants de langues participant à cette étude sont assez variés. Ces enseignants ont un parcours international, tant sur le plan professionnel que personnel. Le total des enseignants natifs du français et de l'espagnol équivaut à 41%, tandis que l'autre partie correspond aux enseignants (finlandais) d'une langue étrangère (59%)¹³, ce qui enrichit leurs profils de manière notable. Être un enseignant plurilingue peut également représenter un avantage. Comme le signale Barna (2014) « les enseignants des langues devraient avoir un répertoire plurilingue et des compétences en langues, des savoirs, savoir-faire, savoir-être relatifs au dialogue interculturel et à ses valeurs ».

Figure 1 :

Langues parlées par les enseignants de français et d'espagnol



D'après ces graphiques, nous pouvons observer que le finnois, le suédois, l'anglais, le français et l'espagnol se maintiennent non seulement comme les langues les plus étudiées (Statistics Finland, 2023, 2024), mais aussi comme les langues les plus parlées par les enseignants des centres de langues universitaires. Parmi toutes ces langues, nous constatons une meilleure connaissance de l'anglais, et cette compétence est presque également répartie entre les enseignants. En revanche, des écarts significatifs apparaissent pour les autres langues. Par exemple, une proportion notable d'enseignants de français déclare une maîtrise de l'espagnol correspondant aux niveaux B2-C1, tandis qu'une majorité d'enseignants d'espagnol indique une compétence en français située autour des niveaux B1-B2. Parmi les autres langues parlées figurent : l'allemand, l'estonien, le russe, le catalan et le portugais.

En plus des langues qu'ils parlent, les enseignants comprennent des langues sans nécessairement les parler. Nous avons ainsi constaté que les enseignants qui ont participé à notre enquête comprennent généralement des langues issues de la même famille linguistique

¹³ Une particularité de tous ces enseignants est qu'ils parlent tous au moins trois langues et certains parlent un maximum de sept langues. Comme témoignage de ce plurilinguisme nous voyons que les enseignants parlent des langues indoeuropéennes : les langues romanes comme le français, l'espagnol, l'italien. Dans la branche germanique, nous trouvons l'anglais et l'allemand et appartenant au sous-groupe des langues scandinaves, le suédois. Du côté de la famille des langues finno-ougriennes se trouvent l'estonien et le finnois.

que celles qu'ils enseignent, comme le portugais, l'italien, le catalan et le galicien. Parmi d'autres groupes linguistiques, les enseignants comprennent également des langues telles que le russe, le norvégien et le danois. Parmi toutes ces langues, celle que la majorité des enseignants comprennent est l'italien, avec un taux de 75%. Étudier le plurilinguisme des enseignants était nécessaire car cela a permis d'identifier les compétences linguistiques qu'ils peuvent utiliser pour développer des stratégies pédagogiques plus inclusives et adaptées aux besoins de leurs étudiants plurilingues.

Les enseignants développent, au-delà de leurs compétences linguistiques actives, des compétences de compréhension dans des langues apparentées, notamment lorsqu'ils ne sont pas locuteurs natifs. Selon les réponses, il en ressort que 32% des enseignants ont commencé à apprendre la langue avant l'université, tandis que 21% l'ont apprise pendant leurs études au niveau supérieur. Par ailleurs, 6% des répondants déclarent avoir appris la langue de manière autonome ou lors de séjours à l'étranger. Enfin, 41% des participants sont des locuteurs natifs de la langue qu'ils enseignent.

La question du niveau d'expérience a été aussi posée. Nous avons obtenu qu'ils ont majoritairement des expériences de plus de 16 ans (58%). Seulement 8% d'enseignants récemment entrés dans le métier ont un maximum de 5 ans d'expérience.

5.2 Connaissance du contexte d'enseignement universitaire

Dans cette section, nous souhaitons explorer l'environnement d'apprentissage des langues à l'université, qui offre des cours tant aux étudiants qu'aux membres du personnel. Nous nous interrogeons d'abord sur les niveaux du CECRL qui sont enseignés par les enseignants. Il convient de remarquer que dans les centres des langues universitaires, le dernier niveau proposé est le B2 (niveau indépendant).

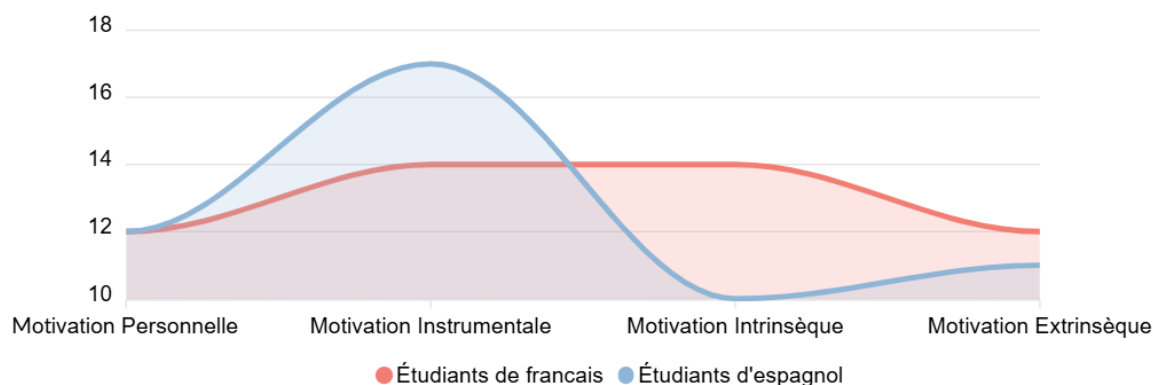
Pour le groupe des enseignants de français, ils ont tous travaillé avec les niveaux A1, A2 et B1 ; 79% d'entre eux ont travaillé avec le niveau B2, et 21% ont une expérience supplémentaire de travail avec le niveau C1, C2, obtenue dans une autre institution. Pour le groupe d'enseignants d'espagnol, les résultats sont assez variés : la totalité a enseigné au niveau A1, 94% au niveau A2, 83% au niveau B1, 67% au niveau B2 et seulement 17% au niveau C1. Aucun enseignant d'espagnol n'a déclaré avoir travaillé avec le niveau C2.

La quantité d'étudiants par cours peut varier d'un semestre à l'autre. Cependant, 57% des enseignants de français ont indiqué accueillir généralement plus de 16 étudiants par cours, tandis que l'autre partie reçoit entre 6 et 15 étudiants ; 94% des enseignants d'espagnol ont également déclaré avoir plus de 16 étudiants par cours. En général, le nombre d'apprenants est plus élevé au niveau débutant et diminue à mesure que l'on progresse vers les niveaux supérieurs. Parmi les étudiants qu'ils accueillent, tous les enseignants de français (100%) ont reçu des étudiants en échange. Parmi les enseignants d'espagnol, une majorité (73%) a accueilli des étudiants en échange, contre une minorité de 27% qui n'en a pas accueilli. Ces enseignants ont aussi déclaré avoir des étudiants en situation de handicap dans leurs cours. En général, ils ont déclaré en avoir accueilli 1 ou 2 par semestre d'études.

La Finlande caractérisée par une approche centrée sur l'étudiant, nous a incité à explorer un autre aspect : la connaissance qu'ont les enseignants de leurs étudiants. Nous leur avons donc demandé s'ils savaient pourquoi leurs apprenants étudient l'espagnol ou le français. Dans ce but, nous nous sommes appuyée sur la classification donnée par Deci et Ryan (1985) sur la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. De la même manière, nous avons pris en compte la classification de Gardner et Lambert (1972). Cela nous a permis d'obtenir les résultats suivants pour les deux groupes.

Figure 2 :

Types de motivation des apprenants pour étudier le français et l'espagnol selon les enseignants des langues

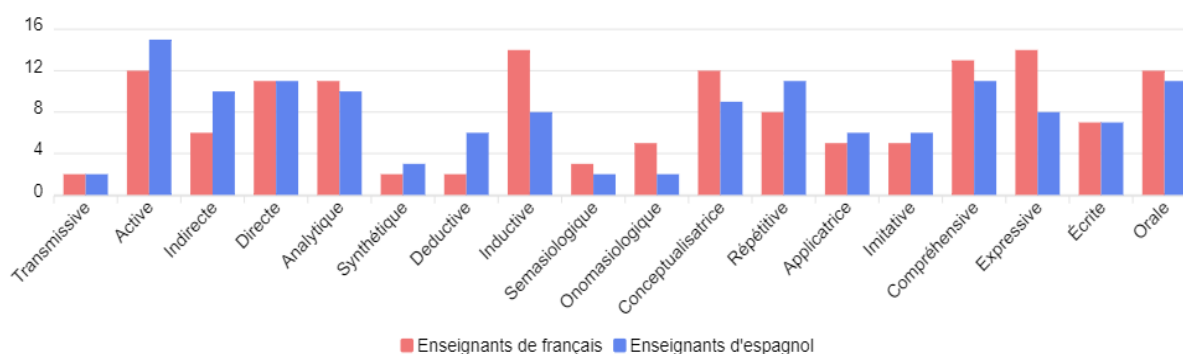


Le graphique montre que, selon les enseignants, la motivation instrumentale est la principale raison pour laquelle les étudiants choisissent d'étudier l'espagnol. Pour les enseignants de français, en plus de la motivation instrumentale, leurs étudiants ont aussi une motivation intrinsèque, c'est-à-dire qu'ils étudient la langue par plaisir et par désir d'enrichir leurs connaissances. Ces résultats révèlent, selon les enseignants, un léger contraste dans les motivations des étudiants : ceux qui apprennent l'espagnol sont davantage poussés par des raisons pratiques, comme l'obtention de crédits universitaires, tandis que les étudiants de français sont davantage motivés par le plaisir de découvrir la langue ou par une curiosité intellectuelle.

Au-delà des motivations, nous avons exploré les méthodes d'enseignement employées en cours. Pour leur faire un rappel, nous avons fourni une définition pour chaque méthode proposée. Au total, les enseignants devaient choisir parmi 18 méthodologies contrastées, développées par Puren (2020). La figure 3 illustre leurs réponses.

Figure 3 :

Méthodes employées dans les cours de français et d'espagnol dans les centres de langues en Finlande



Parmi les enseignants de français, tous ont indiqué utiliser en premier lieu les méthodes inductive et expressive, suivie des méthodes compréhensive, active, conceptualisatrice et orale, laissant en dernier les méthodes transmissive, synthétique et déductive. Dans le cas des enseignants d'espagnol, ils ont indiqué utiliser en priorité la méthode active, suivie par les

méthodes directe, analytique, répétitive, compréhensive et orale. Dans les deux groupes, les méthodes transmissive, sémasiologique et onomasiologique se trouvent en bas du classement.

Ce graphique révèle la polyvalence des enseignants, qui emploient une ou plusieurs méthodes en fonction de l'acte pédagogique. Les trois méthodes communes à l'enseignement de ces deux langues sont les méthodes compréhensive, orale et active. La première témoigne d'un intérêt particulier des enseignants à assurer la compréhension, à l'oral comme à l'écrit. La deuxième vise à développer les compétences communicatives des apprenants, tandis que la troisième permet à ces derniers d'être acteurs de leur apprentissage en participant activement à diverses activités.

Parmi toutes ces méthodes employées en cours de langue, nous pouvons distinguer deux grandes catégories : celles liées à la formulation linguistique et celles qui n'y sont pas liées. Celles liées à la formulation linguistique sont les méthodes : indirecte, directe, synthétique, analytique, sémasiologique, onomasiologique, conceptualisatrice et répétitive. Les méthodologies qui s'associent à la simplification doivent inclure l'approche communicative et actionnelle, comme c'est le cas pour les méthodes active, indirecte, sémasiologique et répétitive. Ces approches permettent de rendre l'apprentissage plus accessible et plus motivant pour les apprenants.

La méthode active implique une série d'activités individuelles ou de groupe, où l'apprenant utilise la langue en situation réelle ou simulée. Les instructions ou toute autre information qui leur sont transmises doivent être claires pour que le déroulement de l'activité soit efficace. La relation entre la méthode indirecte et la simplification réside dans le fait que l'enseignant peut recourir à l'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant, à la traduction, ou à des explications simplifiées ou comparatives pour aider à la compréhension du message. Avec la méthode sémasiologique, on s'appuie sur les mots et leur sens comme point de départ, et la simplification veille à ce que ces structures soient adaptées au niveau de l'apprenant. Enfin, la méthode répétitive facilite la mémorisation du vocabulaire et des éléments linguistiques. Si les éléments à répéter sont simplifiés, cela aide à ne pas surcharger l'apprenant.

Bien qu'enseigner une langue à un public adulte représente un défi sur le plan intellectuel, les avantages sont innombrables et les enseignants l'expriment de la manière suivante :

Tableau 3 :

Représentation de travailler avec un public universitaire

Qu'est-ce que l'enseignement du français à un public universitaire représente pour vous ?	¿Qué representa para usted enseñar el español a un público universitario?
« Au niveau pédagogique, le public universitaire est enrichissant car il est souvent très hétérogène : âge (de 18 à plus de 70 ans), objectifs (plaisir, professionnel), études (droit, art, éducation, sciences politiques, tourisme, etc.) Cela me pousse à adapter mieux mon matériel et mes méthodes (...) ».	“Es muy gratificante poder enseñar español a estudiantes universitarios, ver su avance a lo largo de sus estudios o cuando vuelven de un intercambio y conocer sus experiencias culturales”. ¹⁴
« (...) l'enseignement du français à un public universitaire me permet également de parfaire mes propres connaissances et d'améliorer mes compétences dans un échange « intellectuel » d'adulte à adulte ».	“Podría decir que es bastante fácil enseñarles ya que puedo concentrarme en enseñar el idioma y la cultura en vez de hacer grandes esfuerzos para motivarlos. Por otra parte, los estudiantes universitarios pueden ser bastante críticos y exigentes por lo que también pueden hacer preguntas difíciles. Es un buen reto. En resumen, me gusta enseñar a este público”. ¹⁵
« L'enseignement et l'approfondissement des connaissances d'une nouvelle langue et d'une nouvelle culture à un public qui a choisi de l'étudier et qui s'intéresse ».	“Un estímulo: los estudiantes universitarios son “estudiantes profesionales”, y muchos tienen prisa por aprender una lengua (intercambio, por ejemplo). El reto es enseñar de forma intensiva y, a la vez, de tal forma que los estudiantes no se sientan agobiados y que el aprendizaje les sea provechoso. Una se mantiene alerta”. ¹⁶

Ces questions initiales permettent de cerner les représentations que les enseignants ont de leur rôle et des attentes qu'ils associent à l'enseignement des langues à un public universitaire. Ces représentations influencent fortement leurs décisions pédagogiques, notamment en ce qui concerne le degré de simplification linguistique qu'ils jugent pertinent ou nécessaire dans leur pratique quotidienne. Ces réponses illustrent à quel point travailler avec des étudiants universitaires constitue un défi en termes d'hétérogénéité, de curiosité intellectuelle et de rythme du cours. Cependant, cela ne décourage pas les enseignants ; au contraire, cela représente une source de motivation et de satisfaction professionnelle, ce qui est également important pour créer une ambiance agréable et confortable pour les étudiants.

5.3 Représentation de la simplification linguistique

Dans cette section, les enseignants ont décrit leur première perception de la notion de simplification linguistique, en précisant ce qu'elle représente pour eux, puis ont analysé comment elle est mise en œuvre dans leurs cours de langues.

Selon la classification proposée par Maurer (2016) sur les types de représentations, cette première question s'inscrit dans le cadre des représentations d'usage social des langues dans la

14 Traduction en français : « C'est très satisfaisant de pouvoir enseigner l'espagnol à des étudiants universitaires, de voir leurs progrès tout au long de leurs études ou lorsqu'ils reviennent d'un échange et d'apprendre leurs expériences culturelles ».

15 Traduction en français « Je pourrais dire qu'il est assez facile de leur enseigner car je peux me concentrer sur l'enseignement de la langue et de la culture plutôt que de faire de gros efforts pour les motiver. D'un autre côté, les étudiants universitaires peuvent être assez critiques et exigeants et poser des questions difficiles. C'est un bon défi. En bref, j'aime enseigner à ce public ».

16 Traduction en français « "Une stimulation : les étudiants universitaires sont des "étudiants professionnels" et beaucoup sont pressés d'apprendre une langue (par exemple dans le cadre d'un échange). Le défi consiste à enseigner de manière intensive et, en même temps, à faire en sorte que les étudiants ne se sentent pas dépassés et que l'apprentissage soit gratifiant pour eux. Vous restez vigilant ».

vie courante. Dans cette perspective, nous avons cherché à en savoir plus sur le contexte dans lequel les enseignants ont entendu parler pour la première fois de la simplification linguistique. Un nombre important d'enseignants de français et d'espagnol (60%) ont découvert ce terme pour la première fois dans les médias finlandais, sous le nom de *Selkokieli*. En deuxième position (36%), ils mentionnent les ouvrages ou articles spécialisés en didactique et pédagogie, et en troisième position (24%), la littérature. Un seul enseignant d'espagnol n'avait jamais entendu parler de ce phénomène linguistique préalablement. Le premier pourcentage n'est pas surprenant et confirme la visibilité médiatique de ce phénomène, non seulement pour les enseignants, mais aussi pour le grand public.

Par la suite, nous leur avons demandé de définir la simplification à partir des connaissances dont ils disposaient. Voici les réponses obtenues de la part des enseignants de français et d'espagnol :

Tableau 4 :

Définitions de la simplification linguistique données par les enseignants de langues

Qu'est-ce que c'est la simplification linguistique pour les enseignants de français ?	Qu'est-ce que c'est la simplification linguistique pour les enseignants d'espagnol ?
Du point de vue de l'enseignant :	
« (...) la SL est une forme volontairement simplifiée d'une langue (rythme ralenti, choix de mots et de structures plus simples)	“Es una variedad de la lengua, que es más fácil de entender pero que sigue correcta gramaticalmente”. ¹⁷
« On facilite la communication, la compréhension »	“La adaptación de la lengua para el nivel del estudiante”. ¹⁸
« Je dirais le choix des mots et des structures utilisés, un rythme ralenti si besoin (...) »	“Entiendo que significa adaptar el uso de la lengua a las posibilidades de los alumnos”. ¹⁹
« Un des procédés utilisés par l'enseignant pour progressivement amener les apprenants à un certain niveau (...) »	“La SL es un proceso mediante el cual un idioma o un texto se adapta para que sea más fácil de entender o aprender (...) el uso de palabras y frases más simples o la organización de la información de manera más clara (...)”. ²⁰
« Je pense que la SL est importante dans l'apprentissage d'une nouvelle langue comme un outil. (...) la simplification linguistique sert à comprendre la langue et aider à comprendre la langue courante. »	“Es la adaptación que se hace de una lengua a un nivel más simple o menos sofisticado para lograr la comprensión de un texto”. ²¹
« Parler plus lentement et plus clairement avec une grammaire et un vocabulaire plus simple »	“Una forma de comunicación que elimina barreras”. ²²
« Une langue parlée plus lentement, adaptée (lexique) pour la compréhension orale ».	
Du point de vue de l'apprenant :	
« C'est la phase dans l'apprentissage des apprenants, qui se construisent des règles et des vocabulaires en les complétant tout au long de leur apprentissage ».	“Los estudiantes se expresan de una manera muy simple, por ejemplo, usan el presente para hablar del pasado y pueden usar estructuras de su lengua materna como ayuda”. ²³

17 Traduction en français : « Il s'agit d'une variété de la langue, qui est plus facile à comprendre tout en restant grammaticalement correcte ».

18 Traduction en français : « L'adaptation de la langue au niveau de l'apprenant ».

19 Traduction en français : « Je comprends qu'il s'agit d'adapter l'utilisation de la langue aux possibilités des apprenants ».

20 Traduction en français : « La SL est un processus par lequel une langue ou un texte est adapté pour en faciliter la compréhension ou l'apprentissage (...) l'utilisation de mots et de phrases plus simples ou l'organisation de l'information d'une manière plus claire (...) ».

21 Traduction en français : « C'est l'adaptation d'une langue à un niveau plus simple ou moins sophistiqué afin de parvenir à la compréhension d'un texte ».

22 Traduction en français : « Une forme de communication qui élimine les barrières ».

23 Traduction en français : « Les étudiants s'expriment de manière très simple, par exemple ils utilisent le présent

Selon le tableau 4, où nous avons regroupé leurs réponses, il apparaît que, pour le groupe d'enseignants de français, « le rythme ralenti » représente un aspect important de leur conception de la simplification. Les notions de « bien articuler » et de « parler clairement » s'ajoutent également à ce rythme ralenti, ces éléments étant associés à la phonétique et à la prosodie.

En ce qui concerne la forme, la simplification linguistique peut être perçue comme un procédé, un outil, une variété de langue, ou une adaptation. Parmi cette liste de termes, le plus fréquemment utilisé est « procédé », ce qui correspond à la définition proposée par Causa (2001) et Elguendouze (2020) concernant le concept de simplification linguistique.

Pour la partie définitionnelle de ce terme linguistique, nous avons proposé aux enseignants trois termes différents qui présentent néanmoins beaucoup de ressemblance. La première définition concernait le terme de « variation linguistique », tel que défini par Trask (1999), qui fait référence à la manière dont le langage est utilisé et qui la décrit comme « un changement notable pouvant survenir dans la prononciation (accent), le choix des mots (lexique) ou même dans les préférences pour certaines structures grammaticales »²⁴. Selon lui, ce phénomène dépend du contexte régional, social et situationnel, sans modifier fondamentalement les composants d'une phrase. Cette définition a été choisie par 28% des enseignants.

La deuxième définition proposée est celle donnée par Camilla Lindholm et Ulla Vanhatalo (2021) concernant le concept de simplification linguistique. Elles définissent celle-ci comme « une variété modifiée d'une langue naturelle, ajustée de manière à être plus facile à lire et à comprendre, en termes de contenu, de vocabulaire et de structure »²⁵. Cette définition a été choisie par la majorité des enseignants interrogés, soit 64% d'entre eux.

La troisième définition concerne la « stratégie d'évitement » décrite par Elyindirir (2017), et utilisée par les apprenants d'une langue étrangère. Selon l'auteur, il s'agit de « l'une des stratégies courantes utilisées par les apprenants en langue seconde lors de la production dans la langue cible, lorsqu'ils possèdent une connaissance insuffisante ou incomplète des règles grammaticales et du lexique »²⁶. Cette définition, choisie par 8% des enseignants, met en lumière la langue du point de vue de l'apprenant qui a recours à cette stratégie notamment lorsqu'il n'est pas sûr de maîtriser certains éléments linguistiques. En évitant d'utiliser des structures complexes, il se sent en sécurité et cherche à réduire les risques d'erreur.

Déterminer dans quelle mesure les enseignants étaient conscients qu'ils simplifient leurs discours pour des étudiants était un autre aspect de notre intérêt. Les enseignants de français et d'espagnol s'accordent sur le fait qu'ils simplifient la langue dans leurs cours. En effet, 100% de notre échantillon simplifie pour un public débutant (A1-A2), 41% simplifient encore pour un public intermédiaire, tandis qu'un seul enseignant de français de notre échantillon simplifie pour un public avancé, comme le montre la figure 4 :

pour parler du passé et peuvent s'aider des structures de leur langue maternelle ».

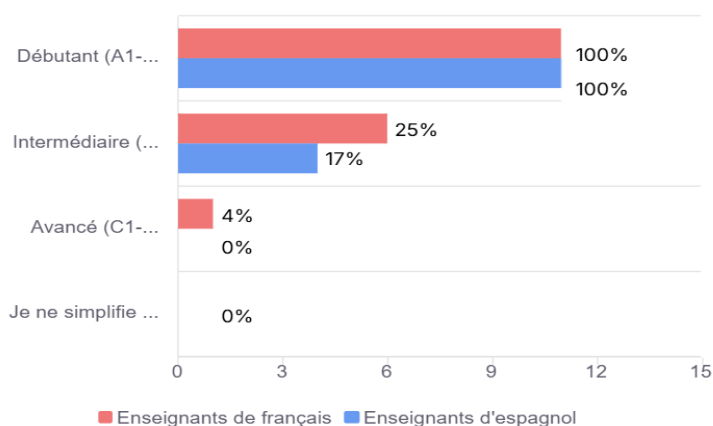
24 Version originale en anglais : "It's a notable criterion or change that may occur in pronunciation (accent), word choice (lexicon), or even preferences for particular grammar patterns." (Trask, 1999)

25 Version originale en anglais : "It's a modified variety of a natural language that has been adjusted so that it is easier to read and understand in terms of content, vocabulary and structure."

26 Version originale en anglais : "It's one of the common strategies employed by second language learners in the production of the target language when they have inadequate and incomplete knowledge about grammatical rules and lexical items."

Figure 4 :

Niveau selon le CECRL auquel les enseignants simplifient en français et en espagnol

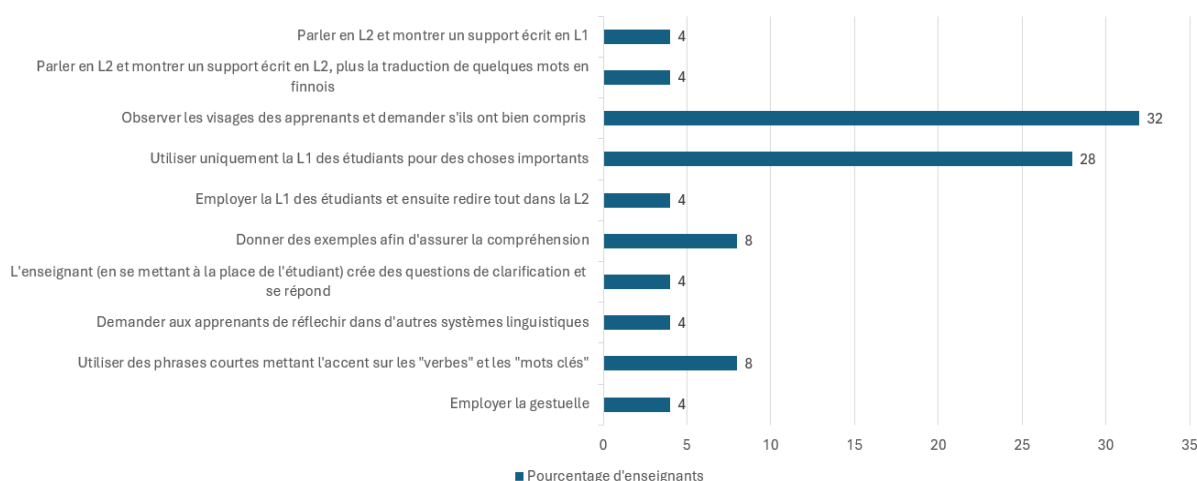


Nous nous sommes aussi interrogée sur le fait de simplifier une langue ou d'utiliser la langue première des étudiants, ce dernier étant connu comme stratégie de facilitation. Il s'agissait de déterminer lequel de ces choix était le plus avantageux et le plus utilisé pour garantir la compréhension de ce que dit l'enseignant : 54% des enseignants préfèrent simplifier dès le début, 21% préfèrent utiliser la langue maternelle de l'apprenant, et 25% utilisent ces deux méthodes pour assurer une bonne compréhension.

Assurer une compréhension efficace de la langue enseignée dans un cours de langue, notamment sur le plan inférentiel, implique également l'emploi d'autres moyens qui facilitent la réception du message. Parmi les stratégies que les enseignants emploient dans les cours de français et d'espagnol dans les centres des langues, on trouve :

Figure 5 :

Stratégies en cours de français et d'espagnol pour rendre la compréhension plus accessible aux apprenants



Jusqu'à présent, nous sommes d'accord sur le fait que les enseignants utilisent plusieurs ressources pour « simplifier » le message et assurer la compréhension comme le montre la

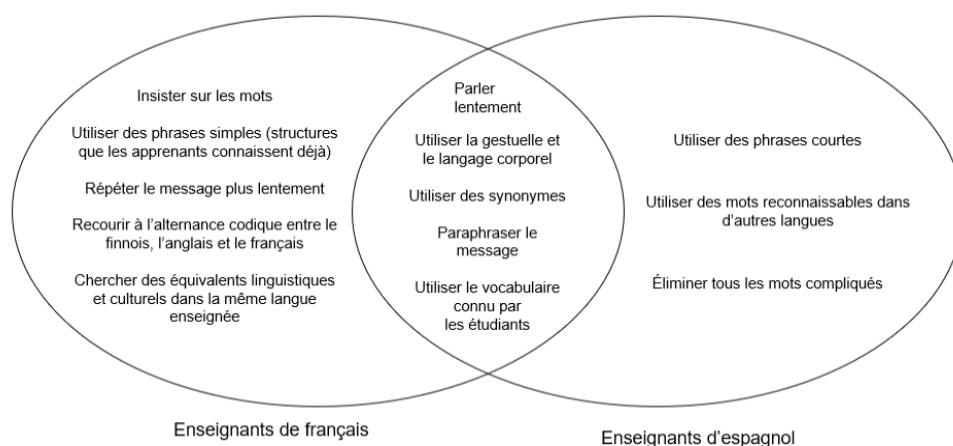
figure 5. Mais le font-ils de manière naturelle ou réfléchissent-ils avant de mettre cela en pratique ? Grâce à leurs années d'expérience, ils indiquent pratiquer cette simplification naturellement et de façon totalement spontanée (80%), tandis qu'une minorité admet réfléchir avant de la mettre en œuvre tout en précisant que parfois cela vient spontanément (20%).

Tous nos enseignants ont admis simplifier leur discours pour un public débutant (A1-A2). Nous avons donc cherché à savoir ce qu'ils simplifient précisément. Les enseignants ont indiqué qu'ils simplifient principalement les instructions (92%), suivies des explications grammaticales (71%) et des explications relatives au vocabulaire et aux expressions (62%). Ensuite viennent les explications de type historique, les anecdotes et les blagues (42%), et finalement les aspects culturels (33%).

À partir de ces éléments, nous avons également examiné la manière dont les enseignants procèdent à ces simplifications. La figure 6 présente une synthèse de leurs réponses :

Figure 6 :

Manières de simplifier des enseignants des langues



Pour les enseignants de français et d'espagnol, simplifier signifie parler plus lentement, utiliser des phrases plus courtes, recourir à la langue maternelle des apprenants et s'appuyer sur la gestuelle et les mouvements corporels. Kellerman (1992) et Tellier (2006) ont souligné l'importance de ces gestes « pédagogiques » pour améliorer la compréhension orale dans l'apprentissage et l'enseignement des langues ». Force est de constater qu'il existe une similitude de réponses (figure 5 et 6) lorsque nous demandons aux enseignants comment ils rendent un message plus clair et comment ils simplifient un message. Pour eux, simplifier linguistiquement signifie également se servir du métalangage.

Concernant les aspects linguistiques, nous avons demandé aux enseignants quelles caractéristiques ou structures de la langue française étaient les plus difficiles à comprendre pour les apprenants. Les résultats montrent que l'orthographe est l'un des aspects que les enseignants de français considèrent comme l'un des plus difficiles à faire intérioriser aux étudiants. En ce qui concerne la formation des structures grammaticales, le subjonctif, ainsi que le passé composé et l'imparfait de l'indicatif sont jugés particulièrement complexes.

À titre de comparaison, la même question a été posée aux enseignants d'espagnol — ces deux langues appartenant à la même famille et présentant de nombreuses ressemblances. Il apparaît que l'orthographe n'est pas un problème majeur pour les apprenants d'espagnol.

Cependant, la compréhension du subjonctif pose des difficultés, auxquelles s'ajoute la distinction entre le passé simple et l'imparfait. Viennent ensuite les difficultés liées à l'objet direct et indirect, et enfin, à la prononciation et à l'orthographe.

D'autre part, dans une évaluation générale de la complexité linguistique des manuels, les enseignants qualifient ceux élaborés en Finlande de « faciles, adéquats, faibles en complexités, une vertu ». Ils apprécient particulièrement la traduction du vocabulaire et des expressions idiomatiques, un élément qu'ils ne trouvent pas dans les manuels produits à l'étranger.

5.4 Regard sur la simplification dans un manuel des langues

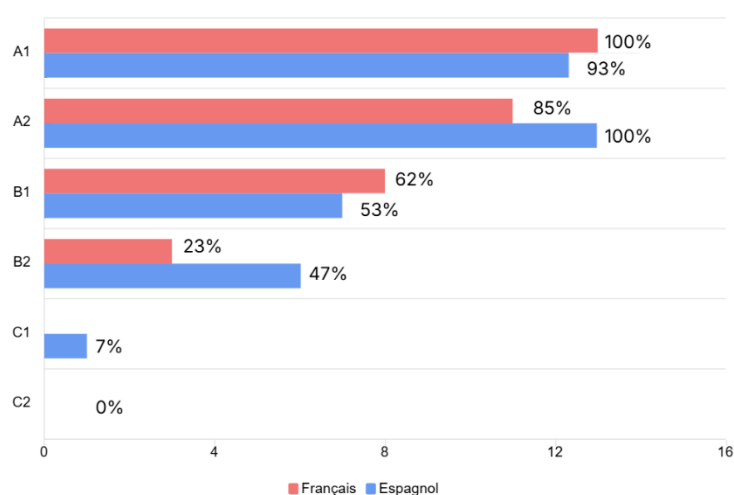
Dans un cours de langue, le manuel constitue souvent une ressource privilégiée. S'il n'est pas systématiquement indispensable, il peut néanmoins s'avérer utile à différentes étapes de l'enseignement : en amont pour la préparation, pendant la séance comme support d'activités, et en aval pour le renforcement des acquis.

Notre première préoccupation était de comprendre dans quelle mesure ce matériel est jugé nécessaire dans la pratique de l'enseignement. Les résultats obtenus sont les suivants : pour le groupe de français, une grande partie des enseignants (67%) utilise le manuel régulièrement et de manière alternée avec des feuilles de travail et des exercices en ligne. De leur côté, dans le groupe d'espagnol, la proportion la plus importante (36%) indique d'utiliser le manuel à chaque leçon et suivre l'ordre des chapitres et des exercices, ce qui montre une certaine dépendance aux manuels.

Concernant l'utilisation d'un manuel, les enseignants indiquent l'utiliser pour les quatre premiers niveaux du CECRL (du A1 jusqu'à B2), mais qu'à mesure que le niveau progresse, le manuel est de moins en moins utilisé. Un seul de nos enseignants d'espagnol indique employer un manuel pour le niveau avancé (C1).

Figure 7 :

Niveaux pour lesquels les enseignants utilisent un manuel en cours de français et d'espagnol



Nous avons classé les manuels que les enseignants utilisent pour le français et l'espagnol de la manière suivante :

Tableau 5 :

Liste des manuels employés dans les niveaux différents (A1, A2, B1, B2) dans les centres des langues

Niveaux selon le CECRL	Manuel en français	Manuels en espagnol
A1	Parfait 1 Les Zexperts du FLE Chère Marianne 1 C'est parfait ! 1 Taxi 1 Cosmopolite 1 Panorama 1 Le nouvel escalier 1 L'Escalade 1	Español 1 Ventana 1 Buenas migas 1 Caminando 1
A2	Parfait 2 Chère Marianne 2 C'est parfait ! 2 Taxi 2 Cosmopolite 2 Le nouvel escalier 2 À vous 2	Español 2 Ventana 2 Buenas migas 2 Caminando 2
B1	Le nouveau Rond-Point B1 Objectif Express Escalier 3 Mais oui 5 Edito B1	Ventana 3 Avanzamos
B2	Escalier 4	Vitamina B2 Ventana 4

Dans cette liste, le manuel le plus utilisé par les enseignants de français est « C'est Parfait », qui est privilégié pour les niveaux débutants, tout comme « Español 1 » pour les enseignants d'espagnol. Il s'agit des manuels bilingues élaborés en Finlande, facilement accessibles. Cependant, étant donné qu'un quart des étudiants est constitué d'étudiants d'échange qui ne maîtrisent pas le finnois et/ou le suédois cela peut poser une difficulté d'accès. Pour le niveau B1, « Edito » et « Cosmopolite » sont les manuels les plus utilisés, entièrement rédigés en français. « Ventana » est l'un des manuels les plus utilisés parmi les enseignants d'espagnol. C'est également un manuel bilingue élaboré en Finlande.

Pour les deux langues, 93% de nos enseignants, s'inspirent du manuel pour planifier leurs cours. Les autres préfèrent élaborer les activités eux-mêmes et utilisent des ressources trouvées sur Internet, comme des vidéos, des films, des podcasts, des journaux ou des extraits d'œuvres littéraires.

Quant au moment où ils utilisent le manuel, les enseignants ont indiqué en premier lieu qu'ils s'en servaient pour travailler la compréhension écrite (100%), puis pour des vidéos et des exercices de compréhension orale (92%). D'autre part, les enseignants d'espagnol utilisent principalement cette ressource pour faire des exercices de vocabulaire, de grammaire en classe (100%) ainsi que pour travailler la compréhension de lecture (93%).

En général, les enseignants de cette étude se montrent assez satisfaits de leurs manuels. Sur une échelle de 1 à 5, les enseignants de français ont attribué une note de 4 à leurs manuels, en expliquant qu'ils aimeraient disposer d'enregistrements audio plus récents, avec des sujets plus actuels. À cette limite s'ajoute la présentation de la grammaire. Pour certains enseignants, il manque des règles de grammaire déductives, c'est-à-dire formulées selon un processus allant des règles aux exemples. Ils estiment que la présentation actuelle de la grammaire est inductive

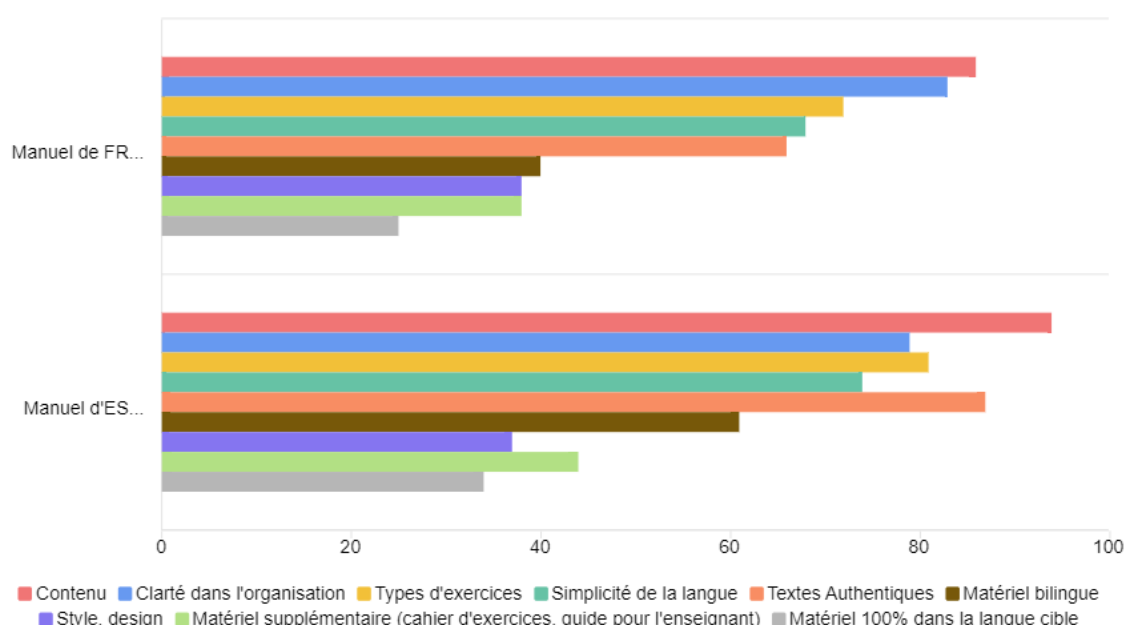
dans le sens que les règles de grammaire sont présentées à compléter, ce qui signifie qu'il n'y a pas de formulation précise ou de règle clairement établie.

À ce sujet, les enseignants d'espagnol manifestent le besoin d'avoir plus d'activités répétitives pour travailler la grammaire. De la même manière, pour la partie culturelle, ils estiment qu'il serait nécessaire de présenter une vision plus large des autres cultures des pays hispanophones, ainsi que des textes de compréhension écrite traitant des thématiques plus actuelles.

Dans ce contexte, les enseignants ont dû classer par ordre d'importance les différentes sections (au total 9) du manuel auxquelles ils accordent le plus d'attention lors du choix d'un manuel pour un niveau A1-A2. Les résultats sont les suivants :

Figure 8 :

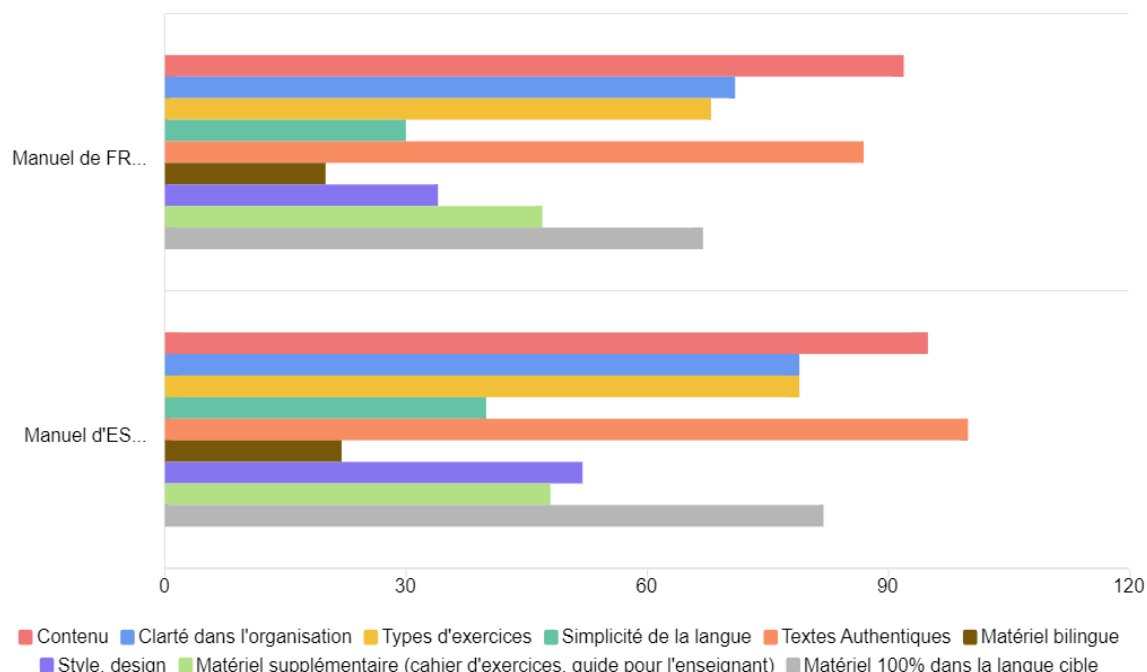
Parties des manuels prises en compte au moment du choix des manuels pour un public débutant (A1-A2)



Comme nous pouvons le constater, le contenu des thèmes proposés dans les manuels sont les aspects que les enseignants considèrent comme prioritaires. Dans les deux cas, la simplicité linguistique des manuels n'apparaît qu'en position intermédiaire, occupant respectivement la quatrième et la cinquième place dans l'ordre de priorités établies. Il convient également de souligner le moins d'importance accordée au fait que le manuel soit bilingue ou entièrement rédigé dans la langue cible : cela montre que l'immersion totale dans la langue depuis le début ne semble pas une priorité pour les débutants. Nous avons également proposé la même tâche, mais cette fois pour un public intermédiaire et avancé. Nous avons obtenu les résultats suivants :

Figure 9 :

Parties des manuels prises en compte au moment du choix des manuels pour un public intermédiaire et avancé (B1-B2)



L'analyse des réponses révèle que les enseignants d'espagnol accordent une attention particulière aux textes authentiques, suivis du contenu thématique proposé par les manuels. En revanche, les enseignants de français placent en priorité le contenu et les thèmes abordés, puis les textes authentiques. Pour les deux groupes, ces deux éléments occupent les premières places dans la hiérarchie de leurs critères pédagogiques.

Une préoccupation qui émerge parmi les enseignants et les auteurs de manuels est de déterminer le moment opportun pour changer de manuel. Pour la plupart d'entre eux, cela devrait se faire tous les 5 à 10 ans, tandis que d'autres soulignent qu'un changement devrait avoir lieu tous les 2 ou 3 ans. Parmi les arguments les plus souvent abordés pour justifier ce changement, on retrouve les suivants : lorsque le vocabulaire devient désuet, lorsque les thèmes sont dépassés et que les textes ne sont plus d'actualité, lorsque la pédagogie adoptée devient obsolète.

Force est de constater que le monde et la société évoluent constamment. Ainsi, du point de vue des enseignants, les manuels doivent suivre ces évolutions et être constamment mis à jour pour refléter les changements sociétaux et linguistiques, tels que l'apparition de néologismes.

Dans le cadre du renouvellement périodique des manuels et des changements induits par les avancées technologiques dans l'enseignement, nous avons demandé aux enseignants participants s'ils pensaient que les manuels disparaîtraient un jour, à cette question, 61% ont répondu « non », 30% ont exprimé des nuances, tandis que 9% ont indiqué qu'il est possible que le manuel disparaisse, mais pas dans un avenir proche.

6 Discussion

Question de recherche 1 : *Que représente la simplification linguistique pour les enseignants de langues dans les universités finlandaises et de quelle manière sa pratique est-elle pertinente pour eux ?*

Pour répondre à cette question de recherche, nous avons d'abord identifié les canaux par lesquels la simplification est diffusée. Puisque c'est dans les médias que les premières mentions du langage simplifié ont été trouvées (Linholt et Vanhatalo, 2021), actuellement, c'est aussi de cette manière que nos enseignants des centres de langues ont eu un premier contact avec ce phénomène : par les médias.

La simplification, du point de vue de l'enseignant, peut être vue comme une méthode, une stratégie, un procédé, ou un outil. Cela s'inscrit dans le cadre décrit par Causa (2001), Siddharthan (2014), Gala et al. (2018). Ce que la simplification représente pour eux touche à des caractéristiques propres au terme « simplification » et nous pouvons les classer de la manière suivante selon les niveaux linguistiques proposés par Tweissi (2007) : certains l'associent à la simplification syntaxique, incluant les règles grammaticales et l'utilisation des phrases courtes, tandis que d'autres l'associent à la simplification lexicale, avec le choix de mots et l'utilisation de synonymes. D'autres se focalisent surtout sur la forme à l'oral, c'est-à-dire, la manière dont l'information donnée par l'enseignant est transmise : rythme ralenti et bien articulé, prononciation claire, ce qui correspond aux compétences communicatives de l'enseignant, dans le cadre de l'adaptation linguistique. Certains ont fait allusion à l'objectif même de la simplification linguistique en affirmant que cela permet l'intégration et la transmission du message à un public élargi.

Toutes ces variables correspondent à la simplification à différents degrés, donc même si la notion n'est pas exhaustive, elle est claire pour les enseignants. Pour eux, la simplification linguistique revêt une grande importance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Tous, sans exception, admettent l'utiliser avec les étudiants débutants mais cette utilisation diminue graduellement en fonction de leurs niveaux, comme par exemple, au niveau intermédiaire et avancé, où l'enseignant commence à parler de manière plus naturelle.

En ce qui concerne la manière dont elle est mise en œuvre, c'est souvent de manière intuitive, cela ayant bien entendu été acquise grâce à leurs expériences dans la pratique professionnelle. Il se peut que parfois les enseignants réfléchissent avant de simplifier, mais cela dépend des réactions qu'ils peuvent percevoir chez les étudiants. Ainsi, il y a une tendance à privilégier la communication non verbale avant de recourir à l'utilisation de la simplification linguistique en tant que telle.

Question de recherche 2 : *Comment les enseignants perçoivent-ils la complexité de la langue dans les pratiques orales et écrites, notamment dans le matériel pédagogique clé, comme les manuels de langue ?*

Pour répondre à cette question, nous avons d'abord identifié les moments clés d'un cours de langue, c'est-à-dire les moments où une grande quantité d'informations est transmise. Parmi ces moments du discours oral, nous avons repéré le moment qui consiste à donner une instruction pour exécuter une activité, ainsi que l'explication d'un sujet grammatical. Pour une majorité des apprenants finlandais, qu'ils apprennent le français ou l'espagnol, des sujets comme la différenciation entre l'utilisation du passé composé et de l'imparfait, ainsi que l'utilisation du subjonctif, peuvent représenter un vrai défi, même pour les enseignants qui élaborent l'explication. Cette complexité, comparée à celle d'un manuel écrit, produit un résultat relativement similaire. C'est ainsi que nous allons d'abord discuter du degré d'importance et d'implication du manuel dans un cours de langue. Pour commencer tous les

enseignants participant à cette étude admettent utiliser le manuel pour un public débutant (A1-A2) mais son utilisation diminue au fur et à mesure que les étudiants progressent vers le niveau suivant (B1-B2), où ils se servent davantage de ressources en ligne. Cependant, les manuels sont utilisés pour la préparation de leurs séances et également après une séance en complément d'un mélange de ressources.

Selon ce que les enseignants indiquent, la langue des manuels n'est pas naturelle, il y a toujours une certaine modification ou adaptation, ce qui confirme ce que décrit Young (1999) sur le fait que tous les textes didactiques ont été intentionnellement modifiés. Les résultats montrent que les manuels sont principalement utilisés pour travailler la compréhension de la lecture ainsi que pour des travaux en classe : exercices de vocabulaire, de grammaire et d'écoute. Cela explique pourquoi ce sont les mêmes parties qui ont besoin de plus de simplification : la présentation de points grammaticaux, les textes de compréhension de lecture et les enregistrements audio, en commençant par la consigne de chaque activité.

En ce qui concerne la simplification pour les différents niveaux du CECRL pour un public débutant, les enseignants sont tous unanimes à dire qu'ils simplifient leurs discours écrit. Cependant, de la même manière que l'utilisation du manuel, cette simplification est de moins en moins utilisée lorsque les apprenants atteignent un niveau plus avancé (intermédiaire ou avancé).

Grâce à leurs expériences, ils anticipent ce qui peut poser un problème à l'apprenant : les mots qu'ils ne connaissent pas encore, les consignes complexes ou la vitesse excessive d'un dialogue. En ce qui constitue les textes, ils peuvent être assez lourds. Les enseignants considèrent qu'un manuel dans la langue cible mais élaboré en Finlande pour les étudiants du centre des langues conviendrait mieux à leurs étudiants. Ceux qui ont élaboré leurs propres manuels ont essayé de simplifier les points grammaticaux et les textes de compréhension en général, mais sans une base scientifique.

Pour élaborer leurs propres matériaux ou modifier ceux existants, ils tiennent compte du niveau des étudiants. Ils cherchent à trouver un équilibre pour que cela ne soit ni trop simple ni trop complexe ou bien ils alternent entre les deux. Nous pouvons donc affirmer que le processus de simplification est presque intuitif pour eux. Ils s'appuient sur les connaissances qu'ils ont ainsi que sur leurs expériences précédentes. Plus de la moitié de nos enseignants seraient intéressés par une formation ou un guide supplémentaire.

7 Conclusion

La simplification linguistique joue un rôle important en rendant l'information accessible pour qu'elle soit bien comprise par un large public. Bien qu'elle puisse être abordée dans plusieurs domaines, le champ de l'éducation est aussi concerné. Ce domaine nécessite également la simplification linguistique, comme le démontrent les résultats obtenus auprès des enseignants.

Dans un cours de langue, bien que la simplification linguistique concerne notamment l'adaptation de la langue, elle peut aussi s'exprimer à travers d'autres stratégies communicatives connues sous le nom de « facilitation », qui simplifient la compréhension du message oral. En ce qui concerne le matériel écrit, les enseignants perçoivent moins de complexité avec les manuels élaborés en Finlande (manuels spécifiques) car ils sont conçus et adaptés pour ce type de public, avec des intérêts de niveau universitaire, tandis que ceux élaborés à l'extérieur de la Finlande (manuels universalistes) semblent être adaptés à un public qui parle déjà une langue romaine.

Les résultats de l'étude éclairent la manière dont les enseignants de langues perçoivent et utilisent la simplification dans l'enseignement d'une langue étrangère dans les centres de

langues. Les résultats de cette étude révèlent que, bien que les enseignants définissent le terme de « simplification » de manière approximative, ils parviennent à en identifier certaines caractéristiques — telles que la facilitation de la communication, un discours plus clair, rythme ralenti, ainsi qu'un choix de mots et de structures plus simples — grâce à leurs connaissances préexistantes, c'est-à-dire leur savoir théorique, leur compréhension des mécanismes linguistiques et didactiques, ainsi que leur expérience pratique accumulée au fil des années d'enseignement, souvent supérieure à vingt ans.

Leurs réponses ont également été mises en perspective avec les travaux de Young (1999), Causa (2001), Siddharthan (2014), Gala et al. (2018), ainsi que Linholm et Vanhatalo (2021), qui permettent de mieux cerner les représentations qu'ont les enseignants de la simplification linguistique. Toutefois, dans la pratique, il apparaît que la simplification linguistique est parfois confondue avec la stratégie de facilitation. Cette dernière, bien que comprenant la simplification, renvoie à un ensemble plus large de moyens pédagogiques, et les deux notions ne sont pas toujours clairement distinguées dans les différents actes d'enseignements.

La simplification ne se réduit pas à une opération de « réduction » linguistique. Elle constitue également un moyen de clarifier la pensée et l'expression, en mobilisant les répertoires linguistiques variés des locuteurs. Elle peut s'appuyer sur des stratégies anciennes, telles que la gestuelle, qui continue de servir de nos jours de vecteur d'enseignement.

Remerciements :

Je suis très reconnaissante envers les enseignants anonymes des différents universités finlandaises qui ont consacré leur temps à la participation à cette étude. Ce travail n'aurait pas été possible sans votre engagement et vos réflexions perspicaces et détaillées (Aalto University, University of Helsinki, Tampere University, University of Jyväskylä, University of Lapland, University of Vaasa, University of Turku, Åbo Akademi University).

Références

- Aalto University (2024). *Language Center*. <https://www.aalto.fi/en/services/language-centre>
- Abbas, K (2021). Factors influencing students reading comprehension difficulties amidst the use of modular distance learning approach in Mindanao State University Sulu – Senior High School. *Open Access Indonesia Journal of Social Sciences*. <https://doi.org/10.37275/oaijs.v4i2.78>
- Åbo Akademi University (2023). *The language centre's courses and language tests*. <https://www.abo.fi/en/language-centre/courses-and-language-tests/>
- Barna, J. (2014). L'idéal-type enseignant comme acteur social plurilingue. Dans O. Meunier (Ed.), *Cultures, éducation, identité : recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité* (pp. 111–120). Artois Presses Université. <https://hal.science/hal-01316043/document>
- Causa, M. (2001). De la *simplification* en classe de français, langue professionnelle. *Les Carnets du Cediscor*. <https://doi.org/10.4000/cediscor.302>
- Cazenave, E. et Bellantoni, A. (2022). Communication publique accessible et inclusive : Panorama de pratiques de pays de l'OCDE", *OECD*, No. 54, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/0f2386e1-fr>
- CERCLES (2024). *European Confederation of Language Centres in Higher Education*. <https://cercles.org/>

- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 16, 145–164. <https://doi.org/10.4000/aile.801>
- City of Helsinki (2024). *Curriculum, school subjects and assessment*. <https://www.hel.fi/en/childhood-and-education/basic-education/comprehensive-school-studies/curriculum-school-subjects-and-assessment>
- CNRTL (2024). Simplification. <https://www.cnrtl.fr/definition/simplification>
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Economist Impact (2019). *Finland emerges as the new global leader in providing future-skills education for youth, according to the Worldwide Educating for the Future Index (WEFFI)*. <https://impact.economist.com/perspectives/talent-education/finland-emerges-new-global-leader-providing-future-skills-education-youth-according-worldwide>
- Elguendouze, S. (2020). Simplification de textes : un état de l’art. *6e conférence conjointe Journées d'Études sur la Parole (JEP, 33e édition), Traitement Automatique des Langues Naturelles (TALN, 27e édition), Rencontre des Étudiants Chercheurs en Informatique pour le Traitement Automatique des Langues (RÉCITAL, 22e édition). Volume 3 : Rencontre des Étudiants Chercheurs en Informatique pour le TAL*, Jun 2020, Nancy, France. pp.96–109. <https://hal.science/hal-02786191v3>
- Elyindirir, S. (2017). Avoidance strategy in foreign language production. *Süleyman Demirel University Faculty of Arts and Science Journal of Science*.18, 231–242. <https://sbedergi.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/343/files/28-sayi-yazi12-12112017.pdf>
- FINELC (2024). *Lifelong multilingualism in higher education – a Finnish perspective*. <https://finelc.languages.fi/>
- Finnish National Agency for Education. *Study in Finland*. <https://www.studyinfinland.fi/universities>
- Gala, N. Javourey-Drevet, L. François, T. & Ziegler, J. (2018). La simplification des textes, une aide à l’apprentissage de la lecture. *Langue Française*, 199, Lire - écrire : des savoirs scientifiques aux savoirs pratiques, 123–131
- Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers.
- Hanken School of Economics (2024). *Centre for Languages and Business Communication*. <https://www.hanken.fi/en/departments-centres/centre-languages-and-business-communication>
- Hansen-Schirra S. & Maaß, C. (2020). *Easy language research: Text and user Perspectives*. Frank & Timme. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/42088>
- Honeyfield, J. (1977). Simplification. *TESOL Quarterly*, 11(4) (Dec.1977), 431–440. <https://www.jstor.org/stable/3585739?seq=1>
- Hui-Chuan, L. (2010). Interacción entre la simplificación morfológica y sintáctica, y la comprensión en la adquisición del subjuntivo. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)* 23, 215–227
- Kellerman, S. (1992). 'I see what you mean': The role of kinesic behaviour in listening and implications for foreign and second language learning. *Applied Linguistics*, 13(3), 239–258.
- Klett, E. (2012). Le manuel pour enseigner une langue étrangère : entre faiblesses et vertus. *Synergies Venezuela* 7, pp. 7–16. <https://gerflint.fr/Base/venezuela7/klett.pdf>
- Lee, J. F. (1987). Comprehending the Spanish subjunctive: An information processing perspective. *Modern Language Journal*, 71(1), 50–57. <https://doi.org/10.2307/326754>

- Leow, R. P. (1997). Simplification and second language acquisition. *World Englishes*, 16(2), 291–296.
- Larousse. (2024). Simplification. Dans *Dictionnaire de français Larousse*.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/simplification/72817>
- Le Petit Robert. (2024). Simplification.
<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/simplification>
- Lindholm, C. & Vanhatalo, U. (Eds.) (2021). *Handbook of Easy Languages in Europe*. (Easy-Plain-Accessible). Frank & Timme. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/52628>
- LUT university (2024). *Language courses*. <https://elut.lut.fi/en/completing-studies/language-studies/information-and-instructions-language-studies/language-courses>
- Maaß, C. (2020). *Easy language – Plain language – Easy language plus balancing comprehensibility and acceptability*. Frank & Timme.
<https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/42089>
- Maurer, B. (2016). La méthode d'analyse combinée des représentations sociales des langues : un outil d'étude quanti-quali des idéologies linguistiques. *Circula, Revue d'idéologies linguistiques*. DOI:10.17118/11143/9701
- Ministry of Education and Culture (2017). *Finnish education in a nutshell*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_education_in_a_nutshell.pdf
- OCDE (2018). *Résultats du PISA 2018*.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2018/PISA2018%20_Resum%C3%A9s_I-II-III%20FR.pdf
- OCDE (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>
- Ormaechea, L. et al. (2024). Simplification strategies in French spontaneous speech. In: *Proceedings of the Workshop on DeTermIt! Evaluating text difficulty in a multilingual context @ LREC-COLING 2024*. Torino, ELRA, 90–102. [Simplification Strategies in Fren... | Archive ouverte UNIGE](#)
- Parker, K. & Chaudron, C. (1987). The effects of linguistic simplification and elaborative modifications on L2 comprehension. *University of Hawaii at Manoa. Department of English as a Second Language*
- Pearson, J & Nelson, P. (2011). *Human communication*. McGraw Hill.
https://aclasites.files.wordpress.com/2017/02/judy_pearson_author_paul_nelson_author_scotbookfi-org-copy.pdf
- Puren, C. (2020,03-11). *Les oppositions méthodologiques fondamentales*. Christian Puren.
[008 - Site de didactique des langues-cultures \(christianpuren.com\)](#)
- Richer, J. (2011). De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 161(1), 63–77. <https://doi.org/10.3917/ela.161.0063>
- Siddharthan, A. (2014). A survey on research in text simplification. *International Journal of Applied Linguistics*. 165(2), Jan 2014, 259–298. <https://doi.org/10.1075/itl.165.2.06sid>
- Statistics Finland (2023). *English the most studied language in upper secondary education in 2022*. <https://stat.fi/en/publication/cl8lflczsnwl50dutlpe8l0yi>
- Statistics Finland. (2024). *Studying two languages most common among students in upper secondary education in 2023*. <https://stat.fi/en/publication/cln2wjxo93ohk0bvzhwd03jps>
- Tampere University (2024). *Language Centre*. <https://www.tuni.fi/en/about-us/language-centre>
- Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : Etude sur des enfants de 5 ans* [Thèse de doctorat, Université Paris 7 – Denis Diderot]. <https://theses.hal.science/tel-00371041>

- Tuomi, U. & Rontu, H. (2011). Discussion note: University Language Centres in Finland – Role and challenges. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 5(2), 45–50. <https://apples.journal.fi/article/view/97823>
- Trask, R. L. (1999). Key concepts in language and linguistics. Routledge. <https://cob-net.org/compare/docs/key-concepts-in-linguistic-trask.pdf>
- Twiss, A. I. (2007). Language simplification and language globalization. *International Journal of Arabic-English Studies*. 8(1), 141–150. <https://doi.org/10.33806/ijaes2000.8.1.10>
- UNESCO (2019). *Institute for Statistics (UIS)*. “Literacy”. <https://uis.unesco.org/en/topic/literacy>
- United Nations (2023). Department of Economic and Social Affairs. *Factsheet on Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/resources/factsheet-on-persons-with-disabilities.html>
- University of Eastern Finland (2024). *Language Centre*. <https://www.uef.fi/en/unit/language-centre>
- University of Helsinki (2024, July 3). *Languages and courses at the Language Centre*. <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/language-education-language-centre>
- University of Jyväskylä (2024). *The Centre for Multilingual Academic Communication – Movi*. <https://www.jyu.fi/en/movi/contact-information-in-movi>
- University of Lapland (2024). *Language Centre*. <https://www.ulapland.fi/EN/Units/Language-Centre>
- University of Oulu (2024). *Language and Communication Studies*. <https://www.oulu.fi/en/students/completing-studies/languages-and-communication>
- University of the Arts Helsinki (2024). *Language and Communications Studies at Uniarts Helsinki*. <https://www.uniarts.fi/en/units/language-and-communications-studies-at-uniarts-helsinki/#:~:text=Language%20and%20Communications%20Studies%20at%20Uniarts%20Helsinki>
- University of Turku (2024). *Courses at the Centre for Language and Communication Studies*. <https://www.utu.fi/en/university/centre-for-language-and-communication-studies/studying/courses-offered>
- University of Vaasa (2024). *Language Centre Linginno*. <https://www.uwasa.fi/en/language-centre-linginno>
- Uziel-Karl, S. (2013). Simplification of language. In G. Khan (Ed.), *Encyclopedia of Hebrew Language and Linguistics Online*. Brill. https://doi.org/10.1163/2212-4241_ehll_EHLL_SIM_000507
- Wolton, D. (2014). Communication, l’impensé du XXe siècle. *Hermès, La Revue*, 3(70), 13–20. <https://doi.org/10.3917/herm.070.0013>
- YLE (2018). *Finland ranks sixth in English skills, early instruction crucial*. <https://yle.fi/a/3-10071036>
- Ylönen, S. & Kivelä, M. (2011). The role of languages at Finnish universities. *Apples – Journal of Applied Language Studies Vol. 5*(3), 33–61. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/37108>
- Young, D. (1999). Linguistic simplification of sl reading material: Effective instructional practice? *The Modern Language Journal* 83(3), 350–366 <https://www.jstor.org/stable/330258>