

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DU LIEN ENTRE LA COMPÉTENCE PRAGMATIQUE ET LA
COMPÉTENCE GRAMMATICALE AUPRÈS D'APPRENANTS ALLOPHONES
DE FRANÇAIS L2

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
COMME EXIGENCE DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE,
CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES À:

DAPHNÉE SIMARD, DIRECTRICE
FRANCE BOUTIN, LECTRICE
GLADYS JEAN, LECTRICE

PAR

NICOLAS DALMASSO

AVRIL 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À tous ceux qui n'ont pas l'opportunité de faire des études.

REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche n'aurait pas été possible sans la gentillesse des auteurs de la bande dessinée «Magasin général», Monsieur Régis Loisel et Monsieur Jean-Louis Tripp. Je les remercie humblement d'avoir permis la réalisation de ce projet en m'autorisant à utiliser leurs œuvres extraordinaires.

La rédaction de ce mémoire aura été une grande aventure et m'a offert l'opportunité de découvrir de nouvelles terres. Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement ma directrice Madame Daphnée Simard grâce à qui j'ai pu explorer les rivages de la recherche et qui m'aura apporté un soutien constant dans ce processus pas toujours évident. J'ai énormément apprécié Apprendre – avec un grand «A» - merci beaucoup Daphnée!

Je remercie également mes lectrices, Madame France Boutin et Madame Gladys Jean pour leurs conseils avisés. Mes remerciements vont aussi à Monsieur Bertrand Fournier pour ses précieuses analyses statistiques. Je tiens tout spécialement à remercier Monsieur Denis Foucambert pour son aide généreuse. Je remercie toute l'équipe professorale et administrative du département de linguistique et de didactique des langues pour leur disponibilité et la qualité de leur encadrement.

Rien n'aurait été possible sans les deux enseignants qui m'ont gentiment accepté au sein de leurs cours, Madame Juliane Bertrand et Monsieur Christophe Tessier. Leur compréhension fut grandement appréciée. Je remercie leurs étudiants qui ont consacré leur temps et leur énergie en complétant mon expérimentation. J'ajoute un remerciement spécial à tous les participants de la mise à l'essai qui m'ont également fourni une rétroaction primordiale. Je suis très reconnaissant envers tous mes collègues étudiants et mes amis, qui, de près ou de loin, ont suivi cette aventure, m'ont soutenu et, parfois, m'ont patiemment supporté dans les moments de doute.

Sans mes parents je ne serai pas rendu à ce point, je tiens tout spécialement à les remercier pour leur soutien sans faille. Finalement, je remercie du fond du cœur Rodolfo grâce à qui la vie est une fête des couleurs sans cesse renouvelée. Merci mille fois pour tout ce que tu as fait.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1. Introduction.....	4
1.2. Compétence de communication et compétence pragmatique en L2.....	4
1.3. Aspects du développement de la compétence pragmatique en L2.....	6
1.4. Actes de parole.....	7
1.5. Études en L2 sur l'acte demande	9
1.6. Question de recherche	10
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE	11
2.1. Introduction.....	11
2.2. Compréhension des actes de parole	11
2.3. Études portant sur la compréhension de l'acte demande	12
2.4. Synthèse des études.....	24
2.5. Hypothèse de recherche	28

CHAPITRE III

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	30
3.1. Introduction	30
3.2. Devis d'expérience	30
3.3. Description des participants	31
3.4. Instruments de mesure	34
3.4.1. Test de compétence grammaticale	35
3.4.2. Test de compétence pragmatique	36
3.4.3. Questionnaire d'informations personnelles.....	40
3.4.4. Fiabilité des instruments de mesure	40
3.5. Procédure de collecte des données	41
3.5.1. Mise à l'essai.....	41
3.5.2. Expérimentation principale	45
3.6. Saisie et codage des données	46
3.7. Analyse des données	47
3.8. Conclusion	47

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	48
4.1. Introduction	48
4.2. Réponse au questionnaire: les participants et la bande dessinée.....	49
4.3. Présentation des résultats obtenus aux tests	51
4.3.1. Test de compétence grammaticale	51
4.3.2. Test de compétence pragmatique	52
4.4. Analyses statistiques liées à la question de recherche	56
4.4.1. Réponse à la question de recherche	56
4.4.2. Variables expliquant les résultats.....	57
4.5. Conclusion	61

CHAPITRE V	
INTEPRÉTATION DES RÉSULTATS	62
5.1. Introduction	62
5.2. Compétence pragmatique et bande dessinée.....	62
5.3. Compétence pragmatique et la classification des demandes.....	63
5.4. Rôle de certaines variables dans la compétence pragmatique	66
5.5. Interprétation des résultats en regard de la question de recherche.....	67
5.6. Limites de l'étude.....	69
5.7. Implications pédagogiques.....	72
CONCLUSION	74
APPENDICE A	
AUTORISATION DES AUTEURS.....	78
APPENDICE B	
CAHIER DE LECTURE	79
APPENDICE C	
CAHIER DE RÉPONSE.....	120
RÉFÉRENCES.....	125

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1 Exemple de situation avec une demande indirecte conventionnelle.....	36
3.2 Exemple d’item de la version définitive	45
4.1 Distribution normale – test de compétence grammaticale	52
4.2 Distribution normale – test de compétence grammaticale	53
4.3 Corrélation note en grammaire – note en compréhension	57

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Synthèse des études empiriques portant sur la comp. prag. de l'acte demande	25
3.1 Participants: âge et sexe	32
3.2 Participants: usage du français	32
3.3 Participants: langues autres que le français.....	33
3.4 Portait des participants de la mise à l'essai	34
3.5 Résultats selon les deux versions du test de compétence pragmatique.....	41
4.1 Participants qui lisent des bandes dessinées	49
4.2 Fréquence de lecture des bandes dessinées	49
4.3 Bande dessinée présentée dans le test	50
4.4 Résultats au test de compétence grammaticale	51
4.5 Résultats au test de compétence pragmatique	52
4.6 Résultats selon la classification des demandes «directes – indirectes»	54
4.7 Comparaison croisée des différents types de demandes	55
4.8 Corrélation note en grammaire – catégorie de demande.....	55
4.9 Corrélation note en grammaire – note en compréhension	56
4.10 Résultats selon le lieu de naissance.....	58
4.11 Résultats selon la durée de vie au Québec	58
4.12 Croisement des différents groupes de durée de séjour.....	59
4.13 Résultats selon le degré de familiarité avec la bande dessinée	60

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

BD	Bande dessinée
L2	Langue seconde
LE	Langue étrangère
QCM	Questionnaire à choix multiples

RÉSUMÉ

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons mesuré la compétence pragmatique, plus précisément la compréhension de l'acte demande, et nous l'avons mise en rapport avec la compétence grammaticale. Il s'agissait de mesurer plus précisément la compréhension de l'acte de parole *demande*. Nous avons voulu observer un éventuel lien entre les deux compétences citées, tel que des chercheurs l'ont évoqué.

La mesure de la compréhension de l'acte demande a été réalisée au moyen d'un test de compréhension écrite et celle de la compétence grammaticale, au moyen d'un test de grammaire standardisé. Nous avons également recueilli des informations au moyen d'un questionnaire d'informations personnelles et ce, afin de mieux caractériser notre population participante. Celle-ci était constituée d'apprenants allophones adultes en français langue seconde. Les tests que nous avons mis en pratique lors de notre expérimentation ont été mis à l'essai préalablement auprès de participants dont la langue première était le français.

Les résultats obtenus montrent une corrélation positive entre la compétence grammaticale et la compétence pragmatique. Nous avons ainsi pu mieux caractériser les liens entre ces deux composantes de la compétence de communication. Nous avons également pu déterminer le niveau de compréhension des demandes selon une classification établie en démontrant que les demandes directes ont mieux été comprises que les demandes indirectes. À partir de ces résultats et des explications relevées dans la littérature du domaine abordé, nous avons confirmé le point de vue d'auteurs qui affirment que la compétence grammaticale précède la compétence pragmatique pour des apprenants de niveau avancé.

INTRODUCTION

Les origines de ce projet de recherche s'expliquent par un besoin de mieux comprendre le développement de la langue seconde (désormais L2) des apprenants au-delà de la stricte connaissance du code linguistique de celle-ci. L'aisance et la réussite de communication des locuteurs de L2 semblent nécessiter un savoir-faire qu'un apprentissage, que l'on pourrait qualifier de strictement «scolaire», ne suffit pas à fournir dans la grande majorité des cas. Ainsi, la compétence de communication définie dans les années 1980 (Canale et Swain, 1980; Canale, 1983), puis reprise dans les années 1990 (Bachman, 1990; Bachman et Palmer, 1996), propose une vision de la langue sous deux aspects complémentaires: la composante organisationnelle et la composante pragmatique. Ce dernier recouvrant toute la partie du langage au-delà du code. C'est à partir de ces constatations et de cette ligne directrice que ce projet de recherche est né. Il s'agissait pour nous de mieux cerner le développement de la compétence pragmatique chez les apprenants de L2 en regard de l'autre composante, la compétence organisationnelle. Plus spécifiquement, nous avons ciblé les apprenants de français L2 puisque les études sur le français L2 se révélaient être plutôt rares à notre connaissance. Nous avons également centré notre étude sur la compétence pragmatique, rapportée à la compétence grammaticale qui est une des composantes de la compétence organisationnelle.

Le choix d'une telle approche dans notre étude a été guidée par les lectures recensées, lectures qui furent centrées sur les aspects théoriques aussi bien que sur des aspects plus pratiques relevés dans les études empiriques. Il nous fallait également centrer notre étude sur un aspect du langage, aussi avons-nous suivi l'approche de nombreuses études recensées, celle des actes de parole dont la théorie avait été formulée par Searle (1969, 1976). Notre choix s'est porté plus exactement sur un seul

acte de parole, l'acte *demande*. Pour cet acte, nous avons également choisi d'étudier la classification interne des différentes demandes selon un schéma proposé par Blum-Kulka, House et Kasper (1989). Nous désirions par ailleurs mettre l'accent sur un matériel illustrant une certaine authenticité, ce qui nous semblait être manquant dans ces mêmes études recensées. En conséquence, notre question de recherche désirait évaluer le niveau de compréhension de la demande comme acte de parole d'apprenants adultes allophones de français L2, à travers l'acte demande et ce, selon leur niveau de compétence grammaticale.

Nous avons donc eu recours à deux instruments de mesure afin de recueillir des données sur les niveaux de compétence grammaticale et pragmatique des participants. Pour le test mesurant le niveau de compétence grammaticale, nous avons utilisé et modifié le Test Laval (1976); pour le test de compétence pragmatique, nous avons élaboré un test de 30 questions basées sur des images extraites de bandes dessinées destinées au grand public et intitulées «Magasin Général» (Loisel et Tripp, 2006). Les deux tests sont des questionnaires à choix multiples et ils étaient suivis d'un questionnaire d'informations personnelles qui permettait de mieux cerner le profil des participants. L'ensemble des tests nous a permis de recueillir des données auprès de 67 participants très majoritairement inscrits dans des cours de langue de niveau universitaire.

Les différentes parties du mémoire qui décrivent notre étude se présenteront de la manière suivante: nous exposerons dans le chapitre 1, la problématique afin de cerner notre domaine d'étude et de formuler notre question de recherche. Dans le chapitre suivant, nous procéderons à la recension des écrits du domaine et nous proposerons une synthèse de ces études pour en dégager une hypothèse de recherche. Les études que nous recenserons seront celles traitant la compétence pragmatique en L2, plus particulièrement la compréhension de celle-ci. Le chapitre 3 sera dédié à l'approche méthodologique. Il s'agira de détailler l'élaboration des instruments de mesure et de

rapporter le déroulement des conditions de test ainsi que la saisie et le traitement proposé des données recueillies. Dans le chapitre 4, nous proposerons l'analyse des données par le moyen des statistiques descriptives et inférentielles. Finalement, dans le dernier chapitre, d'une part, nous détaillerons l'interprétation des données à la lumière des analyses du chapitre précédent et d'autre part, nous présenterons les limites de notre étude ainsi que les implications pédagogiques qui en découlent. C'est dans notre conclusion que nous proposerons quelques pistes pour des recherches ultérieures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1. Introduction

Au fil de nos lectures initiées dans les différents cours de la maîtrise en linguistique (option didactique), un aspect de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes nous a paru primer sur les autres. Il s'agissait de l'aspect «culturel» de la L2, le terme «culturel» ayant une valeur très générique. En effet, les aspects de la langue autres que la grammaire ou le lexique, par exemple, laissent souvent peu de place – ou bien donnent un rôle mal défini - à la maîtrise du *comment* dire les choses en fonction d'un contexte linguistique et culturel. En poursuivant notre réflexion et en améliorant notre connaissance du domaine à travers des lectures, il nous est apparu que le rôle de ces règles «d'usage» est considéré comme primordial (LoCastro, 2003). «L'usage de la langue» est vue comme faisant partie intégrante des connaissances d'une L2 (Germain, 1993). Il est donc important de prendre en compte cette dimension dans une perspective de développement de la L2. Il s'agit bien alors de rapporter la définition de la *compétence de communication*, qui est le but du développement de la L2. Il faut alors mieux définir les composantes de cette compétence et en particulier celles qui englobent ces règles «d'usage».

1.2. Compétence de communication et compétence pragmatique en L2

Dès les années 1960, les chercheurs ont tenté de définir l'usage de la langue en parallèle (ou en rapport) avec la connaissance de la langue elle-même (Austin, 1965; Searle 1969, trad. de 1972, 1976). Mais c'est dans les années 1980 que des modèles

descriptifs de la langue en situation de communication ont commencé à intégrer la pragmatique de façon claire (p. ex., Canale et Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; Bachman et Palmer, 1996). Des linguistes tels que Levinson (1983) ont défini la *pragmatique* comme l'étude de l'utilisation fonctionnelle de la langue (p. 5). Pour Leech (1983), il s'agit d'analyser « comment la langue est utilisée dans la communication » (notre traduction de: « *How language is used in communication* », p. 1).

La *situation de communication* fait donc référence au langage en situation d'utilisation. C'est dans cette perspective que des chercheurs se sont intéressés à la *compétence de communication*. Celle-ci est définie en L2 par Bachman et Palmer¹ (1996) comme étant constituée du savoir organisationnel (qui recouvre le savoir grammatical et textuel) et du savoir pragmatique (qui recouvre le savoir fonctionnel et le savoir sociolinguistique). Dans le cadre de notre mémoire, nous nous intéressons plus particulièrement au savoir pragmatique que nous appelons *compétence pragmatique* et qui désigne la façon dont « les énoncés ou phrases et textes sont reliés aux buts communicatifs de l'utilisateur ainsi qu'aux composantes du cadre d'utilisation du langage » (notre traduction de: « *How utterances or sentences and texts are related to the communicative goals of the language user and to the features of the language setting* », p. 68). Cette définition évoque bien la langue dans son contexte. C'est donc une compétence majeure dans la maîtrise de la L2. Ce qui ressort également de nos lectures, c'est que l'acquisition de la compétence pragmatique est relativement difficile en regard des autres aspects de l'acquisition de la L2 (Bardovi-Harlig, 1999; Kasper et Roever, 2005).

¹ Bachman et Palmer (1996) parlent en fait de « connaissances de la langue » (« language knowledge », p. 67-68) plutôt que de « compétence de communication ». Comme ils l'expliquent, il s'agit de modifier la terminologie des définitions offertes par Bachman (1990). Dans la version la plus récente, « l'habileté de langage » recouvre la « connaissance de la langue » et « la compétence stratégique » (p. 67). En utilisant « compétence de communication », nous pensons préserver la clarté de notre démonstration, sans pour autant dénaturer les concepts de Bachman et Palmer.

1.3. Aspects du développement de la compétence pragmatique en L2

Les recherches en L2 ayant pour objet d'étude l'acquisition de la compétence pragmatique sont centrées soit sur la production (p. ex., Rose, 2000; Warga, 2005), soit sur la compréhension (p. ex., Carrell, 1981b; Taguchi, 2005). Pour l'ensemble de ces études, on observe que la compréhension semble moins abordée que la production (Kasper, 1984; Taguchi, 2002, Warga, 2007). De plus, certains chercheurs tels que Kasper (1984) estiment que la compréhension est moins facilement observable que la production. D'autres chercheurs tels que LoCastro (2003, p. 252) pensent en outre que la compréhension précède la production. Dans le but d'observer un aspect moins abordé de la compétence pragmatique, nous choisissons d'axer notre recherche sur la partie compréhension.

D'autres aspects sont également pris en considération dans la recherche portant sur le développement de la compétence pragmatique. Nous pensons ici à des chercheurs tels que Bardovi-Harlig (1999), Kasper et Rose (2002) ou Kasper et Roever (2005) qui soulignent que le lien entre le niveau de grammaire acquis et la compétence pragmatique est à prendre en compte. Dans les études empiriques, par exemple Carrell (1981b et 1983), on retrouve cette mise en relation de la compétence pragmatique et de la compétence grammaticale. Dans notre étude, nous nous référons à la *compétence grammaticale* que nous définissons selon les critères de Bachman et Palmer (1996) comme la capacité à utiliser les connaissances sur le vocabulaire, la syntaxe, la phonologie et la graphologie². Cependant, dans d'autres études, qui nous ont semblé être les plus nombreuses, la compétence pragmatique est

2 Pour la compétence grammaticale, comme pour la compétence pragmatique que nous avons abordée précédemment, Bachman et Palmer (1996) font référence au *savoir grammatical* («Grammatical knowledge», p. 68) que nous désignons et interprétons comme «compétence grammaticale», toujours dans un souci de clarté pour notre démonstration. Bachman et Palmer (1996) parlent d'un savoir qui est impliqué dans la production ou la compréhension d'énoncés ou de phrases formellement exactes (p. 68).

mise en parallèle avec la compétence langagière («*proficiency*»), par exemple dans Taguchi (2005) ou Takahashi et Roitblat (1994). Toutefois, la compétence grammaticale et la compétence pragmatique sont des composantes de la compétence de communication (Bachman et Palmer, 1996), celles-ci devraient donc en principe être en interaction. Il semble toutefois que la nature de ce lien, ainsi que les faits qui pourraient l'expliquer, restent à établir. Il y a donc un clair besoin de recherches sur cette facette comme le précisent Bardovi-Harlig (1999) et Kasper et Rose (2002).

Nous nous proposons donc d'examiner cette question dans le cadre de notre travail dans la mesure où Röver (2005) résume plusieurs recherches qui ont tenté de cerner le fonctionnement interne du modèle de Bachman, c'est à dire, l'étude des relations entre les différentes composantes de la compétence de communication. Il conclut que les liens entre celles-ci ne sont pas clairement compris et que ces études ne permettent pas de formuler de conclusion formelle sur ce lien (*ibid.*, p6).

1.4. Actes de parole

La compétence pragmatique a généralement été étudiée de manière fractionnée. Ainsi, on parle d'étude faite sur des parties du langage. Le découpage du langage se fait en actes de parole («*speech acts*», traduction de Kerbrat-Orecchioni³, 2001, p. 16) et il a été initié par des fonctionnalistes, d'abord par Austin (1965) et ensuite repris et approfondi par Searle (1969, trad. de 1972, 1976). Ce dernier proposait une classification des actes de parole en cinq catégories: les représentatifs, les directifs, les promissifs, les expressifs et les déclaratifs. Cette classification tentait également de définir chaque acte de parole sur trois niveaux, tels que Austin (1965) les avait

³ Kerbrat-Orecchioni (2001) choisit *actes de langage* pour traduire l'expression «*speech acts*», elle recense d'autres expressions en français, telle que *actes de parole* qui semble être préféré par les spécialistes de didactique des langues, sans développer les enjeux éventuels de ce choix terminologique plutôt qu'un autre.

initialement formulés: l'acte locutoire, l'acte illocutoire et l'acte perlocutoire⁴. Le premier, étant «[l']acte de *dire quelque chose*»⁵; le second représentant «[l'] acte effectué *en disant quelque chose*»⁶ et le dernier, «[l'] acte effectuée par le fait de dire quelque chose»⁷. À partir de cette classification à trois niveaux, les chercheurs se sont souvent intéressés à l'acte illocutoire, que nous avons plus souvent trouvé mentionné sous la forme *force illocutoire* et qui est celle que nous utiliserons. Celle-ci, selon Kerbrat-Orecchioni (2001), est l'expression du sous-entendu dans l'acte communicatif, elle met en valeur l'intention réelle du locuteur.

Ce type de découpage du langage en actes de parole a été repris par des chercheurs en L2 tels que Kasper et Roever (2005) et est encore couramment utilisé tel qu'on peut le voir dans les études récentes sur le sujet (p. ex., Taguchi, 2002; Warga, 2007). Ainsi, plusieurs actes de parole sont régulièrement étudiés, il s'agit principalement de la demande, des excuses, de la plainte, des compliments et des refus, d'après le recensement de Warga (2007). Parmi ceux les plus couramment examinés, nous avons choisi l'étude de l'acte demande («*request*»: traduction de Kerbrat-Orecchioni, 2001) qui correspond à la catégorie des directifs dans la terminologie de Searle (1976). Notre choix est basé sur le fait que cet acte a fait l'objet, et continue de faire l'objet, de nombreuses études sur lesquelles nous pouvons nous appuyer (Kasper et Rose, 2002; Kasper et Roever, 2005). L'acte de parole *demande* implique que le locuteur attend une réaction (verbale ou non verbale) du colocuteur. Pour Kerbrat-Orecchioni (2001), dans l'acte demande, on distingue deux facettes: «*la demande d'un dire* (question) et la *demande d'un faire* [...]» (p. 84). Dans ce dernier cas, il s'agirait

4 Kerbrat-Orecchioni (2001) définit en français ces trois *actes* et les illustre par la suite avec plusieurs exemples d'*actes* (p. 22 et suivantes) tels que nous les avons abordés, à savoir des énoncés dans un contexte donné. Selon nous, l'emploi, d'une part, du terme *acte* pour désigner, d'autre part, les trois «niveaux» d'un *acte de parole* ne rend pas l'emploi du premier cas équivalent à celui du second.

5 *Ibid.*, p. 22.

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

alors d'une requête. Dans les études que nous avons abordées, il s'agit bien de la demande d'un faire. Nous précisons donc notre choix d'étude sur cet aspect de l'acte de parole. La variété d'interprétation de l'acte *demande* est bien découpée et classifiée (demande directe, indirecte, question, requête, etc.). Parmi les classifications importantes, nous relevons celles de Blum-Kulka, House et Kasper (1989), celle plus succincte, mais en français, de Kerbrat-Orecchioni (2001) ainsi que celle de Warga (2005) qui propose une classification de la demande en français, appliquée à une étude empirique.

1.5. Études en L2 sur l'acte demande

On observe, à la lecture des études portant sur l'acte de parole *demande*, que les classifications offertes par les chercheurs (en particulier celle de Blum-Kulka et al., 1989) et qui ont été reprises dans des études, ont introduit l'idée que certaines formulations (directes, indirectes conventionnelles ou non conventionnelles) seraient plus faciles que d'autres à être maîtrisées par les apprenants de L2 (Carrell, 1981b; Kasper, 1984; Taguchi, 2005). Par exemple, certaines études (Taguchi, 2005) démontrent en général une difficulté croissante de compréhension des demandes les plus directes vers les plus indirectes et non conventionnelles. Cette constatation est un élément repère dans notre étude. Par ailleurs, ces études utilisent le plus souvent du matériel stéréotypé créé pour l'occasion, ou régulièrement utilisé en situation de classe, une grande partie de celui-ci n'étant pas réellement authentique. Par *matériel authentique*, nous entendons un matériel qui n'a pas été conçu spécifiquement pour un test ou une étude (Germain, 1993). La qualité des informations récoltées s'approche donc d'une version épurée de la langue, et non pas d'une forme plus naturelle, ce qui ne permet pas de réelle généralisation des résultats. Finalement, on remarque que beaucoup de recherches sont transversales (p. ex., Carrell, 1981b; Taguchi, 2002, 2005); alors que peu sont longitudinales (p. ex., Achiba, 2003). Signalons toutefois, que les études centrées sur le français L2 ou étranger (désormais: LE) sont très rares,

ce que souligne Warga (2005) dans sa propre étude centrée sur le français LE. Dans le même ordre d'idées, Kerbrat-Orecchioni (2001) souligne que le champ d'études portant sur la pragmatique a essentiellement été développé par des anglophones et en conséquence, s'intéresse surtout à la compétence pragmatique en anglais (L2 ou LE).

1.6. Question de recherche

À la lumière des informations qui viennent d'être exposées, nous jugeons qu'il est important de vérifier l'hypothèse formulée par Bardovi-Harlig (1999) et Kasper et Roever (2005) selon laquelle le niveau de compétence pragmatique est en lien avec le niveau de compétence grammaticale. Nous proposons donc d'étudier la compréhension d'un élément pragmatique à partir de textes authentiques de français auprès d'apprenants allophones en répondant à la question de recherche suivante: le niveau de compréhension de l'acte demande est-il corrélé avec le niveau de compétence grammaticale d'apprenants allophones de français L2?

Dans le chapitre suivant, nous précisons notre cadre de référence en commençant par définir la compréhension des actes de parole, puis nous aborderons la recension des études de notre domaine, afin d'aboutir à la formulation d'une hypothèse basée sur notre question de recherche.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

2.1. Introduction

Nous avons, dans le chapitre précédent, exposé les éléments nous menant à la formulation de notre question de recherche. Nous présentons dans cette partie, les références qui nous ont permis d'aborder la compréhension des actes de parole (2.2), d'une part, et les études antérieures menant à la formulation de notre hypothèse de recherche, d'autre part. Pour ce deuxième aspect, nous présentons, d'abord, les études recensées (2.3). Nous présentons, ensuite, une synthèse (2.4) qui nous mène, enfin, à la formulation de notre hypothèse de recherche (2.5).

2.2. Compréhension des actes de parole

Comme nous l'avons abordé précédemment, pour la compétence de communication telle que Bachman et Palmer (1996) l'ont définie, le savoir organisationnel et le savoir pragmatique en sont les deux axes principaux. Or, Carrell (1983) a développé l'idée que la compréhension (en lecture) se compose non seulement du savoir linguistique (*linguistic knowledge*), mais aussi des connaissances générales (*background knowledge*). Carrell (*Ibid.*) a précisé le contenu des connaissances générales sous trois aspects qui sont, le degré de connaissance du contexte, le degré de transparence du texte et le degré de familiarité du thème abordé dans le texte. Selon le niveau atteint pour chacun des critères, un participant pouvait alors montrer un degré de compréhension variable lors de la lecture de textes qui reflétaient ces trois différents aspects. Carrell développa l'idée que chez les locuteurs natifs, les

connaissances générales permettent d'activer un schéma descendant (*top-down*) dans la compréhension des énoncés. Par *schéma descendant*, on entend une compréhension qui commence par les éléments abstraits tels que les valeurs sociales et les normes d'interactions pour être ensuite concentrée sur les éléments tels que la connaissance même de la langue (Kasper, 1984). Par la suite, les éléments linguistiques identifiés dans le texte permettent de «confirmer» la compréhension établie avec le schéma descendant en activant un schéma ascendant (*bottom-up*). Dans le *schéma ascendant*, on observe un processus inverse du schéma descendant, la compréhension se fait d'abord au niveau des éléments linguistiques pour être ensuite complétée par les éléments plus abstraits (Kasper, *ibid.*). Pour les locuteurs natifs, Carrell (*Ibid.*) a observé qu'aucun des deux schémas ne fonctionnait parfaitement, même chez les apprenants de niveau avancé, ne leur permettant pas d'opérer une compréhension des textes qui fut aussi bonne que celle des locuteurs natifs. L'étude de Carrell (*Ibid.*) proposait des textes comme support de lecture et comme unité d'analyse. Notre approche qui se veut plus précise avec l'utilisation des actes de parole, peut toutefois refléter la réflexion proposée par Carrell concernant les schémas ascendant et descendant. Comme nous allons le montrer dans la partie 2.3, Kasper (*ibid.*) s'est inspirée de l'approche de Carrell (*Ibid.*) pour son étude sur la compréhension des actes de parole.

2.3. Études portant sur la compréhension de l'acte demande

Les recherches que nous avons sélectionnées dans le cadre de notre recension ont toutes pour champ d'intérêt l'étude de la compréhension pragmatique de l'acte demande. Nous avons donc recensé sept études dans ce domaine que nous présentons de façon chronologique dans cette partie.

D'abord, Carrell (1981b), dans son étude, examine la compréhension de 40 demandes auprès d'apprenants d'anglais L2 adultes de niveau universitaire. La tâche utilisée

dans l'étude consistait à faire entendre des consignes aux participants leur indiquant de colorier ou non un cercle en bleu. Ces consignes représentaient différents niveaux de demande: directe ou indirecte conventionnelle. Une variation supplémentaire était ajoutée avec la formulation des demandes qui pouvait avoir une forme *positive* ou une forme *négative*.⁸ Après chaque demande et réponse faite sur le formulaire, on montrait un cercle de couleur et on leur demandait de vérifier si ce cercle correspondait à la couleur demandée en choisissant une des deux réponses possibles sur le même formulaire.

Il faut noter que les participants étaient sélectionnés selon leur niveau atteint au TOEFL⁹, ici une note de 500 et plus, ou selon leur classe d'appartenance dans l'école de langues de l'université. Il s'agissait de participants issus des trois classes supérieures dans une école qui comptait quatre niveaux. Les participants étaient répartis en quatre groupes de niveau, dont un ne comportait que huit membres et les autres respectivement 22, 25 et 27. L'origine linguistique des participants sélectionnés est inconnue.

Les résultats de l'étude montrent d'abord qu'un haut niveau de langue est un gage de meilleure interprétation des demandes. Ensuite, les résultats laissent penser que les structures les plus complexes, avec une forme négative, sont les moins bien comprises par les groupes les plus faibles. Ces résultats de l'étude effectuée en L2 sont tous validés statistiquement¹⁰ et comparés ensuite à des recherches antérieures effectuées en L1 auprès des enfants (Carrell, 1981a) et des adultes (Clark et Lucy, 1975). Avec cette nouvelle recherche sur les adultes en L2, Carrell confirme les résultats obtenus en L1 auprès des enfants et des adultes. Le parallèle peut sembler

8 «I would love to see the circle colored blue.» (p. 143) est considérée comme *positive*; «I would hate to see the circle colored blue.» (*ibid.*) est considérée comme *négative*.

9 Nous ne savons pas exactement si la note au TOEFL a été obtenue dans une période rapprochée de la période d'expérimentation.

10 Résultats intragroupes et intergroupes.

non-fondé dans la mesure où si les instruments de mesure présentent globalement des similarités, des différences existent entre les trois recherches et ne devraient pas être ignorées. Seule une comparaison faite par une approche statistique permettrait de dire dans quelle mesure les résultats des différentes études seraient comparables. Par ailleurs, si cette recherche constitue un jalon indispensable dans notre domaine d'intérêt, nous tenons à souligner que l'instrument de mesure propose une certaine répétition de travail qui peut être lassante et qui est en tout état de fait, éloigné de la réalité d'usage d'une langue. De plus, l'éventail des types de demandes utilisées reste limité et n'est pas forcément représentatif de l'ensemble des possibilités.

Ensuite, Kasper (1984) observe, dans sa reprise de l'étude de Edmonston, House, Kasper et Stemmer (1984) la compréhension d'actes de parole. C'est au moyen de l'analyse des erreurs des apprenants qu'elle a observé leur perception d'énoncés, de leur valeur phatique ou référentielle et de leur force illocutoire. Elle croyait pouvoir expliquer les résultats de l'étude antérieure portant sur la production en examinant la compréhension des participants. L'étude se déroulait dans un contexte d'anglais LE, il s'agissait de 48 face à face sous forme de jeux de rôles simulés entre un locuteur natif et un apprenant, enregistrés par caméra. Les jeux de rôles étaient construits de manière à s'approcher le plus d'une certaine réalité de communication, en offrant des situations qui nécessitaient une certaine quantité de négociation verbale et en proposant une structure de dialogue assez similaire d'une situation à l'autre. Ce sont les réponses inappropriées des apprenants aux demandes des locuteurs natifs qui sont analysées.

Les analyses proposées ont montré deux tendances principales. La première étant que les apprenants ont du mal à identifier le discours phatique en tant que tel, et interagissent dans un cadre de discours référentiel. Il s'agirait d'une interprétation où les schémas descendants (*top-down*), à savoir la perception des valeurs sociales et des normes d'interaction avant celle du code linguistique en tant que tel, seraient favorisés

alors que les réponses erronées des participants montraient un schéma ascendant (*bottom-up*) à savoir un approche contraire, du code linguistique vers les valeurs les plus abstraites. La deuxième tendance de cette analyse montrait que les participants ne percevaient pas la force illocutoire des énoncés. Il s'agirait ici aussi d'une erreur de choix de schéma ascendant au détriment du schéma descendant. C'est l'analyse de l'ensemble de l'échange qui permettrait d'affirmer qu'avec l'activation du schéma ascendant dans un échange, les apprenants ont de la difficulté à en changer lorsque c'est nécessaire, entraînant ainsi une erreur que l'on peut qualifier d'erreur pragmatique. De plus, la possibilité que le traitement ascendant soit favorisé lors de l'apprentissage en classe de langue serait une influence dans les productions ultérieures d'apprenants tels que ceux participant à cette étude.

Si les participants sont tous des étudiants d'anglais LE en première année d'université, nous ne possédons pas plus d'informations sur leur sélection ainsi que sur leur passé en tant qu'apprenants d'anglais. Les informations manquantes pourraient expliquer certains phénomènes ou comportements. Par contre, Kasper (1984) précise bien les limites de son enquête en reconnaissant un manque de naturel malgré toutes les précautions prises dans la procédure. Celle-ci ayant peut-être entraîné un plus grand besoin de ressources cognitives dans cette situation «artificielle» que dans une situation «naturelle» où le contexte est d'un grand secours. Il est en outre intéressant de voir que c'est au moyen de la mesure de la production orale que la compréhension orale est ensuite analysée, et non pas à travers des choix multiples, comme c'est le cas dans les autres études de notre recension.

L'étude de Ervin-Tripp, Strage, Lampert et Bell (1987) auprès d'enfants du préscolaire et du primaire est la seule que nous avons recensée dans notre domaine qui s'intéresse aux jeunes et au français L2. Le but principal de la recherche était d'observer la nature de l'interprétation des énoncés - interprétation littérale ou conventionnelle (à partir du contexte) - par les participants.

L'étude s'est déroulée en deux temps, une mise à l'essai aux États-Unis et une recherche principale en Suisse romande. Cette mise à l'essai a permis de valider les instruments et d'affiner le déroulement des procédures de test. Il s'agissait d'entrevues individuelles où un enfant faisait face à un expérimentateur et à un autre chercheur qui s'occupait seulement d'enregistrer l'entrevue. L'entrevue alternait une écoute de demandes préenregistrées et de suivi des réactions du sujet avec des demandes directes de la part de l'expérimentateur pour que le sujet agisse (prendre des objets, indiquer un objet). Si la mise à l'essai concernait 28 enfants anglophones californiens répartis en trois groupes d'enfants de trois, cinq et sept ans; la recherche principale fut menée auprès de 24 enfants francophones de Genève, 27 enfants anglais inscrits dans un cours de FLS et 23 enfants anglais inscrits dans une école anglophone. Les participants étaient âgés entre quatre et neuf ans.

Malgré toute l'attention portée au déroulement de la procédure de test, l'alternance dans l'ordre des énoncés utilisés, la variation des demandes directes et indirectes, sans oublier la volonté de rendre la situation la plus attrayante possible pour de jeunes enfants, les résultats montrent finalement peu de significativité, aussi nous ne rapporterons que les résultats de la mise à l'essai d'une part, et un fait significatif pour la recherche principale, d'autre part. Grâce à la mise à l'essai, les chercheurs ont pu montrer que le contexte jouait un rôle très important dans l'interprétation correcte des phrases préenregistrées. La nécessité d'un contexte aussi naturel et complet que possible pour rendre les données d'une étude plus significatives semble inévitable. Par ailleurs, l'accent est mis sur le fait que les demandes les plus explicites sont les mieux comprises par les plus jeunes. Cela mettrait en évidence la plus grande facilité de compréhension des demandes directes par rapport aux demandes indirectes, au moins pour des enfants. L'étude principale aura montré que les demandes à forte valeur contextuelle ne nécessitent pas forcément de langage explicite pour être comprises.

Au-delà des résultats significatifs, soulignons que la différence culturelle entre les deux communautés linguistiques est évoquée. Selon les chercheurs, la présence du sarcasme n'a pas la même connotation selon que l'on soit anglophone ou francophone. Pour les premiers, il est perçu comme étant blessant, alors que pour les seconds, il est intégré dans les demandes les plus indirectes et n'a pas la valeur blessante que pourraient percevoir les enfants.

Pour leur part, Takahashi et Roitblat (1994) ont analysé le traitement des demandes (directes ou indirectes) par des apprenants d'anglais L2 dans le but d'identifier laquelle des trois approches suivantes pouvait s'appliquer: un traitement littéral en premier lieu puis conventionnel par la suite, un qui soit d'abord conventionnel puis littéral, ou bien un traitement qui soit simultané, à savoir littéral et conventionnel à la fois. Le temps de réponse était pris en compte. L'étude s'est déroulée en deux parties en milieu universitaire nord-américain: une mise à l'essai pour valider les instruments, et une étude principale. Cette dernière contenait 12 situations («*stories*»). Chaque situation lue était suivie par quatre paraphrases qui reprenaient la demande exprimée à chaque fin d'histoire et qui avaient une valeur littérale (1), conventionnelle (2), reliée au texte mais sans objet (3) ou totalement hors sujet (4). Bien sûr, la demande finale de chaque dialogue qui était interprétée par une de ces quatre paraphrases, était elle-même placée dans deux situations différentes où elle était, tour à tour, à interpréter littéralement puis conventionnellement. Les situations expérimentales étaient complétées par huit autres situations «de remplissage» pour lesquelles la demande finale n'avait aucun rapport avec ce qui précédait. L'ordre des situations présentées variait aléatoirement selon les participants. L'expérimentation se déroulait de manière individuelle avec un ordinateur; dès que les étudiants identifiaient la bonne paraphrase, ils devaient presser une touche sur le clavier. De manière très générale, les chercheurs prenaient en compte le nombre de syllabes à lire dans chaque paraphrase, selon eux, les écarts de quantité de syllabes par phrase n'éliminent pas les différences significatives qui ont été trouvées dans les résultats.

L'étude principale fut menée auprès de 36 locuteurs natifs (15 hommes et 21 femmes) anglophones et de 36 apprenants japonais (15 hommes et 21 femmes) venus étudier en Amérique du Nord. Les locuteurs natifs étaient tous des étudiants de baccalauréat volontaires, par contre les apprenants japonais ont tous été sélectionnés sur la base de leur résultat élevé au TOEFL¹¹. L'étude regroupant des locuteurs natifs et des non-natifs, les résultats disponibles pour ces derniers sont analysés en regard des performances des premiers, qui sont pris comme point de référence.

Les résultats principaux montraient que les locuteurs natifs comprennent plus vite et mieux les questions que les participants non natifs. Ils tendent également à démontrer que c'est le modèle où les interprétations littérales et conventionnelles sont simultanées qui prime sur les modèles où l'une ou l'autre viennent en premier. Il semble de plus que la vitesse de lecture des demandes placées en fin d'histoire, et donc la compréhension, ne dépende pas de l'interprétation qu'on peut en faire, qu'elle soit littérale ou bien conventionnelle. Une analyse de régression n'a pas permis d'observer de corrélation entre la quantité de syllabes dans une phrase et la vitesse de lecture ($r = 0,18$). La vitesse de lecture des situations de remplissage était plus longue puisque ces dernières proposaient systématiquement des aboutissements volontairement illogiques. Devant l'imprévu, les lecteurs ont mis plus de temps à réagir. Takahashi et Roitblat (1994) présentaient également les limites de leur étude, où l'absence de groupe L2 de niveau plus bas était considérée comme une entrave à la généralisation des résultats de leur travail, et par ailleurs, la durée de séjour des participants japonais dans la communauté linguistique ciblée pourrait avoir influencé les résultats.

¹¹ Nous ne savons pas exactement si la note au TOEFL (500 ou plus) a été obtenu dans une période rapprochée de la période d'expérimentation. La formulation dans le texte nous laisse penser le contraire.

Dans leur étude, Cook et Liddicoat (2002) se sont donnés comme objectif de déterminer l'influence de la compétence langagière sur la compréhension de la demande pour les niveaux directs et indirects. La recherche s'est déroulée en milieu universitaire australien auprès d'apprenants japonais et chinois, elle comportait trois groupes: un de 50 locuteurs natifs de niveau baccalauréat, un groupe d'apprenants de «haut» niveau (25 Chinois et 25 Japonais) et un groupe d'apprenants de niveau «faible» (25 Chinois et 25 Japonais). Les apprenants ont tous été sélectionnés sur la base de leur résultat au test d'entrée à l'université. Les participants ayant obtenu un résultat de 550 ou plus au TOEFL ou encore un résultat de 6,5 ou plus au IELTS ont été assignés au groupe de haut niveau. Ceux ayant obtenu des résultats inférieurs aux valeurs indiquées ont été assignés au groupe de faible niveau.

La compréhension écrite consistait en 15 histoires courtes comportant une demande. Des questions à choix multiples permettaient de mesurer la compréhension. Pour les 15 entrées, les demandes sont réparties entre cinq directes, cinq indirectes conventionnelles et cinq indirectes non conventionnelles. Nous ne possédons pas nommément d'exemple d'entrée pour cette étude. Chaque entrée comportait quatre réponses possibles d'interprétation de la demande, une interprétation correcte et trois fausses. Les détails sur le déroulement de l'étude sont très succincts. Les questions et les réponses étaient distribuées aléatoirement pour chaque participant.

Les principaux résultats de l'enquête montrent que les locuteurs natifs réussissent mieux que les apprenants de haut niveau et ces derniers mieux que ceux de bas niveau. De plus, pour les demandes indirectes non conventionnelles, les réponses correctes sont en forte chute chez les apprenants de niveau faible. Par ailleurs, un autre résultat qui capte notre attention est que pour chacun des niveaux, le haut comme le faible, la qualité des réponses décline également en fonction de la complexification des demandes (des directes vers les indirectes).

Parmi les interprétations faites, l'idée que le niveau linguistique plus élevé laisse une plus grande capacité de traitement pour la compétence pragmatique est intéressante. Cependant, et cela constitue notre remarque la plus importante, il semblerait y avoir un glissement sémantique de la *compétence langagière* (p. 29 et précédentes) vers la notion de *connaissances linguistiques* (p. 29 et suivantes). Selon les auteurs, les connaissances grammaticales seraient dominantes chez les niveaux les plus faibles, alors que chez les plus forts des apprenants, ce seraient les connaissances du contexte (socioculturel) qui prendrait le pas. Une classe de niveau intermédiaire aurait peut-être permis d'observer «le moment» où s'opérerait cette transition entre les deux types de connaissances qui interviendraient dans la compréhension des demandes.

Pour sa part, Taguchi (2002) a appliqué dans son étude la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson (1986, trad. de 1989). Selon cette théorie, l'existence d'une caractéristique unique, la pertinence, «détermine quelle information particulière retiendra l'attention d'un individu à un moment donné»¹². On retiendra en outre que le locuteur produit *l'ostension* (la volonté de mettre en valeur une information) et que le colocuteur fait, ou doit faire, une inférence en réaction. Dans l'étude de Taguchi (*ibid.*), cette théorie a été appliquée à la compréhension des sous-entendus à partir du contexte. Il s'agissait plus précisément de voir si les stratégies utilisées étaient identifiables et si l'on distinguait des différences de stratégies en fonction du niveau de compétence des participants.

Cette recherche a eu lieu en milieu universitaire américain auprès de huit étudiantes japonaises réparties dans deux groupes; un groupe de niveau «avancé» et un de niveau «faible». La distinction de niveau se faisait sur les résultats au TOEFL¹³, le

¹² Sperber et Wilson, *La pertinence: communication et cognition*, p. 76.

¹³ Nous ne savons pas exactement si le passage du TOEFL a été fait dans une période rapprochée de la période d'expérimentation.

résultat de 500 étant le seuil qui séparait les étudiantes de niveau faible de celles de haut niveau.

Le test d'écoute comportait 24 dialogues (deux de pratique, 15 expérimentaux et sept de contrôle, avec une valeur littérale) préalablement mis à l'essai auprès d'un étudiant japonais ne participant pas à l'expérimentation. Chaque petit dialogue était suivi par une question de type «oui / non». À la suite de chaque réponse donnée par un participant, l'expérimentateur posait des questions types pour déterminer les stratégies employées lors du choix de réponse. Ces échanges étaient enregistrés pour une analyse ultérieure. Le test d'écoute individuel se déroulait donc de manière expérimentale, lors d'une entrevue individuelle. Chaque session durait environ 30 minutes et les données qualitatives ont été codées en six catégories de stratégies différentes.

Les résultats principaux montrent au moyen du U de Mann-Withney que les participantes de haut niveau ont mieux répondu aux questions de compréhension que celles de niveau faible. Cependant, les deux groupes présentent une bonne compréhension de l'ensemble des items. En ce qui concerne les stratégies employées, l'étude ne permettait pas d'établir de différence de stratégies selon les niveaux et de manière plus générale, peu de stratégies différentes ont été employées par les participantes. Les deux plus fréquentes étant celles des «paires adjacentes» et celle des «indices paralinguistiques». Nous nous demandons si la durée du séjour, plus que la différence de niveau de compétence qui a été prise comme référence, pourrait expliquer de tels résultats.

En 2005, Taguchi avait aussi pour objectif principal d'analyser la capacité des apprenants à comprendre les sous-entendus. Elle avait également pour objectif d'étudier le lien entre la compétence langagière et la compréhension pragmatique à

travers une approche transversale, en prenant en compte le temps de réponse des participants face aux différentes questions qui leur étaient posées.

L'étude regroupait 160 étudiants japonais d'anglais LE (81 hommes et 79 femmes) dans une institution universitaire de leur pays d'origine. Ces étudiants ont été exposés à l'anglais au cours de leurs études secondaires et ceux qui avaient séjourné de façon extensive dans un milieu anglophone ont été exclus de l'étude. Les participants retenus ont tous été soumis au TOEFL trois semaines après l'expérimentation principale. Les résultats obtenus variaient entre 330 et 590 et la corrélation entre ces résultats et les résultats scolaires des participants étaient de 76%. L'étude incluait également des locuteurs natifs volontaires de niveau baccalauréat d'une université américaine, 46 locuteurs natifs ont donc participé à cette recherche (20 hommes et 26 femmes).

L'instrument de mesure se composait d'un test d'écoute comportant 40 questions à choix multiples (deux de pratique, 16 indirectes «plus» conventionnelles, 16 indirectes «moins» conventionnelles et six dites de remplissage, c'est à dire: directes). Chaque entrée comportait quatre choix de réponse, c'est-à-dire une bonne réponse et trois leurres. Les leurres étaient construits en relation avec la situation d'énonciation et reflétaient les aspects suivants: un leurre de sens opposé à l'interprétation correcte, un contenant des mots pris dans le dialogue et le dernier étant relié au sens général du dialogue. La longueur de chaque dialogue a été soigneusement égalisée dans la mesure du possible. La classification des entrées (directes, indirectes, etc.) a été validée auprès d'un étudiant connaissant la pragmatique, puis le test lui-même a été éprouvé auprès de deux adultes anglophones qui ont parfaitement répondu à toutes les questions. Par la suite, une mise à l'essai a été effectuée auprès de 58 participants, natifs et non natifs, mais nous ne possédons aucun détail quant à son déroulement. Il faut noter que le temps de réponse était pris en compte, dans la mesure une touche devait être pressée pour valider le choix effectué.

L'expérimentation principale, au Japon, s'est déroulée pendant les classes des étudiants, face à des ordinateurs individuels¹⁴. Une analyse *post-hoc* a été réalisée afin d'observer des différences significatives entre les données, différences qui ne l'étaient pas initialement, ainsi que pour pouvoir traiter la relation entre la vitesse de réponses des participants L1 et celle des participants L2.

Les principaux résultats montrent que les questions conventionnelles sont plus rapidement remplies que les questions non conventionnelles, que la compréhension des participants L2 est plus lente que celle des participants L1. Par contre, le niveau de compétence en L2 n'a pas de conséquence sur la vitesse de compréhension, de même que la qualité des réponses ne semble pas avoir de lien avec le temps de réponse. Il est également proposé que lorsque le sous-entendu est moins accessible, les participants font appel à leur mémoire immédiate.

À partir des exemples fournis dans cette recherche, il nous semble que le contexte d'énonciation des dialogues ne soit pas fourni aux participants. Cela peut paraître soit incomplet et surtout sans lien avec des situations réalistes où le contexte joue un rôle majeur. Par contre, la compétence langagière est mieux prise en compte dans cette étude que dans les autres, puisque le TOEFL est passé 3 semaines après l'expérimentation principale et que les résultats sont assez bien corrélées avec le niveau académique des participants. Cette approche reste une exception dans la recension des études que nous avons faite.

14 Nous ne possédons aucun détail sur la collecte des données auprès des locuteurs natifs, aux États-Unis.

2.4. Synthèse des études

La synthèse qui suit (tableau 2.1) nous mène à la formulation de notre hypothèse. Cette synthèse présente les similarités et les différences entre les études présentées dans ce chapitre ainsi que dans les éléments nous permettant de formuler notre hypothèse.

Tableau 2.1 Synthèse des études empiriques portant sur la compréhension pragmatique de l'acte demande en L2

Auteurs	sujets		Outil / critère de classement de niveau	Instruments de mesure	Nombre de situations	L2 ciblée	L1	Principales conclusions
	N	âge						
Carrell (1981)	82	Adultes	TOEFL ou Test de classement initial	Questionnaire choix binaire Compréhension orale	40	Anglais	Variées	Un haut niveau langagier implique une meilleure compréhension.
Kasper (1984)	96	Adultes	Niveau académique	Face à face filmés Production	*	Anglais	Allemand	Force illocutoire mal perçue. Manque de flexibilité dans un changement inattendu.
Ervin-Tripp et al. (1987)	74	Enfants (4 à 9 ans)	Selon l'âge	Entrevue Production	*	Français	Anglais	Les demandes contextualisées ne nécessitent pas de langage explicite.
Takahashi et Roitblat (1994)	72	Adultes	TOEFL	QCM Compréhension écrite Mesure du temps de réponse	14	Anglais	Japonais	Les paraphrases à valeur conventionnelle sont comprises plus rapidement que celles à valeur littérale.
Cook et Liddicoat (2002)	150	Adultes	TOEFL ou IELTS	QCM Compréhension écrite	15	Anglais	Japonais Chinois	Meilleure compétence langagière implique meilleure compréhension. Connaissances grammaticales utilisées au niveau faible, connaissances contextuelles au niveau fort.
Taguchi (2002)	8	Femmes adultes	TOEFL et résultats académiques	Compréhension orale Entrevue	24	Anglais	Japonais	Peu de stratégies de compréhension utilisées.
Taguchi (2005)	206	Adultes	TOEFL	QCM Compréhension orale Mesure du temps de réponse	40	Anglais	Japonais	Les demandes conventionnelles sont plus faciles que les non-conventionnelles. Meilleur niveau de compétence langagière entraîne meilleure compétence pragmatique.

Note. * Le format n'implique pas un « nombre de situations ».

En ce qui concerne le format des instruments, le questionnaire à choix multiples semble être l'outil favori, le nombre d'items dans ces questionnaires varie entre 14 et 40. Hormis ceux de Carrell (1981b) et de Taguchi (2002) où les réponses possibles sont de types binaires, les autres questionnaires proposent quatre choix de réponse. Un choix correct et trois autres choix qui sont des leurres. La récolte de données basée sur des interactions ou des entrevues de réflexion sur les stratégies employées est beaucoup plus rarement employée dans notre recension. Finalement, les études ayant proposé une mise à l'essai de l'instrument de mesure ont souvent mieux réussi à obtenir des données ayant menées à des résultats d'analyses intéressants (p. ex., Takahashi et Roitblat, 1994; Taguchi, 2005).

Quant aux participants, une seule étude se place en dehors de la sphère universitaire et cible des enfants du niveau préscolaire et primaire. Parfois, la sélection des participants n'est pas clairement et complètement rapportée, empêchant, selon nous, l'établissement d'une bonne interprétation de l'étude. En outre, les données démographiques n'étaient pas toujours complètes et la prise en compte de celles-ci parmi les facteurs pouvant intervenir dans l'interprétation des données n'était pas fréquente. Par ailleurs, la classification des participants dans les différents groupes nous semble problématique dans la mesure où le niveau de compétence est souvent «choisi» en fonction du niveau du groupe où se trouvent les participants, ou bien selon le niveau obtenu à un test tel que le TOEFL lors de l'entrée des participants dans l'institution. Aussi, l'association du niveau de compétence langagière à des tests, tels que le TOEFL, reste quelque peu hasardeuse dans la mesure où la compétence langagière représente un ensemble de choses qui sont peut-être plus difficilement évaluables et évaluées à travers un test de langue. De plus, si le TOEFL couvre potentiellement tous les aspects habituellement évalués (compréhensions écrite et orale, productions écrite et orale), la mise en rapport d'un tel test avec des expérimentations où seule la compréhension orale ou écrite est prise en compte, nous semble manquer d'efficacité. Parmi les études que nous avons abordées dans notre

recension, la compétence langagière fût assez souvent évaluée avec un test tel que le TOEFL (p. ex., Carrell, 1981b; Takahashi et Roitblat, 1994; Taguchi, 2002, 2005). Par ailleurs, cette mise en parallèle de la compétence pragmatique avec la compétence langagière en général (p. ex., Takahashi et Roitblat, 1994; Cook et Liddicoat, 2002; Taguchi, 2002, 2005) illustre le fait qu'un haut niveau de compétence langagière n'est pas un gage de compétence pragmatique «parfaite». Notamment, dans les études où figurent des participants locuteurs natifs pris comme point de référence (Cook et Liddicoat, 2002; Taguchi, 2005), les participants non natifs ayant un haut niveau de compétence langagière ne montrent pas de compétence pragmatique d'un niveau aussi élevé que celui des natifs¹⁵. Il semblerait que le lien fait entre compétence langagière et compétence pragmatique ne soit pas aussi clair que les études ont tenté de le démontrer. De plus, des chercheurs tels que Kasper (2000) et Bardovi-Harlig (1999) pensent que ce lien est peu assuré et que c'est plutôt le lien entre la compétence pragmatique et la compétence grammaticale qu'il faut analyser.

Kasper (2000) ne soutient pas l'usage de tests tels que le TOEFL pour mesurer la compétence langagière dans des recherches où la compétence pragmatique est vue comme une partie de la compétence de communication. Pour elle, si la compétence pragmatique fait bien partie de la compétence de communication et que c'est le point de vue théorique adopté dans les études, alors il est difficile de dissocier la pragmatique (ou la pragmalinguistique) de la grammaire. Par ailleurs, comme nous l'avons souligné au point 1.4, des chercheurs tels que Bardovi-Harlig (1999) et Kasper et Rose (2002) affirment que le besoin d'étudier le lien entre ces deux compétences pour mieux le caractériser est réel, d'autant plus si ces liens sont mal définis (Röver, 2005). L'étude de la compétence pragmatique des participants mise en parallèle avec leur niveau de compétence grammaticale est alors justifiée. Ce sont

15 Dans les études que nous avons citées, il paraît acquis qu'un haut niveau de compétence langagière chez un locuteur non natif puisse être comparé à celui des natifs.

donc les connaissances grammaticales que nous prendrons comme point de référence lors de notre étude.

Sur le plan du devis d'expérience, les études transversales sont nombreuses, toutes les recherches sont de type expérimental, aucune n'a lieu directement dans les classes, encore moins dans un milieu naturel. Les formules proposées lors de ces expérimentations restent éloignées de la réalité du langage et de la communication en général tel que des locuteurs L2 peuvent l'expérimenter au jour le jour en contact avec des locuteurs L1. Les différents résultats d'analyse sur l'étude de l'acte demande montrent toutefois une concordance sur le fait que les demandes s'échelonnent selon un niveau de difficulté croissante qui commence avec les demandes directes, suivi des demandes indirectes conventionnelles et qui aboutit aux demandes indirectes non conventionnelles, qui sont les plus difficiles. Toutefois, il ne semble pas y avoir d'accord sur la manière dont les demandes sont interprétées. Est-ce que la valeur littérale serait comprise en premier? Ou bien serait-ce la valeur conventionnelle? Finalement, seraient-elles comprises simultanément?

2.5. Hypothèse de recherche

Notre étude étant de type déductif (Cone et Foster, 1993, p. 69-70), nous formulerons une hypothèse découlant de notre question de recherche (Mackey et Gass, 2005, p. 16-17). C'est au moyen de la vérification de cette hypothèse que nous pourrons répondre à notre question de recherche.

Donc, notre question de recherche était, rappelons-le: «le niveau de compréhension de l'acte demande est-il corrélé avec le niveau de compétence grammaticale d'apprenants allophones de français L2?», afin d'y répondre, nous formulons l'hypothèse suivante:

Le niveau de compréhension de l'acte demande est corrélé avec le niveau de compétence grammaticale des apprenants allophones de français L2. Nous avançons cette hypothèse à la lumière des études recensées et des hypothèses proposées par des chercheurs tels que Kasper et Rose (2002) ou Bardovi-Harlig (1999), ainsi qu'à l'aide des différentes études que nous avons recensées et qui l'utilisent pour expliquer leurs résultats (Bardovi-Harlig et Dörnyei, 1998; Carrell, 1981b, 1983; Koike, 1989). Parmi ces études, nous relevons des études qui ne traitaient pas seulement la compréhension, mais également la production, ou la production exclusivement.

CHAPITRE III

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

3.1. Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons élaboré une synthèse à partir d'une recension des études sur la compréhension de l'acte demande. Nous avons, par la suite, proposé une hypothèse de recherche. Dans ce présent chapitre, nous allons formuler une approche méthodologique qui sera composée des éléments suivants: notre devis d'expérience (3.2), la description de nos participants (3.3), celle de nos instruments de mesure (3.4), la procédure de récolte des données (3.5), la saisie et le codage de celles-ci (3.6), ainsi que l'analyse des données (3.7).

3.2. Devis d'expérience

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons mis en place une étude expérimentale de type transversal comportant trois types de mesure, à savoir un test de compétence grammaticale permettant l'opérationnalisation de cette compétence et un test d'évaluation de la compréhension de l'acte demande qui a permis d'opérationnaliser cette dernière et un questionnaire a été distribué pour recueillir des informations personnelles.

L'analyse des études recensées a montré une prépondérance pour les approches de type transversal, ce qui nous a porté à utiliser ce type de devis dans la mesure où les recherches les plus significatives ont suivi cette approche (par ex.: Takahashi et Roitblat, 1994; Taguchi, 2005). Les participants, d'abord testés sur leur compétence

grammaticale, ont ensuite passé le test de l'étude principale pour évaluer leur compétence pragmatique au niveau de la compréhension. Le test de compétence grammaticale a servi à classer les participants selon leur niveau et à donner une valeur transversale à l'étude lors de l'analyse de la corrélation des deux compétences. Par ailleurs, afin de neutraliser l'effet de lassitude, les items du test principal ont été aléatoirement présentés aux participants.

3.3. Description des participants

Nous avons choisi des participants adultes puisque la majorité des études recensées comportaient une population testée adulte. Nous pensons ainsi pouvoir suivre une approche et des contenus relativement similaires. Par ailleurs, la problématique de l'acquisition de la compétence pragmatique par des enfants n'est pas la même que des adultes, les premiers n'ayant pas encore à leur disposition une connaissance pragmatique universelle réutilisable (Kasper et Rose, 2002). Les participants étaient d'un niveau de formation universitaire et tous allophones. Ils se répartissaient en deux catégories. D'une part, les participants recrutés dans deux cours de français L2 (n=65); d'autre part, des participants allophones non inscrits à un cours de français L2 (n=2). Le nombre de participants s'élève donc à 67 dans le but d'obtenir la plus grande quantité de participants possible. Au terme de l'expérimentation, les données issues de 60 participants ont été retenues pour procéder aux analyses et à l'interprétation des résultats. Sept participants ont été exclus pour ne pas avoir complété le test de compétence pragmatique. Les deux groupes de participants étaient inscrits dans deux cours différents. L'un est un groupe du niveau «avancé 1A» du programme de français langue seconde et l'autre est un groupe du niveau «avancé 2» et qui fait partie du *Certificat de français écrit pour non-francophones*. Les caractéristiques sociodémographiques de tous les participants sont regroupées dans les tableaux suivants (tableaux 3.1, 3.2 et 3.3). Le tableau 3.1 présente la répartition des participants selon leur sexe.

Tableau 3.1 Participants: âge et sexe

	N	Répartition	Âge moyen
Homme	16	26,7%	37,6
Femme	40	66,7%	33,6
Sexe inconnu	4	6,6%	-
Total	60	100,0%	34,8*

Note. * Moyenne calculée à partir des 47 participants ayant fourni leur âge et leur sexe

On constate que les hommes ne représentent qu'un quart de l'effectif et que les femmes sont en moyenne quatre ans plus jeunes que les hommes. Le tableau 3.2 rapporte la fréquence d'utilisation du français des participants.

Tableau 3.2 Participants: usage du français

Fréquence	Nombre de participants ayant répondu	Pourcentage
Toujours	9	15,0%
Moitié du temps	11	18,3%
Occasionnellement	28	46,7%
Jamais	8	13,3%
Aucune réponse	4	6,7%
Total	56	100,0%

Sur les 60 participants pour lesquels nous possédons des données complètes, 56 ont fourni des informations concernant leur pratique du français en dehors de la classe. La moitié le pratique «occasionnellement», environ un tiers le pratique «toujours» ou «la moitié du temps». Une petite partie seulement ne l'utilise jamais. Le tableau 3.3 détaille la ou les langues parlées, en dehors du français.

Tableau 3.3 Participants: langues autres que le français

	Nombre participants ayant répondu (1 ^{er} choix)	Nombre de participants ayant répondu (2 ^{ème} choix)
Anglais	12	23
Chinois	20	5
Espagnol	9	1
Russe	5	1
Autres	9	1
Aucune réponse	5	29
Total	55	31

Parmi les participants qui ont fourni des informations sur les autres langues pratiquées (avec une possibilité de citer deux langues), l'anglais et le chinois sont les deux qu'ils citent le plus fréquemment, que ce soit comme premier ou second choix. L'espagnol et le russe sont les deux autres langues les plus citées. Les autres langues ne sont pas représentées en nombre suffisant pour être toutes nommées dans le tableau.

En parallèle à la constitution d'une population participante pour l'étude principale, nous incluons également un groupe de locuteurs natifs adultes (n=8) qui sert à valider les instruments de mesure. Le choix des locuteurs natifs au lieu de locuteurs non natifs de niveau équivalent à ceux de l'étude principale a été fait alors que nous ne connaissions pas encore avec exactitude la constitution de la population participant à

l'étude principale. En outre, dans une étude, celle de Cook et Liddicoat (2002), la mise à l'essai n'est faite qu'avec des locuteurs natifs. Le tableau 3.4 décrit les participants de la mise à l'essai.

Tableau 3.4 Portait des participants de la mise à l'essai

Part.*	Âge	Sexe	Français	Pratique du français*	Autre langue	Fréq.*	Diplômes*		Études en cours*
							Obtenu	En cours	
ME1	60	M	Oui	T			B		
ME2	25	F	Oui	T			B	M	Ling.
ME3	29	F	Oui	T	Anglais	Occ.	M		
ME4	24	F	Oui	T			B	M	Ling.
ME5	32	F	Oui	T			B	M	Ling.
ME6	43	M	Oui	T	Anglais	MdT	M	D	Ling.
ME7	29	F	Oui	T	Anglais	Occ.	M	D	Ling.
ME8	42	M	Oui	T			D		

Note. * Part: Participants; T: Tout le temps; MdT: Moitié du temps; Occ: Occasionnelle; B: Baccalauréat; C: Collégial; M: Maîtrise; D: Doctorat; Ling: Linguistique.

Les huit participants sont surdiplômés (quatre titulaires d'un baccalauréat, trois d'une maîtrise et un d'un doctorat). La moyenne d'âge est de 35,5 ans. Cinq d'entre eux complétaient des études de second ou de troisième cycle et les trois autres n'étudiaient pas au moment du test. Par ailleurs, la répartition des participants selon le sexe est de cinq pour les femmes et de trois pour les hommes.

3.4. Instruments de mesure

Afin d'amasser les données nécessaires nous permettant de répondre à notre question de recherche, nous avons eu recours à trois instruments de mesure différents, soit un test de compétence grammaticale (3.4.1), un test de compétence pragmatique (3.4.2)

et un questionnaire d'informations personnelles (3.4.3). Nous détaillons ensuite la fiabilité des deux tests (3.4.4). Les trois instruments de mesure sont regroupés en un seul test global, présenté sous une forme double pour les participants: un cahier de lecture où figurent les trois instruments décrits précédemment (Appendice B), ainsi qu'un cahier de réponse à compléter (Appendice C). Ce dernier comporte les grilles de réponse pour les deux premiers instruments et une page pour recueillir les informations personnelles. Nous présentons dans ce qui suit chacun des instruments de mesure.

3.4.1. Test de compétence grammaticale

Le premier instrument de mesure correspond à un test de compétence grammaticale. Nous avons choisi le test Laval qui est un test éprouvé et reconnu au Québec. Ce test se présente sous la forme de questions à choix multiples. Nous n'avons fait passer que la partie «grammaire» du test (54 questions originelles). Nous avons relevé les points de grammaire nécessaires à la compréhension des items du test de compétence pragmatique à partir des extraits de la bande dessinée. Nous avons ensuite comparé ces points de grammaire avec ceux abordés dans le test Laval. Si l'ensemble des questions du test Laval est globalement représentatif des éléments présents dans les textes de la bande dessinée, il est toutefois nécessaire de rajouter des questions portant sur le présent de l'indicatif et l'impératif. Dans le premier cas, il s'agit de répondre à la seule question du test portant sur le présent de l'indicatif avec trois autres questions. Dans le deuxième cas, il s'agit de créer un ensemble de deux questions pour évaluer la connaissance de l'impératif, un mode qui n'est pas abordé dans le test. Par ailleurs, la question trois est modifiée puisqu'elle porte originellement sur la mise au féminin de l'adjectif «frais» et que les formes proposées au féminin, telles que «fraiche» ou «fraîche» ne peuvent plus être respectivement considérées comme erronée et correcte. On remplace donc l'adjectif «frais» par l'adjectif «chaud». Le test comporte donc 59 questions, celles du test original sont numérotées de 1 à 36 et de 42 à 59, celles qui ont été créées le sont de 37 à 41.

3.4.2. Test de compétence pragmatique

Le deuxième instrument consiste en un test de compétence pragmatique construit pour les besoins de l'expérimentation. Il est élaboré de la manière décrite ci-après, tel qu'il a été utilisé lors de la mise à l'essai (exemple de la figure 3.1). L'autorisation des auteurs de la bande dessinée ayant servi à notre étude figure dans l'appendice A.

Source de l'image: Loisel, Régis, et Jean-Louis Tripp. 2006. *Magasin Général: Serge*. Casterman (p. 23).

Parmi ces réponses, laquelle correspond à celle dans le cadre rouge?

Demande
 Invitation
 Ordre
 Remerciement
 Autre

Figure 3.1 Exemple de situation avec une demande indirecte conventionnelle.

Ce test comporte 51 situations différentes présentées sous forme de bandes dessinées. Ces situations se répartissent entre 25 items illustrant une requête et 26 items illustrant un leurre, représentatif d'un autre acte de parole. Chaque situation est composée de:

- un stimulus visuel (une séquence de bande dessinée).
- une réaction attendue à un énoncé d'un personnage de cette séquence (énoncé encadré en rouge)¹⁶.
- une question à choix multiple pour tester la compréhension de cet énoncé et comportant les choix d'interprétation suivants: un choix correct, trois leures et le choix «autre».

Dans le but de recueillir le plus d'informations significatives possibles, tous les items du test proposent le choix «autre», un choix ouvert et qui permet donc aux participants de la mise à l'essai de proposer une autre interprétation de l'énoncé sur lequel porte l'item.

La construction des items de ce test propose des choix d'interprétation représentés sous forme de mots qui «résument» le sens de l'énoncé. Nous avons adapté cette approche à partir de l'étude de Holtgraves (2005). Par contre, si ce dernier cible des participants étudiants dans un département de psychologie, notre étude ne s'adresse pas à un public aussi spécifique. Nous proposons donc des choix d'items qui sont le plus clair et le plus simple possible pour être compris par le plus grand nombre de participants. Les quatre choix de réponse des 51 items sont représentés par 12 mots : *compliment, conseil, demande, excuse, interdiction, invitation, ordre, proposition, question, refus, remerciement* et *reproche*. Parmi ces 12 mots, *proposition, conseil, demande, invitation, ordre* et *interdiction* correspondent à un bon choix de réponse

¹⁶ Dans ce mémoire, toutes les images originellement en couleurs sont en noir et blanc. Les cadres «en rouge» sont donc identifiables par leur forme rectangulaire à l'intérieur de la bulle sur laquelle porte la question.

pour illustrer un énoncé comportant l'acte de parole demande. Les autres choix de réponse se retrouvent au moins une fois parmi les bons choix de réponse des 26 items leurres.

Le choix de la bande dessinée comme stimulus visuel a été effectué dans le but de proposer un *contexte* plus riche que celui des approches plus traditionnelles où sont mentionnés verbalement des détails sur le contexte de la situation¹⁷. Par *contexte*, nous entendons tout type d'information qui est situé dans l'environnement d'énonciation de la requête. Il peut donc s'agir de ce qui précède et de ce qui suit dans un dialogue, des indications «scéniques» (par exemple, le lieu, le moment, les personnes impliquées) et de tout type d'élément qui offre plus d'informations pour compléter la compréhension de la requête mise en valeur. D'ailleurs, Kasper et Rose (2002) ont souligné l'importance du format de présentation des items dans les tests portant sur la mesure de la compétence pragmatique. En effet, lorsque les informations de contexte sont modifiées, allongées ou raccourcies, on observe une variation des résultats obtenus¹⁸.

Par ailleurs, Blum-Kulka (1991) propose trois facteurs qui peuvent influencer le développement de la compétence pragmatique des apprenants débutants. Parmi ces trois facteurs, on note l'importance accordée au contexte et ce, dans toute situation d'énonciation. En outre, Warga (2005) développe l'idée que les apprenants sont dépendants du contexte social et culturel sur le plan socio-pragmatique, ce qui influencerait alors le choix de leurs constructions pragmatolinguistiques. Cohen (2004) et LoCastro (2003), pour leur part, abordent les limites inhérentes aux études qui mettent en application la théorie des actes de parole. Ils affirment notamment que le

17 Les études que nous avons abordées dans notre recension sont souvent construites de cette manière (p. ex. Takahashi et Roitblat, 1994, Cook et Liddicoat, 2002).

18 Cette constatation est formulée pour les «*discourse completion tests*» qui présentent une grande similarité de format avec les questionnaires à choix multiples; les deux types de tests ne varient que dans le format de la réponse (réponse ouverte contre réponse choisie dans une liste).

manque de considération du cotexte ou du contexte sociolinguistique est bien réel et que ce qui doit être étudié ce n'est pas la phrase mais la problématique d'un énoncé dans une situation d'énonciation¹⁹ (*ibid.*, p. 169-171). Une étude antérieure réalisée par Bardovi-Harlig et Dörnyei (1998) comporte un choix de support «vidéo» pour diffuser un test de compréhension pragmatique. Les chercheurs justifient leur choix de support en évoquant la richesse des informations contextuelles fournies à travers un tel support. En conséquence, nous pensons que l'utilisation des bandes dessinées ajoute une «dimension» supplémentaire à la tâche demandée, en la rendant plus proche d'une réalité de compréhension du langage. Bardovi-Harlig et Dörnyei (*ibid.*) mettent cependant en garde contre la surcharge d'informations que cela peut également entraîner. Il nous semble donc que le support proposé, la bande dessinée, est un gage de plus grande authenticité, tel que nous l'avons défini précédemment selon Germain (1993).

Les 25 situations illustrant l'acte demande sont codées selon le classement élaboré par Blum-Kulka et al. (1989) et repris dans plusieurs études sur la compétence pragmatique (p. ex. Taguchi, 2005, Warga, 2007). Ce classement répartit les requêtes dans neuf catégories, des plus directes au plus indirectes. Ces neuf catégories sont regroupées sous trois super catégories qui désignent respectivement les demandes directes, indirectes conventionnelles et indirectes non conventionnelles. Dans notre étude les 25 demandes sont donc partagées²⁰ entre celles qui font appel à une interprétation soit directe (n=16), indirecte conventionnelle (n=5) ou bien non conventionnelle (n=4). Avant de commencer le test, les participants auront deux situations d'entraînement illustrant une demande et un leurre, pour se familiariser avec l'instrument de mesure et pouvoir y répondre de manière efficace.

19 LoCastro reprend les paroles d'Austin (1962).

20 Blum-Kulka et al. (1989), p. 18 et p. 279-280.

3.4.3. Questionnaire d'informations personnelles

Le dernier instrument de mesure correspond à un questionnaire conçu afin de recueillir, d'une part, les données sociodémographiques qui permettront de mieux définir la population, connaître le contexte linguistique des sujets ainsi que leur parcours scolaire dans l'apprentissage du français. Nous désirons éliminer les sujets bilingues, pour éviter de fausser les résultats. Le questionnaire employé lors de la mise à l'essai est le même qui est employé dans l'expérimentation principale. D'autre part, des questions telles que «Le français est-il votre langue maternelle?», «Suivez-vous un cours de français langue seconde?» ont été posées aux participants par le biais du questionnaire afin de connaître le contexte linguistique dans lequel ils se trouvent. Enfin, des questions portant sur la connaissance des bandes dessinées ont été posées afin d'identifier le degré de familiarité avec le document original utilisé pour construire ce test. Voici quelques exemples de ces questions; «Avez-vous déjà lu des bandes dessinées francophones?» Pour connaître la sensibilité au support utilisé; « Avez-vous déjà lu l'une de ces bandes dessinées? »

3.4.4. Fiabilité des instruments de mesure

Le test de compétence grammaticale est un test standardisé dont on a modifié une question et auquel on a ajouté cinq autres items. Nous ne testerons pas la fiabilité de ce test. En ce qui concerne le test de compétence pragmatique, nous avons procédé à une analyse des 20 items testant le niveau de compétence pragmatique, à l'aide du test *Alpha de Cronbach*. Les résultats montrent que pour les 60 participants retenus dont les données ont été soumises à ce test, aucun n'a été exclu et le résultat est de 0,779 pour l'ensemble de ces 20 items. On considère qu'un résultat supérieur à 0,7 est le signe d'une fiabilité acceptable (Nunnaly, 1978). Par ailleurs, le test de compétence pragmatique étant passé sous deux versions différentes²¹, nous avons

21 Nous reviendrons plus loin sur ces deux versions du test.

également procédé à une analyse de variance pour tester la validité de l'ensemble des résultats obtenus. Le tableau 4.4 résume les données principales selon la version du test.

Tableau 3.5 Résultats selon les deux versions du test de compétence pragmatique

	n participants	Moyenne (sur 20)	Écart-type
Version A	28	11,8	4,019
Version B	32	12,3	4,096

L'analyse de variance $F(58,1) = 0,166$ ne montre pas de résultat significatif ($p=0,68$) pour les données recueillies selon la version utilisée. Les deux versions du test de compétence pragmatique sont alors comparables.

3.5. Procédure de collecte des données

Notre collecte de données comporte les deux étapes suivantes. Il y a eu en premier lieu une mise à l'essai du principal instrument de mesure auprès du groupe francophone (3.5.1), puis l'expérimentation principale auprès de participants allophones (3.5.2). Chacune des étapes de la procédure est expliquée dans ce qui suit.

3.5.1. Mise à l'essai

Les réponses et les commentaires obtenus lors de la mise à l'essai ont permis de valider notre instrument de mesure et de le modifier avant qu'il ne soit utilisé auprès des participants allophones. Les choix opérés par ces participants, que ce soit parmi les quatre proposés ou bien leur propre interprétation avec le choix « autre », a permis de tester la validité de ce qui est considéré comme « la » bonne réponse pour chaque situation.

Le déroulement de la mise à l'essai s'est effectué du 2 au 9 avril 2008 selon la procédure suivante. Les participants sont rencontrés de manière individuelle, directement à l'université ou à leur domicile. Les participants reçoivent les deux cahiers et les instructions qui sont fournies dans le cahier de lecture sont reprises à l'oral par le chercheur qui supervise le déroulement de la mise à l'essai. Les participants ont été invités à questionner le chercheur en cas de difficulté.

Les résultats de la mise à l'essai ont été compilés et ont présenté les caractéristiques suivantes: les répondants ont obtenu une note moyenne de 95,1% au test de compétence grammaticale, la note minimum est de 86,4% et la note maximum est de 100%.

Une moyenne de 77,7% de «bonnes» réponses pour les 8 participants au test de compétence pragmatique. Par «bonne» réponse, on entend une réponse choisie qui est celle sélectionnée par le chercheur lors de la construction du test.

Parmi l'ensemble des items mis à l'essai, 21 (demandes et leurres ensemble) ont suscité une réponse unique et unanime de la part des participants, ce qui a permis de les garder tels quels lors de l'élaboration de la version finale.

En ce qui concerne les items illustrant l'acte demande, lorsque 87,5% des participants (soit sept sur huit) ont choisi la même réponse, ces items ont été conservés tels quels. Dans les autres cas, les choix de réponse ont été remaniés et certains items ont été supprimés (il s'agit des items 2, 4, 18, 20 et 42 de la version de mise à l'essai). Nous avons, par ailleurs, remarqué que les items 4 et 14 illustraient la même demande, presque littéralement; on n'a conservé alors que l'item 14 qui a eu une réponse plus claire de la part des participants. Pour les autres items supprimés, il s'agissait d'éliminer des cas où les choix de réponse étaient répartis entre deux options ou plus, dont une option inattendue. Il est finalement resté 20 items illustrant l'acte demande. Les items conservés sont ceux numérotés 6, 8, 10, 12, 14, 16, 22, 24, 26, 28, 30, 32,

34, 36, 38, 40, 44, 46, 48 et 50. Ces items se répartissent dans trois catégories, des plus directs aux plus indirects²²; on a donc le nombre d'items suivants pour chacune de ces trois catégories respectives: 11, 5 et 4. Pour les items illustrant une autre fonction (les leurres), on les a conservé lorsque le taux de «bonne» réponse a été de 75% (6 participants sur 8 ont choisi la même réponse), 20 items ont ainsi pu être conservés, les autres ont été supprimés.

Les participants de la mise à l'essai qui étaient tous, rappelons-le ici des locuteurs natifs, ont passé le test en 52 minutes et 45 secondes (moyenne des huit participants). Plusieurs ont trouvé que le test était trop long. Il était à craindre que les participants allophones mettraient beaucoup plus de temps, surtout ceux de niveau plus faible. En diminuant la quantité de leurres, on diminue ainsi le temps de passation du test, la difficulté de choisir une réponse significative et l'effet de fatigue. Nous allons donc conserver les items sur les critères suivants:

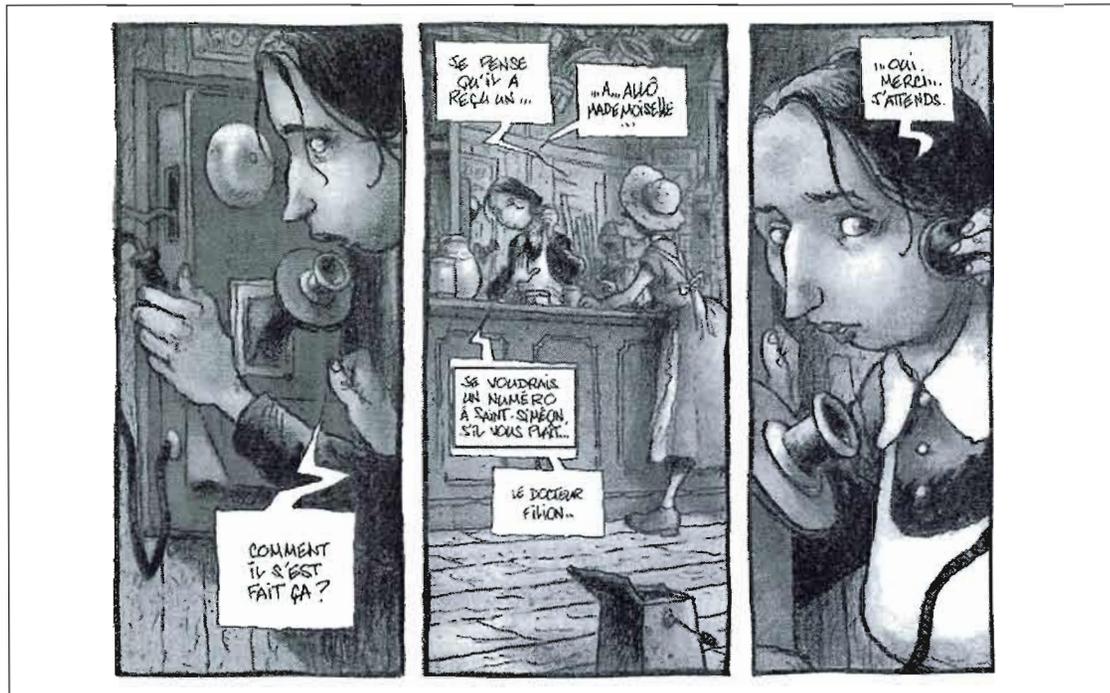
- Représentativité de tous les 12 choix de réponse à travers l'ensemble du test, c'est-à-dire que ces choix sont considérés comme «bons» au moins une fois, les items leurres ont donc été choisis dans ce sens pour compléter le test.
- Resserrement de la sélection des items leurres en éliminant tous ceux qui n'auraient pas incité les participants à fournir une réponse unanime. Par ailleurs, parmi les items restants et en tenant compte de la représentativité des 12 choix de réponse, nous avons sélectionné les items qui semblaient les plus simples (moins de bulles et des phrases plus courtes) pour accélérer le traitement des items leurres par les participants et ainsi «conserver» le maximum de ressources cognitives pour les items significatifs sur la fonction

22 Toujours selon la typologie de Blum-Kulka et *al.* (1989), abordée à la partie 3.4.2.

demande. Il est ainsi resté 10 items leurres numérotés 1, 5, 9, 11, 13, 23, 39, 41, 45 et 51.

Le test de compétence pragmatique comporte au final 30 items, répartis entre 20 items illustrant la fonction requête et 10 items illustrant des leurres. Tous les items sont distribués de façon aléatoire et le test de compétence pragmatique se présente sous deux versions différentes (A et B) pour éviter l'effet de fatigue. Les 30 items sont répartis en deux blocs égaux et présentés dans un ordre 1-2, dans la version A et dans l'ordre 2-1, dans la version B (Jones et Kenward, 2003).

Les participants de l'expérimentation principale ont cinq choix de réponse pour chaque item du test de compétence pragmatique. Le cinquième choix est « je ne sais pas » pour contrôler les réponses faites au hasard et éviter à un participant de rester bloqué (et donc de perdre du temps) sur un item (figure 3.2 de la page suivante). En outre, la mise en page des deux cahiers et aussi revue selon les remarques des participants de la mise à l'essai. Pour le test de compétence pragmatique, certaines bulles nécessitent une réécriture pour améliorer la lisibilité. Pour le cahier de réponse, on choisit une police plus grande et pour la grille de réponse du test de compétence grammaticale, on regroupe les questions par bloc, sur le même modèle du cahier de lecture. On obtient ainsi une progression plus claire et aisée.



Source de l'image: Loisel, Régis, et Jean-Louis Tripp. 2006. *Magasin Général: Serge*. Casterman (p. 23).

Parmi ces réponses, laquelle correspond à l'énoncé dans le cadre rouge?

- 1- Demande.
- 2- Invitation.
- 3- Ordre.
- 4- Remerciement.
- 5- Je ne sais pas

Figure 3.2 Exemple d'item de la version définitive

3.5.2. Expérimentation principale

Le déroulement de l'expérimentation principale s'est fait selon la procédure décrite ci-après pour les deux groupes-classes. Le test a été passé à la troisième heure d'un cours de trois heures. Les participants ont reçu les deux cahiers et les instructions qui étaient fournies dans le cahier de lecture ont été reprises à l'oral par le chercheur qui supervise le déroulement de l'expérimentation principale. Les participants ont été

invités à questionner le chercheur en cas de difficulté. Il n'y a pas eu de délai limite fixé pour la réalisation du test. Les participants ont eu pour consigne de finir le test, dans la mesure du possible, dans l'heure de cours impartie. Cependant, une tolérance a été accordée jusqu'à une durée totale de 80 minutes. La durée de passation du test n'a pas été mesurée de manière scientifique puisque le commencement du test est calculé à partir de la fin de la distribution des cahiers à l'ensemble du groupe et que la fin du test est relevée au moment où le participant rend ses deux cahiers. Toutefois, le temps de réalisation est relevé de manière individuelle selon cette méthode qui donne un résultat à titre indicatif.

Les deux participants pris hors milieu universitaire ont bénéficié du même traitement que les autres participants de l'étude. Cependant, l'un a participé à l'expérimentation de son domicile, et l'autre dans une salle libre de l'université.

3.6. Saisie et codage des données

Les données recueillies d'une part, au moyen du questionnaire d'informations personnelles et d'autre part, à l'aide du test de compétence grammaticale et du test de compétence pragmatique, ont été transcrites dans un fichier Excel pour permettre l'analyse statistique et l'interprétation ultérieure développées dans les deux chapitres suivants. Les réponses fournies aux deux tests ont été corrigées par le chercheur. Un point par bonne réponse a été accordé. Après retrait des items - leurres, la note prise en compte au test de compétence pragmatique est ramené à un total de 20 points maximum. Pour le test de compétence grammaticale, un point par bonne réponse a été attribué. Le total maximum est ainsi de 59 points.

3.7. Analyse des données

Nous avons procédé à des analyses à partir de statistiques descriptives dans un premier temps, puis à des analyses de statistiques corrélationnelles, dans un second temps. Pour toutes les analyses, nous avons établi notre intervalle de confiance ($p=0,05$).

3.8. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté l'approche méthodologique de notre expérimentation. Nous avons donc détaillé d'une part, l'élaboration de nos instruments de mesure, d'autre part, la constitution de notre population de participants, et finalement, le déroulement de la mise à l'essai et de l'expérimentation principale à partir de laquelle nous avons pu rapporter la fiabilité des instruments de mesure. Dans le chapitre suivant nous rapporterons les résultats.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1. Introduction

Dans la première partie de ce travail, nous avons présenté le cadre dans lequel s'insère notre étude, notre question de recherche et notre hypothèse. Notre question de recherche était formulée ainsi: «le niveau de compréhension de l'acte demande est-il corrélé avec le niveau de compétence grammaticale d'apprenants allophones de français L2?» Afin d'y répondre, nous avons formulé, en nous basant sur les études antérieures, l'hypothèse suivante: «Le niveau de compréhension de l'acte demande est corrélé avec le niveau de compétence grammaticale des apprenants allophones de français L2.». Nous avons, ensuite, exposé la méthode retenue afin de réaliser l'étude qui nous a permis d'obtenir l'information nous permettant de vérifier notre hypothèse. Les résultats des analyses effectuées sur ces données sont présentés dans ce chapitre.

Dans un premier temps, nous exposons les résultats recueillis à l'aide des questions de notre questionnaire portant sur les habitudes de lecture de nos participants (4.2). Dans un second temps, nous présentons les résultats obtenus aux deux tests utilisés dans notre étude (4.3). Enfin nous exposons les résultats des analyses statistiques effectuées sur ces données, il s'agit d'analyses liées à la question de recherche (4.4).

4.2. Réponse au questionnaire: les participants et la bande dessinée

Les réponses aux questions portant sur le degré de familiarité avec les bandes dessinées sont regroupées dans les tableaux suivants (tableaux 4.1, 4.2 et 4.3). Le tableau 4.1 expose les réponses des participants à la question portant sur la lecture de bandes dessinées.

Tableau 4.1 Participants qui lisent des bandes dessinées

	Oui	Non	Aucune réponse	Total
Nombre de participants	27	25	8	60

Hormis quelques participants qui ne fournissent aucune réponse à la question « lisez-vous des bandes dessinées? », la majorité se répartit presque également entre ceux qui en lisent et ceux qui n'en lisent pas. Le tableau 4.2 présente la fréquence de lecture de bandes dessinées des participants ayant répondu oui à la question précédente.

Tableau 4.2 Fréquence de lecture des bandes dessinées

	n de réponses	%
Souvent	1	3,7
De temps en temps	12	44,4
Rarement	13	48,2
Aucune réponse	1	3,7
Total (n de participants)	27	100,0

À la lecture du tableau 4.2, il est possible de constater que des 27 participants ayant mentionné lire des bandes dessinées, 26 ont fourni une réponse à la question concernant leur fréquence de lecture d'exemplaires de ce support. De ces 26

répondants, la moitié lit rarement des bandes dessinées, ce qui constitue la catégorie la plus représentée devant « de temps en temps » et « souvent ».

Le tableau 4.3 présente les réponses fournies par les participants aux questions liées à la connaissance de la bande dessinées utilisées dans le test pragmatique.

Tableau 4.3 Bande dessinée présentée dans le test

n de participants	Oui	Non	Aucune réponse	Total
Avez-vous déjà lu la bande dessinée?	15 25,0%	35 58,3%	10 16,7%	60 100,0%
Avez-vous aimé en lire des extraits?	25 41,7%	23 38,3%	12 20,0%	60 100,0%

En ce qui concerne le degré de familiarité avec les bandes dessinées utilisées dans le test, les trois-quarts des participants ayant donné leur avis ne les connaissaient pas avant de faire le test. Pour ce qui est de l'appréciation de ces mêmes bandes dessinées, les avis sont partagés à peu près également entre ceux qui les ont aimées et ce qui ne les ont pas aimées. De plus, 12 participants n'ont émis aucune préférence, positive ou négative, pour ces bandes dessinées.

Globalement, les résultats des réponses fournies aux questions relatives au niveau de familiarité des participants avec la bande dessinées montrent qu'environ la moitié des participants est sensibilisée à ce support, mais peu en lisent fréquemment. Les bandes dessinées utilisées dans cette expérimentation sont connues par environ un répondant sur quatre et les avis sont très partagés quant à l'appréciation de celles-ci.

4.3. Présentation des résultats obtenus aux tests

Les deux instruments de mesure, rappelons-le ici, ont permis d'obtenir des données concernant le niveau atteint, en compétence grammaticale d'une part, et en compétence pragmatique (compréhension), d'autre part.

4.3.1. Test de compétence grammaticale

Le tableau 4.4 présente les résultats obtenus au test de compétence grammaticale pour l'ensemble des participants.

Tableau 4.4 Résultats au test de compétence grammaticale

	Moyenne (Écart type)	%
Résultat	36,6 (8.6)	62,0

Note. Résultat maximal = 59; n de participants = 60.

On note à la lecture du tableau 4.4 que les résultats moyens obtenus au test de compétence grammaticale sont relativement peu élevés en regard des deux groupes desquels sont issus les participants puisque ces deux groupes sont qualifiés de niveau «avancé 1» et «avancé 2» dans les intitulés de cours. Par ailleurs, on observe que l'ensemble des résultats obtenus à ce test affichent une distribution normale (*Kolmogorov-Smirnov*, $p > 0,2$; *Shapiro-Wilk*, $p = 0,865$). La figure 4.1 présente la courbe normale pour le test de compétence grammaticale.

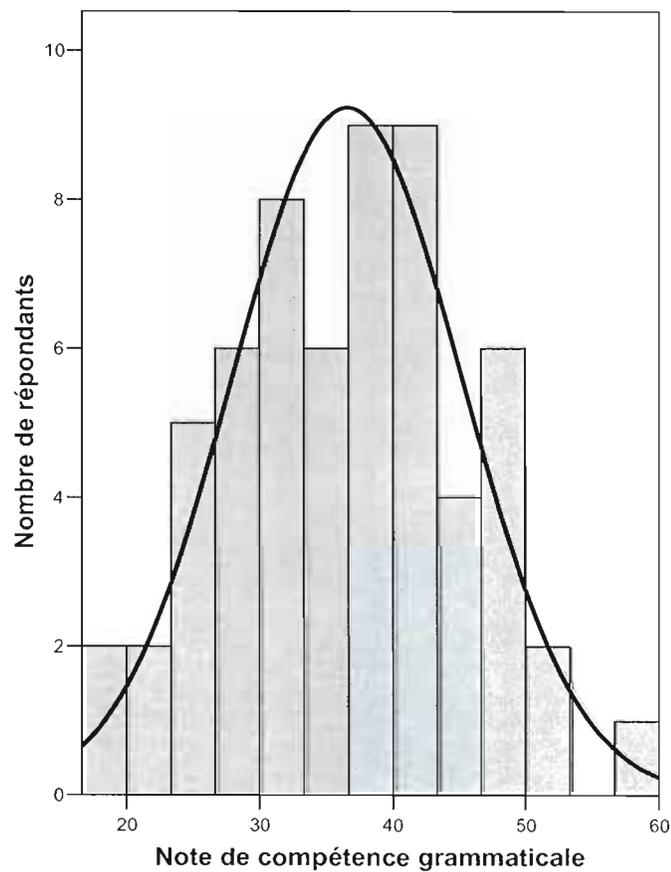


Figure 4.1 Distribution normale – test de compétence grammaticale

4.3.2. Test de compétence pragmatique

Le tableau 4.5 présente les résultats obtenus au test de compétence pragmatique pour l'ensemble des participants.

Tableau 4.5 Résultats au test de compétence pragmatique

	Moyenne (Écart type)	%
Résultat	12,1 (4,0)	60,3

Note. Résultat maximal = 20; n de participants = 60.

Il est possible d'observer que nos participants ont obtenus essentiellement le même type de résultats au test de compétence pragmatique qu'au test de compétence grammaticale. Comme pour le test de compétence grammaticale, nous avons vérifié la normalité de la distribution des résultats. L'analyse statistique montre une distribution normale des résultats (*Kolmogorov-Smirnov*, $p > 0,2$; *Shapiro-Wilk*, $p = 0,067$). La figure 4.2 présente la courbe normale pour le test de compétence pragmatique.

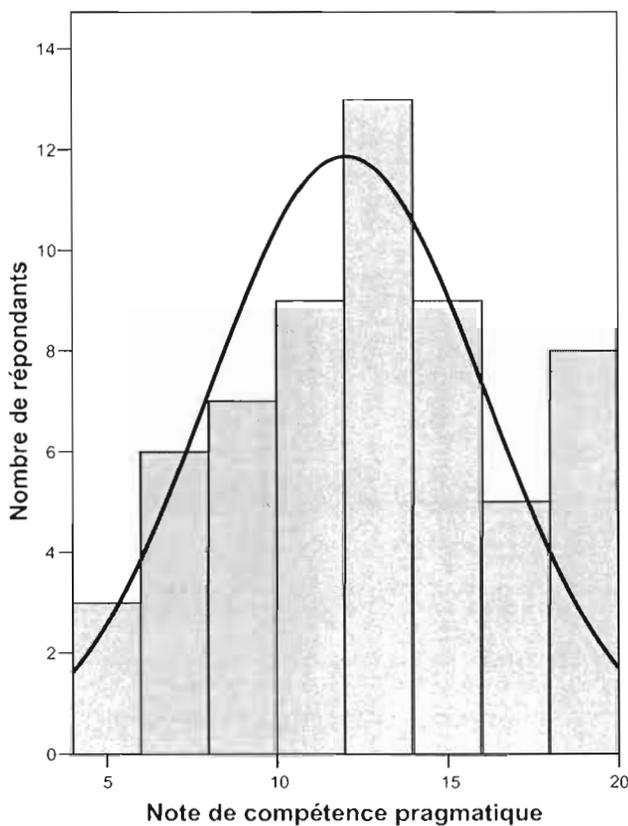


Figure 4.2 Distribution normale – test de compétence grammaticale

Dans notre problématique, nous avons fait état de la représentation fréquente de l'acte de parole demande selon la classification établie par Blum-Kulka *et al.* (1989). Il s'agit d'une représentation où les demandes vont des plus directes aux plus

indirectes. Les trois catégories principales sont nominalement les directes, les indirectes conventionnelles et les indirectes non conventionnelles, nous avons voulu détailler ici les résultats obtenus au test de compétence pragmatique selon cette classification. Le tableau 4.6 récapitule les informations concernant les résultats au test selon la classification des différents items²³.

Tableau 4.6 Résultats selon la classification des demandes «directes – indirectes»

	Demandes directes	Demandes indirectes conventionnelles	Demandes indirectes non conventionnelles
n d'items	11	5	4
Note moyenne obtenue	66%	59%	46%
Écart type	24	26	26

Note. n de participants = 60

La note moyenne obtenue au test de compétence pragmatique décroît alors que les demandes sont de plus en plus indirectes. Pour vérifier la significativité de ces résultats, nous avons procédé à un test *t* bilatéral de Student (tableau 4.7), en effectuant une comparaison croisée des trois différentes catégories.

²³ Les items du test de compétence pragmatique sont ainsi répartis dans les trois catégories: *directes* (7-9-10-12-13-14-18-20-23-24-25); *indirectes conventionnelles* (4-15-17-19-21); *indirectes non conventionnelles* (1-3-16-29).

Tableau 4.7 Comparaison croisée des différents types de demandes

Croisement	Moyenne	Écart type	<i>t</i>	<i>p</i>
Directes / indirectes conventionnelles	0,07	0,26	2,09	0,041
Directes / indirectes non conventionnelles	0,20	0,26	5,82	<0,01
Indirecte conventionnelles / indirectes non conventionnelles	0,13	0,27	3,69	<0,01

Les résultats au test *t* bilatéral de Student confirment l'impression générale. Les participants obtiennent un moins bon résultat quand les demandes deviennent plus indirectes. Par ailleurs, chaque catégorie se distingue l'une de l'autre de manière significative ou très significative. Pour chacune de ces trois catégories, nous désirons comparer ces résultats avec les résultats obtenus au test de compétence grammaticale. Le tableau 4.8 rapporte les résultats obtenus des corrélations simples que nous avons effectuées.

Tableau 4.8 Corrélation note en grammaire – catégorie de demande

Corrélation de Pearson	grammaire	Demandes directes	Demandes indirectes conventionnelles	Demandes indirectes non conventionnelles
grammaire	1	0,515(**)	0,260(*)	0,358(**)
Seuil de signification. (test bilatéral)	.	< 0,01	0,045	< 0,01

Note. n de participants: 60; **: la corrélation est significative à 0,01; *: la corrélation est significative à 0,05.

Nous avons observé que les résultats des participants au test de compétence pragmatique diminuaient selon la classification des items les plus directs vers ceux les plus indirects, nous avons ensuite pu montrer que ces différences étaient

significatives entre chaque catégorie de demande. Nous venons à présent de rapporter la corrélation positive entre ces résultats par catégorie et ceux obtenus au test de compétence grammaticale. Selon la note croissante en compétence grammaticale, les demandes directes sont plus facilement comprises que les demandes indirectes conventionnelles et non conventionnelles. Cependant, on observe que la compréhension des demandes indirectes conventionnelles progresse moins vite que celle des demandes indirectes non conventionnelles. Dans le premier cas, la pente est de 0,260 et dans le second cas, la pente est de 0,358.

4.4. Analyses statistiques liées à la question de recherche

Dans cette partie nous allons, d'abord, présenter les résultats qui permettent de répondre à notre question de recherche (4.4.1). Nous allons ensuite rapporter les variables qui peuvent expliquer les résultats obtenus au test de compétence pragmatique (4.4.2).

4.4.1. Réponse à la question de recherche

Le tableau suivant présente les résultats d'une corrélation simple réalisée à partir du résultat obtenu au test de compétence grammaticale et celui obtenu au test de compétence pragmatique (tableau 4.9).

Tableau 4.9 Corrélation note en grammaire – note en compréhension

Corrélation de Pearson	grammaire	pragmatique
grammaire	1	0,507(**)
Seuil de signification. (test bilatéral)	.	0,000

Note. n de participants = 60; ** la corrélation est significative à 0,01.

La corrélation entre les deux variables est positive et significative ($p < 0,01$). La figure suivante (figure 4.3) est une illustration de cette corrélation positive entre les deux variables.

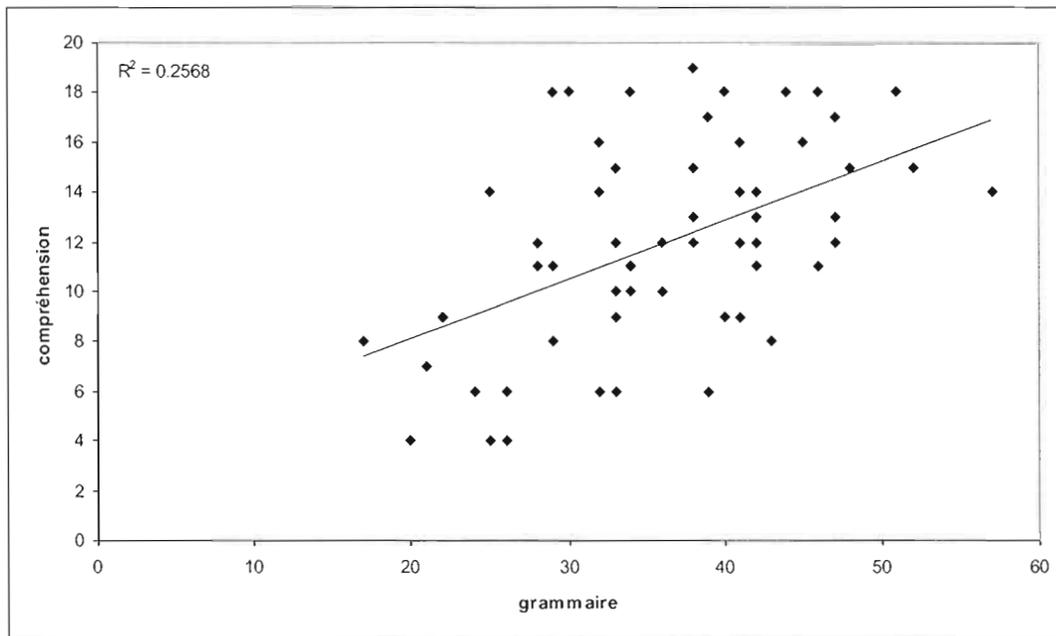


Figure 4.3 Corrélation note en grammaire – note en compréhension

4.4.2. Variables expliquant les résultats

Dans cette partie nous explorons l'effet de quelques caractéristiques de nos participants identifiées au moyen des réponses qu'ils ont fourni au questionnaire sociodémographique. Bien que les analyses effectuées à partir de ces données et des résultats au test de compétence pragmatique ne soient pas directement liées à notre question de recherche, nous choisissons d'en présenter les résultats, car nous croyons qu'ils nous permettent d'interpréter certains résultats obtenus initialement.

Certaines variables semblent expliquer les résultats obtenus au test de compétence pragmatique. Ces variables sont: le lieu de naissance, la durée de vie au Québec et le degré de familiarité avec la bande dessinée. Dans ce qui suit, nous procédons à une

catégorisation des résultats obtenus au test de compétence pragmatique selon ces différentes variables. Les tableaux suivants rapportent les résultats selon ces différentes variables. Nous commençons d'abord avec les résultats au test selon le lieu de naissance des participants (tableau 4.10).

Tableau 4.10 Résultats selon le lieu de naissance

Nés au Québec	n de participants	moyenne	Écart-type
Oui	25	9,760	2,948
Non	32	13,719	4,097

Note. n total de répondants = 57.

Les résultats au test de compétence pragmatique varient significativement selon que les participants soient nés au Québec ou non $F(1,55)$ avec $p < 0,01$. Les premiers étant les plus faibles. Nous avons ensuite procédé à une répartition des participants selon la durée de séjour depuis leur arrivée au Québec pour affiner les résultats (tableau 4.11).

Tableau 4.11 Résultats selon la durée de vie au Québec

Années de séjour	n de participants	moyenne	Écart-type
Moins de 2 ans	8	13,875	4,051
De 2 à 2,99 ans	9	14,000	3,000
De 3 à 3,99 ans	7	11,429	4,392
De 4 à 4,99 ans	3	16,333	2,517
5 ans et plus	2	17,500	0,707
Nés au Québec	25	9,760	2,948

Note. n total de répondants = 47.

Une analyse de variance nous a permis d'observer que les résultats au test de compétence pragmatique varient significativement selon la durée de séjour des participants ($F(5,48)=5,649$; $p < 0,01$). Dans la mesure où les groupes présentent des

effectifs très variables, nous avons utilisé un nouveau calcul avec le test *Kruskal-Wallis*²⁴ pour lequel nous avons obtenu encore un résultat significatif ($p < 0,01$), les participants ayant déclaré être nés au Québec obtiennent bien un résultat plus faible que tous les autres. Ensuite, une comparaison des différents groupes de durée de séjour pour vérifier la significativité de cette différence apparente (tableau 4.12) à l'aide du PLSD de *Fisher* a été réalisée.

Tableau 4.12 Croisement des différents groupes de durée de séjour

Croisement	Différence de moyenne	Différence crit.	Valeur de p
A-N	4,115	2,699	0,0036**
B-N	4,240	2,583	0,0018**
C-D	-4,905	4,586	0,0366*
C-E	-6,071	5,328	0,0264*
C-N	1,669	2,842	0,2436
D-N	6,573	4,060	0,0021**
E-N	7,740	4,883	0,0025**

Note. A= Moins de 2 ans; B= De 2 à 2,99 ans; C= De 3 à 3,99 ans; D= De 4 à 4,99 ans; E=5 ans et plus; N= Nés au Québec. *significativité avec $p < 0,05$; **significativité avec $p < 0,01$.

Les croisements opérés montrent que les résultats du groupe de participants nés au Québec (N) sont significativement plus faibles que ceux des groupes A, B, D et E; mais pas pour le groupe C. Ce dernier groupe montre également des différences significatives avec les résultats des deux groupes les plus forts, les groupes D et E. Nous remarquons par ailleurs que 21 des 26 participants ayant déclaré le chinois comme langue pratiquée à la maison se trouvent avoir également déclaré être nés au Québec. En regroupant les participants selon leur langue parlée à la maison, à savoir le chinois d'une part, et une «autre» langue, d'autre part, nous procédons à une

24 Le test a exclu 10 participants en raison de données manquantes.

classification des résultats au test de compétence pragmatique selon cette variable ($F(1,58)=1,94$; $p = 0,0576$). Le résultat s'approche du seuil de significativité mais ne permet pas de conclure formellement que les résultats des participants sinophones soient en rapport avec ceux de la catégorie «nés au Québec». Cependant, une analyse effectuée au moyen du Chi-deux à partir des facteurs «langue» et «Vie au Québec», en distinguant dans «langues» les sinophones des autres participants, met en lumière une association statistiquement significative ($df = 1$; $X^2 = 12,4976$; $p < 0,01$) entre le fait d'être sinophone et d'être né au Québec.

Les trois questions portant sur le degré de familiarité avec le support du test, la bande dessinée, semblent fournir des données en lien avec les résultats obtenus au test de compétence pragmatique (tableau 4.13). On procède par une série de tests *t de Student*.

Tableau 4.13 Résultats selon le degré de familiarité avec la bande dessinée

	Lecture de BD en général	BD du test lue auparavant	Appréciation de la BD dans le test
	Oui / Non	Oui / Non	Oui / Non
Répartition	27 / 25	15 / 35	25 / 23
Proportions (%)	51,9% / 48,1%	30,0% / 70,0%	52,1% / 47,9%
n de répondants	52	50	48
Moyenne au test de comp. pragmatique	13,00 / 11,00	14,40 / 11,40	13,76 / 10,91
Écart-type	4,02 / 3,52	2,95 / 3,97	4,16 / 3,31
Valeur du test t	-2,23	-2,63	-2.64
Valeur de p	0,0302	0,0116	0,0114

Note. BD = bande dessinée.

Les participants qui lisent des bandes dessinées (peu importe la fréquence de lecture) ont eu de meilleurs résultats au test de compétence pragmatique que ceux qui n'en

lisent pas. En outre, ceux qui avaient déjà lu les bandes dessinées utilisées dans le test ont également eu de meilleurs résultats. Finalement, le profil est identique si l'on regarde ceux qui ont apprécié les bandes dessinées telles qu'elles étaient présentées dans le test.

4.5. Conclusion

Dans notre présentation des résultats nous avons pu répondre affirmativement à notre question de recherche, confirmant ainsi notre hypothèse qui était, rappelons-le, «le niveau de compréhension de l'acte demande est corrélé avec le niveau de compétence grammaticale des apprenants allophones de français L2.» Nous avons également pu détailler les résultats au test de compétence pragmatique selon une classification fréquemment employée et reconnue, celle de Blum-Kulka *et al.* (1989). Nous avons en outre détaillé les variables qui ont influencé les résultats obtenus à ce test de compétence pragmatique. Dans le chapitre suivant, nous procéderons à l'interprétation des résultats.

CHAPITRE V

INTEPRÉTATION DES RÉSULTATS

5.1. Introduction

Dans ce chapitre nous présenterons notre analyse des résultats obtenus en exposant successivement, l'étude des résultats selon les habitudes de lecture des bandes dessinées (5.2), puis selon la classification des demandes (5.3), nous continuerons avec l'analyse des variables ayant influencé les résultats (5.4), et nous essaierons d'interpréter les résultats de la corrélation entre les deux tests, corrélation qui confirme notre hypothèse (5.5). Par la suite, nous détaillerons les limites de notre expérimentation (5.6) et nous proposerons une ouverture vers les implications pédagogiques (5.7).

5.2. Compétence pragmatique et bande dessinée

Comme nous l'avons rapporté dans le chapitre précédent, les participants qui sont des lecteurs réguliers de bande dessinée ont obtenus de meilleurs résultats. Ces résultats sont amplifiés par le fait d'avoir apprécié la lecture des bandes dessinées telles qu'elles étaient présentées dans le test ou bien par le fait de les avoir déjà lues dans un autre contexte. Au-delà de ces résultats, il est possible que les participants aient eu de meilleurs résultats en étant simplement de bons lecteurs en général. En utilisant la bande dessinée comme support de notre expérimentation, nous tenions à garantir une plus grande authenticité du langage sur lequel nos tests étaient ciblés. Dans une des études que nous avons recensées, Kasper (1984) avait mis en lumière le manque de naturel de la mise en situation de son expérimentation, malgré toutes les précautions

portées. Nous avons tenté de présenter une expérimentation où le support était authentique, toutefois, le langage présenté est bien du matériel authentique selon la définition de l'authenticité de Germain (1993). Si on a bien sélectionné des éléments de la bande dessinée en ne relevant que certaines bulles, on a conservé tous les textes et les images qui en forment le contexte. Car un autre apport de la bande dessinée, au-delà de cette authenticité du langage, c'est bien la richesse de son contexte. Ervin-Tripp *et al.* (1987) avaient montré combien le contexte jouait un rôle primordial pour une meilleure compréhension de la valeur pragmatique des énoncés. Les meilleurs résultats obtenus par les participants sensibilisés au support montrent que la richesse du contexte offert par les images et le cotexte (sans oublier le contexte socioculturel implicite) a été bénéfique. Par contre, on peut supposer que les participants qui n'étaient pas sensibilisés au support pourraient avoir été déroutés par la richesse de ce contexte, par l'afflux de différents types d'informations qui auraient alors entravé leur performance au test de compétence pragmatique.

5.3. Compétence pragmatique et la classification des demandes

Tout comme dans certaines études que nous avons recensées (Carrell, 1981b; Cook et Liddicoat, 2002; Ervin-Tripp *et al.*; 1987; Taguchi, 2005), les résultats obtenus par les participants montrent une gradation qui s'établit de la manière suivante, selon la classification proposée par Blum-Kulka *et al.* (1989). Les demandes les plus directes sont mieux comprises que les demandes indirectes conventionnelles, ces dernières étant également mieux comprises que les indirectes non conventionnelles.

Les items les plus directs sont considérés comme les plus clairs, certains d'entre-eux présentent par exemple l'impératif, un mode et un temps qui peut sembler transparent puisque la valeur illocutoire (l'intention) rejoint la valeur locutoire (l'apparence)

comme dans l'énoncé suivant «Monsieur le curé... Entrez-donc!»²⁵. Ce qui est en fait le cas pour toutes les demandes directes, la transparence du sens de l'énoncé de nécessite pas une connaissance pragmatique étendue de la part des participants, ainsi leur résultats sont plus élevés que pour les deux autres catégories de demandes. Ces résultats rejoignent ceux des études recensées citées.

De la même manière, si les demandes indirectes conventionnelles sont moins bien comprises, dans la mesure où elles respectent certaines conventions linguistiques, par exemple, l'utilisation du verbe «pouvoir» dans «[...] mais pourriez-vous me rejoindre par ici...»²⁶, ces demandes sont alors facilement reconnues, surtout par des locuteurs dont la langue présente cette même caractéristique. Toutefois, notre étude ne permet pas de tirer de conclusion formelle sur point. D'autre part, Kasper (1984) propose l'activation d'un schéma descendant (*top-down*) lors d'une interprétation correcte des demandes indirectes conventionnelles. C'est-à-dire que la compréhension du sens réel et de la perception pragmatique serait activée en premier, avant l'accession au sens linguistique ou littéral de l'énoncé. Le plus grand taux d'erreurs pour ce genre de demande pourrait donc être expliqué par l'activation d'un schéma ascendant (*bottom-up*) où la valeur pragmatique de l'énoncé ne serait pas perçue, ou mal perçue. Nous estimons que, pour ce type de demande, cela peut expliquer les résultats obtenus par nos participants.

Grâce aux analyses statistiques, nous avons en outre remarqué que ces demandes indirectes conventionnelles sont moins bien comprises que les demandes indirectes non conventionnelles alors qu'en parallèle, la note obtenue en compétence grammaticale augmente. Il est notable que des chercheurs (p. ex., Warga, 2007) estiment que la complexification linguistique progressive tende à limiter en parallèle

25 Loisel, Régis, et Jean-Louis Tripp. 2006. *Magasin Général: Serge*. Tournai (Belgique): Casterman.

26 *Ibid.*

l'amélioration de la compétence pragmatique. Or, nos analyses nous permettent de déduire deux faits. D'une part, la classification des items dans notre étude ne relève peut-être pas vraiment d'une stricte complexification linguistique. D'autre part, la petite quantité d'items contenus dans les deux catégories de demandes, respectivement cinq et quatre pour les demandes indirectes conventionnelles et les demandes indirectes non conventionnelles ne rend peut-être pas compte du comportement global de l'acte de parole demande.

Le dernier type de demande, les demandes indirectes non conventionnelles sont plus difficiles à comprendre par les participants. Cela peut-être dû au fait que la force illocutoire de l'énoncé n'est pas «visible» dans la formulation de l'énoncé. Par exemple, «Ha, ben puisque t'es là Armand, j'te laisse une lettre pour les Archambault...»²⁷ Dans cet énoncé, le locuteur ne mentionne pas directement son intention de faire délivrer une lettre à son destinataire par l'intermédiaire de son interlocuteur. Dans son étude, Kasper (*Ibid.*) évoque la possibilité d'une activation d'un schéma ascendant (*bottom-up*) pour expliquer l'échec de compréhension de certains énoncés, les plus indirects de son corpus. Pour le colocuteur, la compréhension de la demande se fait à un niveau littéral pour interpréter les intentions du locuteur. Il nous semble tout à fait possible d'expliquer l'incompréhension de la valeur pragmatique de certains énoncés indirects et non conventionnels par cette approche. Par ailleurs, Weizman (1993), dans son étude sur les demandes indirectes non conventionnelles explique que ce genre de demande est très dépendant du contexte d'énonciation et non du sens littéral ou de toute convention grammaticale contenus dans l'énoncé. On observe que dans notre étude, les participants, soit indépendamment de leur note obtenue en compétence grammaticale, obtiennent un résultat bien plus faible pour ce type de demande; soit en relation avec leur note obtenue en compétence grammaticale, obtiennent une

27 Loisel, Régis, et Jean-Louis Tripp. 2006. *Magasin Général: Marie*. Tournai (Belgique): Casterman.

meilleure progression avec des demandes indirectes non conventionnelles qu'avec des demandes indirectes conventionnelles. Cela nous laisse penser qu'au-delà de l'apport d'un contexte enrichi pour mieux interpréter des demandes, la compétence pragmatique semble recouvrir plus d'éléments que le test ne le propose dans la forme utilisée. Comme Bachman et Palmer (1996) le suggèrent, «la conception de tout test de langue, peu importe la finesse de son objectif, devrait être guidé par une vision large du savoir-faire langagier.» (Notre traduction de: «*The design of every language test, no matter how narrow its focus, should be informed by a broad view of language ability*», p. 67). L'idée principale que nous désirons retenir et que nous avons tenté d'interpréter ici, est que les demandes directes sont mieux comprises, que les demandes indirectes, quelle que soit la sous-catégorisation de ces dernières.

5.4. Rôle de certaines variables dans la compétence pragmatique

Dans cette partie, nous analyserons le rôle de deux variables qui semblent expliquer en partie les résultats obtenus au test de compétence pragmatique: la durée de séjour et le lieu de naissance. Nous avons observé, puis confirmé avec les analyses statistiques inférentielles, que la durée de séjour au Québec influençait les résultats au test de compétence pragmatique. Globalement, les participants ayant la durée de séjour la plus courte obtiennent un moins bon résultat que ceux qui ont la durée de séjour la plus longue (mais qui ne sont pas nés au Québec). Ce qui n'est pas clairement confirmé par les études que nous avons recensées, mais qui reste toutefois valable comme possible interprétation de résultats pour plusieurs d'entre-elles, comme nous l'avions souligné précédemment (p. ex., Carrell, 1981b; Taguchi, 2002). En outre, Kasper et Rose (2002) résument plusieurs recherches effectuées et qui tendent à démontrer une meilleure compétence pragmatique sur une durée de séjour plus longue. De plus, Bardovi-Harlig (1999) cite une plus longue durée de séjour comme un facteur majeur de meilleure interprétation des énoncés, au-delà du développement même de la compétence langagière. Par contre on observe qu'un

groupe de participants «intermédiaires», ceux ayant une durée de séjour entre 3,00 et 3,99 ans, ont des résultats moins bons que ceux ayant une durée de séjour plus courte. Il est difficile d'interpréter un tel résultat en regard de la tendance générale observée avec les autres groupes, il faut toutefois rappeler que le nombre total de participants (n=60) entraîne des sous-groupes de petits effectifs dont les résultats pourraient être différents et plus consistants avec un plus grand nombre de participants.

En ce qui concerne le lieu de naissance, les résultats au test de compétence pragmatique contredisent ceux obtenus selon la variable précédente, la durée de séjour, puisque les participants ayant déclaré être nés au Québec présentent des résultats bien plus faibles que ceux n'y étant pas nés. Comme l'a montré le test Khi-Deux, la corrélation entre le fait d'être né au Québec et celui d'être sinophone offre une possibilité d'explication. Il nous semble que les participants sinophones ont mal interprété la question suivante du questionnaire d'informations personnelles: «Avez-vous toujours vécu au Québec?» (Réponse: «oui» ou «non» à cocher, puis durée de séjour à donner si le participant a répondu «non» à la question). Les difficultés d'interprétation peuvent être d'ordre linguistique, la formulation de la question ne faisant pas directement référence au fait *d'être né* au Québec comme dans la question suivante qui aurait pu être utilisée: «Êtes-vous né au Québec?» Les difficultés pourraient également être d'ordre socioculturel, sans que nous puissions réellement les identifier. De manière plus générale, il est communément admis que les sinophones apprenants de français LS et LE rencontrent plus de difficultés que d'autres apprenants dont la langue principale appartient à la sphère indo-européenne.

5.5. Interprétation des résultats en regard de la question de recherche

Notre hypothèse que nous avons pu confirmer avec le résultat obtenu à partir de la corrélation de Pearson, était, rappelons-le, que le niveau de compréhension de l'acte demande est corrélé avec le niveau de compétence grammaticale des apprenants

allophones de français L2. Ceci vient appuyer un lien que des chercheurs tels que Kasper et Rose (2002) ou Bardovi-Harlig (1999) avaient évoqué et souhaité voir mieux défini dans le cadre de la compétence de communication.

Des études, telle que celle de Carrell (1981b) ont montré que des participants ayant un bon niveau²⁸ général montraient une meilleure réussite au test de compétence pragmatique. Par ailleurs, l'étude de Taguchi (2002) a pu également illustrer qu'une meilleure réussite au test de compétence pragmatique était liée à un résultat également élevé au TOEFL, ce dernier ayant été passé trois semaines après l'expérimentation principale. Dans ces deux études, il s'agissait de mettre en relation la compétence langagière et la compétence pragmatique. Or, comme nous l'avons détaillé précédemment, des chercheurs tels que Kasper (2000) et Bardovi-Harlig (1999) pensent que c'est plutôt le lien entre la compétence pragmatique et la compétence grammaticale qui devrait être analysé. C'est le travail que nous avons opéré au cours de notre expérimentation.

À partir des résultats obtenus et selon les propositions théoriques de Kasper et Rose (2002)²⁹, nous pensons que pour des apprenants aux connaissances grammaticales avancées, le niveau de compétence pragmatique atteint est loin d'être aussi «avancé» qu'on le souhaiterait en dépit de la corrélation positive. De plus, comme nous l'avons présenté précédemment, les demandes les plus indirectes sont celles qui sont le moins comprises par nos participants, ce qui tendrait à prouver qu'une forme linguistique des énoncés plus ou moins complexe ne permet finalement pas d'accéder au sens réel d'un énoncé. En conséquence, nous affirmons que la connaissance grammaticale précède la connaissance pragmatique. Comme Kasper et Rose (*Ibid.*) le soulignent,

28 Nous rappelons qu'il s'agit de la notion de *niveau* selon l'ensemble du groupe-classe d'où provenaient les participants.

29 Pour les auteurs, les deux hypothèses suivantes sont à vérifier: d'une part, la compétence pragmatique précède la compétence grammaticale, d'autre part, c'est le contraire qui se produit lors du développement de la LS d'un apprenant.

les apprenants ayant des connaissances grammaticales avancées n'atteignent pas le niveau de compétence pragmatique des locuteurs natifs. Cette affirmation est confirmée par les résultats obtenus par Warga (2005) dans son étude concernant la production des demandes en français LE par des apprenants germanophones, dont les plus avancés ne se rapprochaient pas de la compétence pragmatique des locuteurs natifs. L'hypothèse selon laquelle la compétence pragmatique précéderait la compétence grammaticale ne s'applique pas, selon nous, à des apprenants de niveau avancé, il reste fort possible qu'elle s'applique toutefois à des apprenants de niveau plus faible. Dans une autre perspective, la méconnaissance du type d'enseignement reçu par les participants donc, l'influence éventuelle de cet enseignement, ne permet pas d'en mesurer l'impact sur les résultats obtenus.

Avec notre expérimentation, nous avons mieux qualifié les liens qui unissent les deux éléments de *la connaissance langagière* («*language knowledge*») – ou compétence de communication - telle que Bachman et Palmer (1996) l'ont définie. Ces deux éléments, la compétence organisationnelle et la compétence pragmatique³⁰, sont donc mieux caractérisés l'un vis-à-vis de l'autre et mieux compris dans leur fonctionnement au sein de la compétence de communication. Il est à présent clair que l'un de va pas sans l'autre et que leur développement respectif se fait en parallèle, dans un même mouvement croissant.

5.6. Limites de l'étude

Malgré notre souhait de neutraliser le plus de variables possibles dans le cadre de notre étude, nos résultats doivent être néanmoins interprétés à la lumière de certaines limites. Nous considérons que les limites de l'étude se découpent en quatre points. On

30 Dans notre problématique, nous avons abordé la définition de «compétence organisationnelle». Dans un même souci de clarté, nous adoptons ici le terme *compétence pragmatique* en lieu de «savoir pragmatique» que Bachman et Palmer (*Ibid.*, p. 68) emploient.

distingue les limites des instruments de mesure, les limites en raison de la constitution de la population participante, celles rencontrées avec l'utilisation des actes de parole et finalement, celles dues au support unique de notre expérimentation, la bande dessinée.

Nous considérons qu'une des premières limites de notre étude se situe au niveau de la conception de notre questionnaire d'informations personnelles. La mise à l'essai auprès de francophones n'aura pas fait ressortir la complexité linguistique de certaines formulations, telles que «Avez-vous toujours vécu au Québec?». Par ailleurs on aurait souhaité recueillir plus efficacement des informations sur la durée d'apprentissage du français puisque les participants semblent avoir confondu cette information avec la date de début du cours ou du programme dans lequel ils étaient inscrits. Il serait ainsi souhaitable de mettre à l'essai un questionnaire d'informations personnelles auprès de locuteurs non natifs afin de mieux cibler les erreurs potentielles au niveau de la compréhension de celui-ci. Une autre limite de notre étude se situe au niveau du test de grammaire standardisé employé, le Test Laval (1976). Bien qu'il soit toujours de nos jours fréquemment utilisés notamment dans les universités, celui-ci est d'une conception ancienne et ne reflète pas les progrès effectués en matière d'évaluation depuis les années 1970. Certains participants ont parfois fait appel à notre aide pendant le test pour pouvoir comprendre certaines questions du test dont la lecture et la compréhension n'était pas évidente en raison d'un format pas toujours clair selon des critères contemporains. Par ailleurs, comme nous l'avons souligné précédemment, les deux catégories de demandes indirectes ne sont représentées que par cinq et quatre items dans le test. Un nombre plus grand d'items serait souhaitable pour permettre des analyses détaillées plus précises. Finalement, ce test standardisé, tel que nous l'avons utilisé, n'aborde pas la totalité de la compétence grammaticale, telle qu'elle fut définie par Bachman et Palmer (1996). Les éléments manquants sont, entre autres, le vocabulaire et la phonologie. Le temps

et les moyens dont nous disposions ne nous permettaient pas d'envisager une étude plus étendue.

Une autre limite de notre étude correspond au recrutement des participants. Il nous a seulement été possible de recruter des participants de niveau de scolarité dit «avancé». En conséquence, nous ne pouvons pas généraliser les résultats de notre étude à l'ensemble des apprenants. Par ailleurs, la complexité et la richesse du matériel utilisé dans notre étude nous laisse douter de la possibilité de l'appliquer tel quel auprès de participants de niveaux plus faibles, spécialement des apprenants de niveau débutant. Il est donc impossible de tirer des conclusions sur le comportement de participants de niveaux très différents. En outre, le nombre de participants (n=60) rend les analyses des sous-groupes plus incertaines, ce qui fut le cas pour l'analyse selon la durée de séjour au Québec et peut-être pour celle classifiant les demandes. Une population plus nombreuse peut limiter l'occurrence de ce genre de problème.

Par ailleurs, bien que l'utilisation des actes de parole comme moyen de découpage de la langue soit répandue dans les écrits que nous avons recensés et au-delà, plusieurs chercheurs, tels LoCastro (2003), évoquent les limites des études ayant les actes de parole comme outil de découpage et d'analyse. LoCastro (*Ibid.*) explique que la théorie des actes de parole n'aborde que de façon limitée les réalités d'une conversation. En outre, nous n'avons abordé qu'un seul acte de parole, là où certains chercheurs en utilisent plusieurs. Il faut noter par ailleurs que Kasper et Roöver (2005) évoquent l'analyse de conversation (*conversation analysis*) comme une alternative aux analyses à travers les actes de parole.

Il nous faut finalement souligner que le support utilisé dans cette étude, la bande dessinée, ouvre à présent la porte sur de nouvelles expérimentations où ce support serait mis en contraste avec un support purement textuel afin de mieux cerner les avantages et les inconvénients des deux supports dans les tests de compétence

pragmatique. Dans notre étude, la seule utilisation de la bande dessinée ne permet pas de cerner l'incidence de ses spécificités sur l'évaluation de la compétence pragmatique des participants. Nous soulignons également que la présence d'éléments de la langue orale québécoise pourrait avoir été un obstacle pour les participants qui n'y aurait jamais été exposés, plus particulièrement sous la forme écrite des vignettes.

5.7. Implications pédagogiques

Dans les parties précédentes, nous avons démontré l'importance du contexte socioculturel véhiculé par le langage utilisé dans le matériel d'expérimentation. Ce contexte joue un rôle primordial dans l'élaboration d'un matériel d'expérimentation plus complet et plus pertinent. Il est alors légitime de penser qu'au-delà de toute expérimentation, c'est le simple usage du langage, et plus particulièrement, l'usage du langage en situation d'apprentissage, qui devrait également être ciblé. Nous entendons par là, la prise en compte de la relative faiblesse de la compétence pragmatique d'apprenants qui ont une compétence grammaticale avancée.

Il semble que la majorité des études portant sur l'enseignement et la compétence pragmatique soient effectuées dans un contexte de langue étrangère et non pas de langue seconde (Kasper et Roëver, 2005). Nous essaierons donc ici de présenter des conclusions qui se rattachent à notre contexte de L2. Comme plusieurs chercheurs le soulignent (p. ex., Warga, 2005; LoCastro, 2003), l'apprentissage d'une langue dans une institution d'enseignement implique deux conséquences pour le développement de la compétence pragmatique. Le rôle et la prise de conscience de l'enseignant dans le développement de la compétence pragmatique, d'une part, et la «forme» du matériel didactique, d'autre part. À partir des résultats de notre étude, il nous semble très important d'inclure du matériel qui soit le plus authentique possible, ou qui inclut des sources qui le soient, et ce, pour permettre à l'apprenant de disposer d'un langage le plus proche possible des situations de communication réalistes dans la langue cible.

Lorsque cela est nécessaire, il faudrait sensibiliser les enseignants à l'importance de la compétence pragmatique puisque le développement de la compétence grammaticale reste insuffisant pour avoir une compétence de communication efficace en L2.

Par ailleurs, Kasper et Rose (2002), puis Kasper et Roëver (2005) mettent en avant les trois faits suivants qui sont basés sur la synthèse de plusieurs études, dont une ciblant l'acte de parole demande. Tout d'abord, le développement de la compétence pragmatique des apprenants peut se faire par l'enseignement, puisque celle-ci est tout à fait enseignable dans la majorité de ses aspects. Ensuite, un enseignement de la pragmatique est tout à fait profitable pour les apprenants, plutôt qu'aucun enseignement de celle-ci. Finalement, c'est un enseignement explicite de la pragmatique qui est vu comme un des meilleurs modes d'enseignement pour développer la compétence pragmatique. Kasper et Roëver (*Ibid.*) précisent que ce dernier fait semble être encore plus significatif auprès de participants de niveau avancé. Les chercheurs concluent en affirmant qu'une association entre un enseignement *métapragmatique* et une mise en situation à la suite, reste un des meilleurs moyens à ce jour pour développer la compétence pragmatique des apprenants.

Toutefois, quel que soit le contexte d'apprentissage, de langue seconde ou de langue étrangère, c'est en «sortant de la classe» que la compétence pragmatique des apprenants a le plus de chance de se développer (Warga, 2007), c'est-à-dire en se confrontant à la réalité d'utilisation de la L2 dans son contexte naturel.

CONCLUSION

Dans le cadre de la présente étude, nous avons mis en place une expérimentation comportant un test de compétence grammaticale et un test de compétence pragmatique. Il s'agissait de mettre en relation ces deux compétences, puisque notre but était, nous le rappelons ici, de mieux caractériser les liens que ces deux compétences pouvaient avoir au sein de la compétence de communication, telle que Bachman et Palmer (1996) l'avaient définie.

Dans un premier temps, nous avons donc affiné notre approche dans notre problématique afin de formuler une question de recherche et ce, à partir des délimitations du champs d'étude où nous avons caractérisé la compétence de communication, la compétence pragmatique et le découpage en acte de parole, en nous concentrant surtout sur l'acte de parole demande qui allait être au cœur de notre expérimentation. Pour l'acte demande, nous avons présenté les principales caractéristiques et mentionné une classification reconnue. Dans un second temps, le cadre théorique nous a permis de synthétiser les apports des études que nous avons recensées dans notre domaine. Nous avons ainsi conclu que, dans ces études, la définition des populations participantes restait incomplète, alors que certains facteurs issus de la caractérisation de celle-ci auraient pu expliquer une partie des résultats de certaines d'entre-elles. En outre, nous avons mis en lumière le fait que l'utilisation de *la compétence langagière* comme élément de comparaison avec la compétence pragmatique était fréquente, alors que des chercheurs recommandaient la mise en relation de *la compétence grammaticale* avec la compétence pragmatique. Nous avons également rapporté le manque d'authenticité dans le matériel employé dans les expérimentations. L'ensemble de ces constatations a permis la formulation de

l'hypothèse de recherche. Celle-ci soutenait l'affirmation que les deux compétences étaient effectivement liées. En regard de l'apport de notre recension et de notre hypothèse de recherche, nous avons construit deux instruments de mesure, l'un mesurant la compétence grammaticale au moyen d'un test standardisé et l'autre, mesurant la compétence pragmatique au moyen d'un test construit à cet effet et ayant la bande dessinée pour support. Comme le test de compétence grammaticale, le test de compétence pragmatique a été conçu sous la forme d'un questionnaire à choix multiple. Ces deux tests étaient suivis d'un questionnaire d'informations personnelles permettant de recueillir des données précises sur la population participante, le «parcours» en français L2 et la familiarité avec le support du test de compétence pragmatique. Les instruments de mesure ont été validés lors d'une mise à l'essai, puis mis à jour à partir des remarques et des résultats des participants de cette mise à l'essai. L'expérimentation principale s'est déroulée auprès d'adultes de deux groupes dits de «haut niveau». La mise à l'essai, l'expérimentation principale, la saisie des données ont été réalisées par le chercheur. Le traitement statistique a permis de valider les résultats obtenus, de vérifier l'hypothèse et de répondre à la question de recherche, ainsi que de qualifier les résultats obtenus de manière plus précise.

Les résultats de cette recherche ont montré une corrélation positive entre la compétence grammaticale et la compétence pragmatique. Pour l'acte de parole demande, les participants de l'étude sont donc meilleurs en compétence pragmatique lorsque leur niveau de compétence grammaticale est plus élevé. À la lumière de ce résultat, il est tout à fait possible de croire que la compétence pragmatique et la compétence grammaticale progressent de pair au sein de la compétence de communication, vers une meilleure compétence de communication, pour des apprenants adultes de niveau avancé ayant dépassé un seuil de connaissance du français que nous pourrions qualifier de *minimum*. Nous avons également pu démontrer que la croissance du niveau de compétence grammaticale mis en parallèle avec la note obtenue selon la catégorie de demande montrait la caractéristique suivante: les demandes indirectes étaient moins bien comprises malgré une

amélioration de la compétence grammaticale. Ainsi, nous rejoignons une hypothèse abordée par Kasper et Rose (2002) qui ont développé l'idée qu'un haut niveau de compétence grammaticale ne garantit pas un niveau équivalent en compétence grammaticale. La connaissance du code linguistique ne permet pas toujours d'accéder au sens d'un énoncé, quelle que soit l'étendue de ces connaissances. Au-delà de la question de recherche, les analyses statistiques nous ont aussi permis de cerner deux variables qui expliquent la note obtenue par les participants au test de compétence pragmatique. D'une part, la durée de séjour au Québec, les participants ayant la durée de séjour la plus longue, à l'exception des natifs, ont obtenu une meilleure note. D'autre part, les participants familiers avec le support du test, la bande dessinée, ont également obtenus une meilleure note. Il nous semble que notre idée selon laquelle des tests effectués avec un support illustrant un matériel plus authentique entraînent de meilleurs résultats. En outre, la faible quantité d'études dans notre domaine qui ciblent le français L2 se trouve maintenant enrichie par notre étude.

Soulignons que l'apport de la bande dessinée dans cette expérimentation implique maintenant un besoin de mener une recherche où un groupe bénéficierait de ce support et un autre n'aurait qu'un support textuel sans image. On pourrait ainsi cerner le comportement des apprenants avec les deux supports en parallèle et évaluer l'incidence du support sur les résultats en compétence pragmatique. De manière plus générale, c'est un support mêlant image et texte qui devrait faire l'objet de nouvelles études et de nouvelles approches méthodologiques tant il semble peu usité dans notre domaine de recherche. Nous sommes convaincus que l'intérêt des participants à beaucoup à gagner avec ce type d'approche. Par extension, nous pensons que ce sont les apprenants qui pourraient bénéficier ultérieurement de l'utilisation d'un tel support dans leur apprentissage de la langue seconde, puisque comme nous l'avons abordé, le développement de la compétence pragmatique est meilleur lorsque celle-ci est enseignée. Il devient alors réaliste d'envisager une meilleure prise en compte de ce genre de support dans les classes de langue seconde pour favoriser le

développement de la compétence pragmatique. Des chercheurs tels que Cohen et Ishihara (2005) ont développé du matériel disponible en ligne pour aider les apprenants à développer leurs stratégies d'apprentissage des actes de parole. Il nous paraît important de prendre en compte l'utilisation des technologies comme Internet dans le développement encadré de la compétence pragmatique. Enfin, nous souhaitons souligner que dans un souci d'améliorer la caractérisation de la compétence de communication et de ses composantes, l'utilisation de la théorie des actes de parole pourrait être dépassée en utilisant des approches telles que l'analyse de discours, ou une combinaison des deux.

La compétence pragmatique a toute sa place dans le développement de la compétence de communication des apprenants de L2. Souvent peu connue, ou peu considérée, elle est pourtant inévitable. Selon nous, la grande différence qui existe entre deux personnes qui maîtrisent et utilisent le code d'une L2 est bien située sur le *comment* elles utilisent ce code. Nul doute que de nombreux locuteurs de L2 se reconnaîtront en se rappelant avoir utilisé des structures parfaitement claires mais qui étaient accueillies par une incompréhension totale de la part de leur colocuteur natif.

APPENDICE A

AUTORISATION DES AUTEURS

Magasin General

De : **Regis Loisel**
Envoyé : 26 novembre 2007 14:26:17
À : Nicolas Dalmasso

Bonjour Nicolas,
Nous serions flatté d'illustrer votre mémoire... et ravis de le lire
lorsque vous l'aurez terminé.
Bon travail
sincères salutations
Loisel & Tripp

Re: Magasin Général

De : **Jean-Louis Tripp**
Envoyé : 4 décembre 2007 14:00:46
À : Nicolas Dalmasso

J'ai un trou de 5 minutes, je saute dessus (enfin, dedans plutôt)
et j'en profite pour vous donner , en accord avec Régis Loisel,
l'autorisation expresse
d'utiliser gracieusement des images issues de la série Magasin
Général
à des fins de recherche.
Voilà (et hop! comme dirait Achille Talon...)
à ce soir
JL Tripp

APPENDICE B

CAHIER DE LECTURE

Avertissement: Le cahier de lecture est originellement présenté en couleur aux participants. Il figure ici en noir et blanc. Les énoncés sur lesquels porte chaque question ont donc un cadre gris-noir et non pas rouge. Ce cadre est identifiable par sa forme rectangulaire à l'intérieur d'une bulle. Cet appendice est constitué de la version A du test.

Questions grammaticales et Compréhension en lecture

Par Nicolas Dalmasso

Maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues

Université du Québec à Montréal

Cahier de lecture

NE PAS ÉCRIRE DANS CE CAHIER

Version A

Questions grammaticales

Ce test est adapté du *Test Laval*

Consignes: Complétez les énoncés en choisissant la bonne réponse parmi les cinq proposées.

- Il n'y a qu'une seule bonne réponse pour chaque question.
- Indiquez votre choix dans le cahier à compléter avec **X** ou **✓**.
- N'écrivez pas dans ce cahier.

Choisissez la forme convenable de l'article

- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| 1- ...hasard fait bien les choses. | 2- ... Brésil est un grand pays. |
| a. Le | a. Le |
| b. La | b. La |
| c. L' | c. L' |
| d. Les | d. Les |
| e. -- | e. - |

Choisissez la forme convenable de l'adjectif

- | | |
|--------------------------------------|------------------------|
| 3- En hiver, j'aime les boissons ... | 4- C'est un ... hôtel. |
| a. chaud | a. nouvelle |
| b. chauds | b. nouvel |
| c. chaude | c. nouveau |
| d. chaudes | d. nouvau |
| e. chaud | e. novèle |

Choisissez la forme convenable parmi les noms suivants

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| 5- Ces ... sont magnifiques | 6- L'enfant ramasse des ... |
| a. vitrails | a. caillous |
| b. vitreaux | b. cailloues |
| c. vitrailes | c. cailloux |
| d. vitrail | d. caillou |
| e. vitraux | e. cailloux |
- 7- J'achète des ... de grand prix.
- a. bijoux
 - b. bijoux
 - c. bijoues
 - d. bijouz
 - e. bijoux

Choisissez le ou les pronom(s) qui remplace(nt) les mots soulignés

8- Je dis aux étudiants d'arriver à l'heure.

- a- eux
- b- leurs
- c- les
- d- leur
- e- lui

9- J'ai acheté des pommes à Pierre.

- a- en lui
- b- le lui
- c- y en
- d- l'y
- e- lui en

10- J'ai rencontré mon amie Maria.

- a- le
- b- l'
- c- lui
- d- y
- e- la

11- Avez-vous donné l'argent à votre frère?

- a- lui en
- b- le lui
- c- la lui
- d- leur en
- e- y en

12- Nous sommes allés à l'église.

- a- en
- b- à elle
- c- la
- d- y
- e- l'

13- Aimez-vous les pâtisseries?

- a- l'
- b- leur
- c- en
- d- les
- e- leur

Choisissez le pronom ou le déterminant remplaçant les mots soulignés

14- Je préfère ma maison à leur maison.

- Je préfère ma maison à ...
- a- la mienne
 - b- leur
 - c- la leur
 - d- d'eux
 - e- la tienne

15- Prenez ces livres-ci, je prendrai ces livres-là.

- Prenez ces livres-ci, je prendrai ...
- a- ceux-ci
 - b- celles-là
 - c- ceux-là
 - d- ces-là
 - e- celui-là

Choisissez le pronom, l'adjectif ou l'adverbe interrogatif qu'exige la réponse

16- Je pense à mes examens.

- ... pensez-vous?
- a- Que
 - b- Quoi
 - c- À qui
 - d- À quoi
 - e- De quoi

17- ... de vos filles est si blonde?

- C'est Louise.
- a- Quelles
 - b- Quelle
 - c- Qui
 - d- Laquelle
 - e- Lesquelles

Choisissez le pronom relatif convenable

- 18- Le restaurant près... je l'ai vu est loin d'ici.
a- de qui
b- de lequel
c- de quoi
d- dont
e- duquel
- 19- C'est cette personne ... je cherchais.
a- qui
b- dont
c- que
d- à qui
e- pour qui
- 20- J'ai visité la maison ... il m'avait parlé.
a- qui
b- quelle
c- laquelle
d- qu'
e- dont
- 21- Cet argent sur ... je comptais a été volé
a- quel
b- lequel
c- quoi
d- que
e- laquelle
- 22- Je regarde les voitures ... passent dans la rue.
a- qui
b- qu'ils
c- desquelles
d- que
e- lesquels
- 23- Tu sais ce ... va arriver.
a- qui
b- que
c- dont
d- lequel
e- quoi

Choisissez la préposition convenable

- 24- Neuf fois ... dix, il est incapable de répondre.
a- dans
b- sur
c- hors de
d- hors
e- de
- 25- Il s'habitue ... travailler.
a- de
b- pour
c- à
d- afin de
e- -
- 26- Il me demande ... lui venir en aide.
a- à
b- de
c- pour
d- afin de
e- -
- 27- J'irai ... France l'an prochain.
a- -
b- au
c- en
d- à
e- à la
- 28- Il a vécu ... Angleterre.
a- à
b- à l'
c- au
d- en
e- dans
- 29- Ils se battaient tous ... lui, il ne put se défendre.
a- sur
b- dans
c- avec
d- de
e- contre
- 30- Il y a une porte ... du couloir.
a- autour
b- au bout
c- chez
d- après
e- dans
- 31- J'ai plusieurs devoirs ... faire.
a- de
b- pour
c- afin de
d- à
e- -

Choisissez la forme convenable

32- Le fromage coûte un dollar ...

- a- une livre
- b- à la livre
- c- par livre
- d- pour une livre
- e- la livre

33- Ce livre coûte ... trois dollars.

- a- moins des
- b- moins
- c- moins de
- d- moins que
- e- à moins que

34- Il étudie chaque jour ... quatre heures.

- a- plus des
- b- plus
- c- plus de
- d- plus que
- e- plus les

35- Elle ne sait pas ... désire.

- a- qu'elle
- b- qu'est-ce qu'elle
- c- ce qu'elle
- d- quoi elle
- e- est-ce qu'elle

Choisissez la forme correcte du présent de l'indicatif

36- Tu ... cette histoire mieux que moi.

- a- racontes
- b- raconte
- c- raconté
- d- racontés
- e- racontent

37- On ... parler à Paul maintenant.

- a. venons
- b. venu
- c. vienne
- d. viens
- e. vient

38- Est-ce qu'elles ... partir ce soir?

- a. veulent
- b. veulent
- c. veulent
- d. voulu
- e. voulu

39- Je ... au bureau à 9 heures.

- a. va
- b. vai
- c. vais
- d. vas
- e. vont

Choisissez la forme correcte de l'impératif

40- «Les enfants, ... le tableau!»

- a. regarde
- b. regardent
- c. regarder
- d. regardes
- e. regardez

41- Quand tu parles avec lui, ... attention à ton langage.

- a. fai
- b. fais
- c. faisons
- d. faites
- e. fasse

Choisissez la forme correcte du passé composé (passé indéfini)

42- Je ... en lui

- a- n'ai pas crû
- b- n'eus cru pas
- c- n'ai pas crus
- d- n'ai cru pas
- e- n'ai pas cru

43- Elle ... à deux heures.

- a- est sortie
- b- a sorti
- c- a sortie
- d- a eu sorti
- e- est sorti

Choisissez la forme négative correcte

- 44- Vous l'a-t-il donné?
Non, ...
a- il ne me l'a donné
b- il ne me l'a donné pas
c- il me le n'a pas donné
d- il ne me l'a pas donné
e- il l'a pas me donné

Choisissez la forme correcte du participe passé

- 45- Je n'oublierai pas les soins que j'ai ... de vous.
a- reçus
b- reçu
c- recevus
d- reçues
e- reçu
- 46- Mes cousines sont ... pour Paris.
a- parti
b- partis
c- partie
d- parties
e- partient
- 47- Ces villes, il les a ...
a- visité
b- visitée
c- visitées
d- visités
e- visites
- 48- Ils se sont ... de nos larmes.
a- moqué
b- moquée
c- moqués
d- mocquées
e- mocqués
- 49- Elles se sont ... de la mauvaise température.
a- plaint
b- plain
c- plaints
d- plainte
e- plaintes

Choisissez la forme correcte du verbe

- 50- Quand il fait beau l'été, nous ...
a- voyagions
b- voyagons
c- voyagerons
d- avons voyagé
e- voyageons
- 51- Vous viendrez me voir quand vous ... de retour.
a- êtes
b- étiez
c- seriez
d- aurez été
e- serez
- 52- Si j'..., je comprendrais.
a. écoute
b. écouterais
c. écouterai
d. écoutais
b- aurais écouté
- 53- Si je le ..., je lui parlerais.
a- connais
b- connaissais
c- connaîtrais
d- connaîtrai
e- connaît

54- Je crains qu'on ne le ...

- a- punit
- b- punirait
- c- punie
- d- punira
- e- punisse

56- Après ... du lait chaud, l'enfant s'endormit.

- a- buvant
- b- avoir bu
- c- ayant bu
- d- boire
- e- être bu

58- Quand il était jeune, il ... les sports.

- a- aimerait
- b- eut aimé
- c- aime
- d- aimait
- e- ait aimé

55- Après ... votre leçon, vous partirez.

- a- avoir récitée
- b- réciter
- c- avoir récité
- d- récitant
- e- ayant récité

57- Elles chantent en ...

- a- marchant
- b- marche
- c- marchent
- d- marcher
- e- marchants

59- Est-ce que vous fumez en ... ?

- a- étudient
- b- étudiants
- c- étudies
- d- étudiant
- e- étudier

Passez à la section suivante.

Compréhension en lecture

Consignes: Lisez les extraits de bande dessinée, page après page, dans l'ordre où elles sont présentées, sans revenir en arrière lorsque vous avez répondu à une question.

Pour chaque extrait, vous devez:

- choisir une des quatre solutions proposées qui représente le mieux selon vous les paroles encadrées en rouge.
- Si aucun de ces quatre choix ne vous satisfait, ne répondez pas au hasard, choisissez « *je ne sais pas* ».
- Indiquez votre choix sur le cahier à compléter avec **X** ou ✓.
- Il n'y a qu'une seule bonne réponse pour chaque question.

Les extraits de bande dessinée sont reproduits avec l'autorisation des auteurs,
Messieurs Régis Loisel et Jean-Louis Tripp.

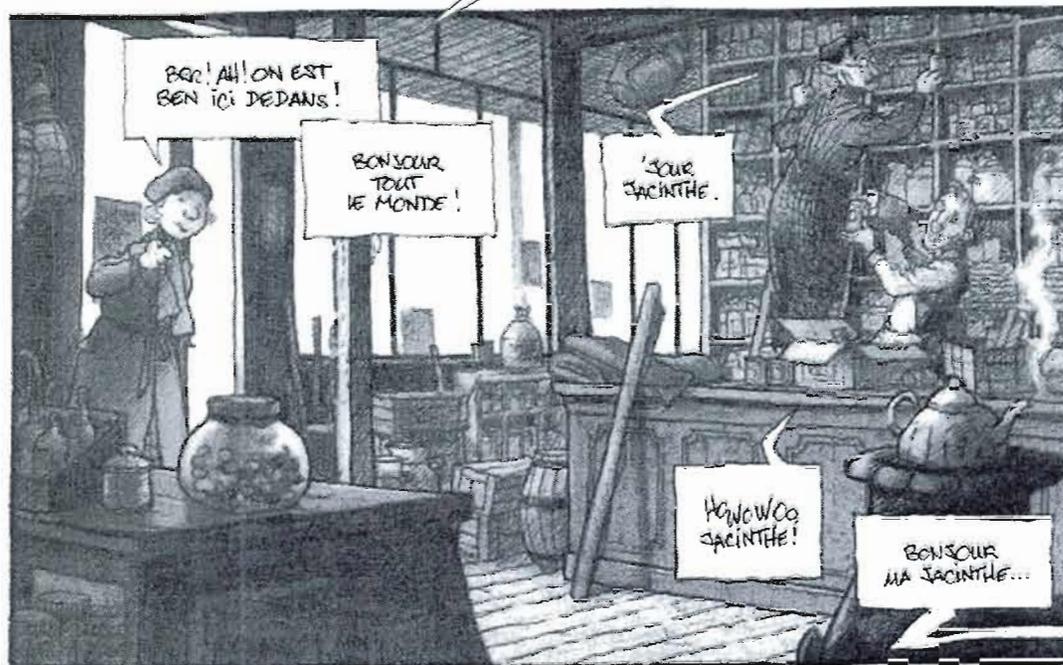
Loisel, Régis, et Jean-Louis Tripp. 2006. *Magasin Général: Marie*. Tournai (Belgique): Casterman.

Loisel, Régis, et Jean-Louis Tripp. 2006. *Magasin Général: Serge*. Tournai (Belgique): Casterman.

Version A

Exemple 1

1- Lisez
l'extrait



2- Lisez l'énoncé
encadré en rouge



3-

Choisissez
la bonne
réponse
dans la

- a- Invitation
- b- Plainte
- c- Question
- d- Reproche
- e- Je ne sais pas

4- Reportez-la sur la
feuille de réponses

Exemple 2



3

- a- Compliment
- b- Interdiction
- c- Question
- d- Reproche
- e- Je ne sais pas

4

LE TEST COMMENCE À LA PAGE SUIVANTE





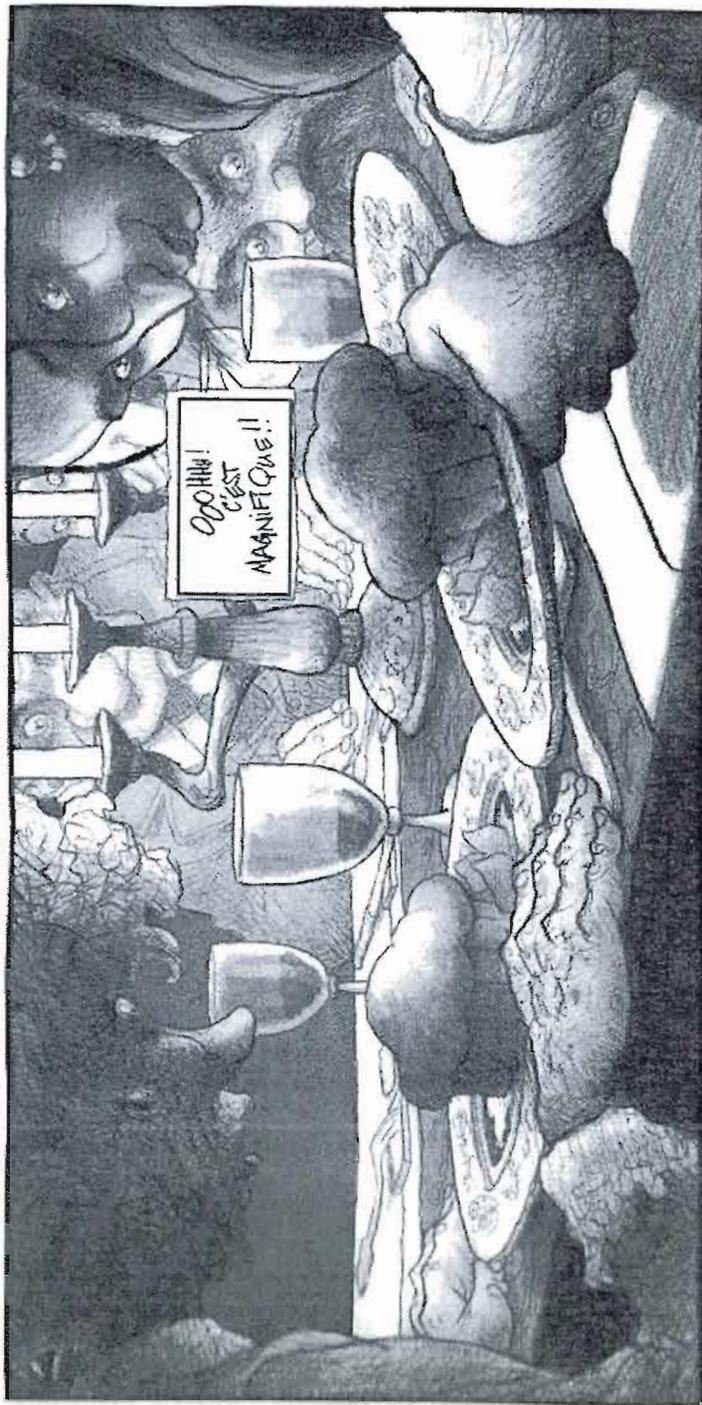
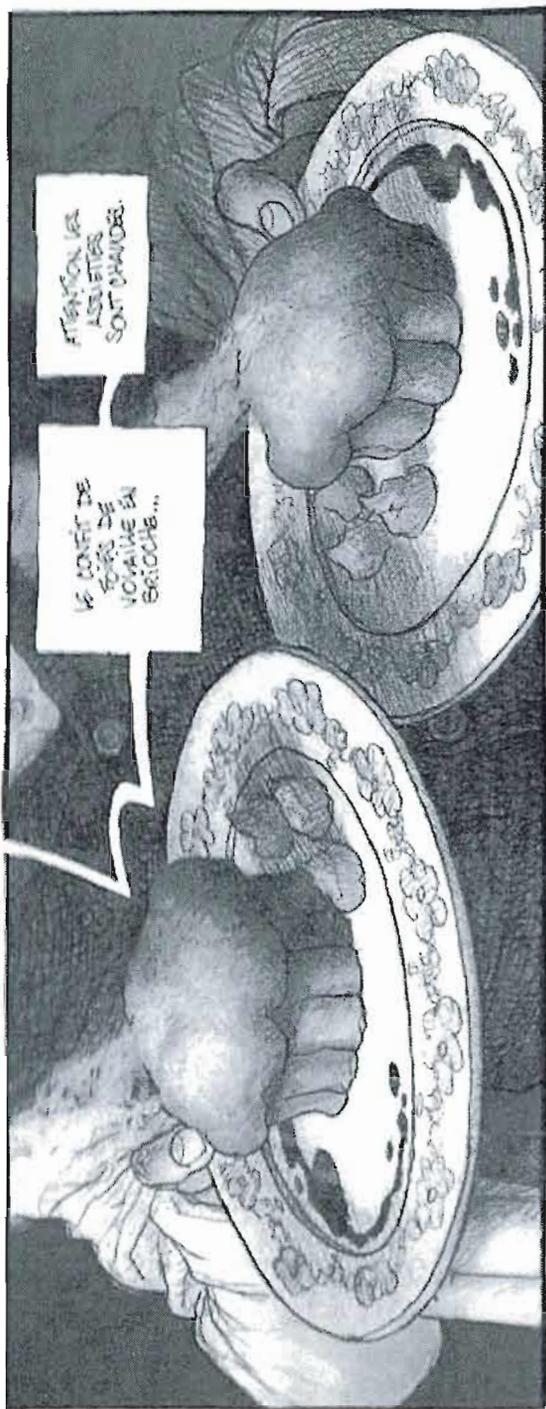
Question 1

- a- Interdiction
- b- Invitation
- c- Question
- d- Reproche
- e- Je ne sais pas



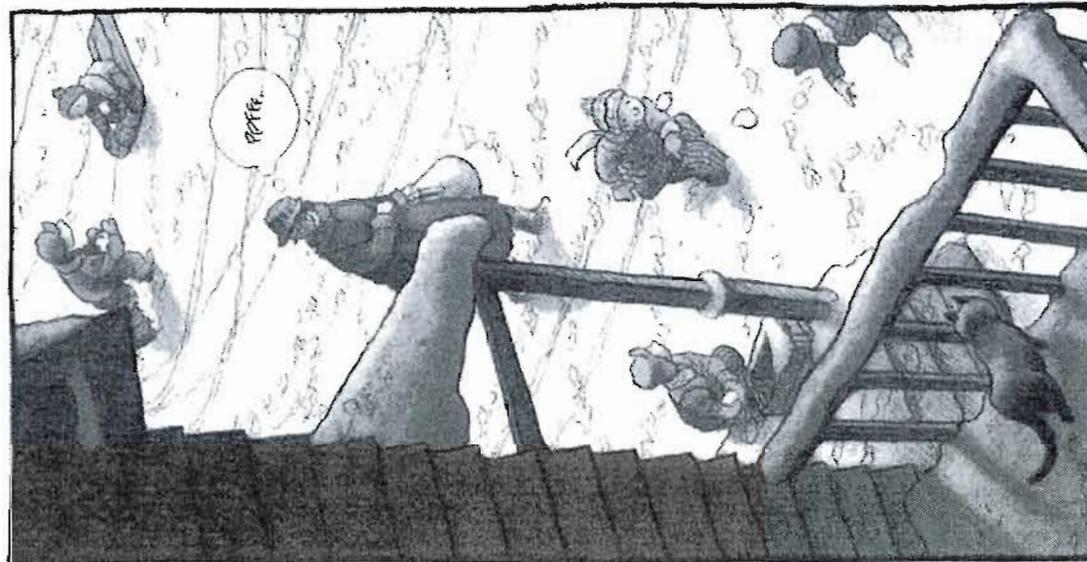
Question 2

- a- Excuse
- b- Invitation
- c- Remerciement
- d- Compliment
- e- Je ne sais pas



Question 3

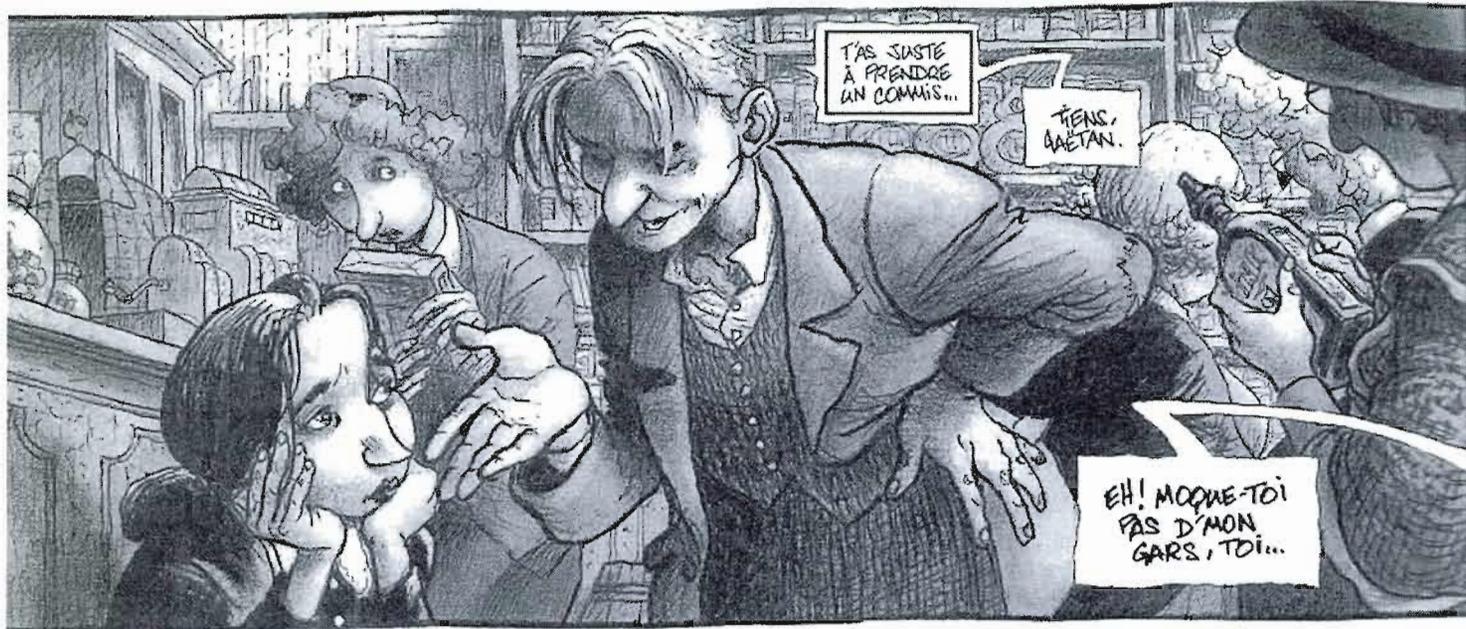
- a- Conseil
- b- Invitation
- c- Ordre
- d- Proposition
- e- Je ne sais pas





Question 5

- a- Ordre
- b- Refus
- c- Excuse
- d- Interdiction
- e- Je ne sais pas



Question 6

- a- Conseil
- b- Demande
- c- Invitation
- d- Ordre
- e- Je ne sais pas



Question 7

- a- Ordre
- b- Reproche
- c- Demande
- d- Invitation
- e- Je ne sais pas



Question 8

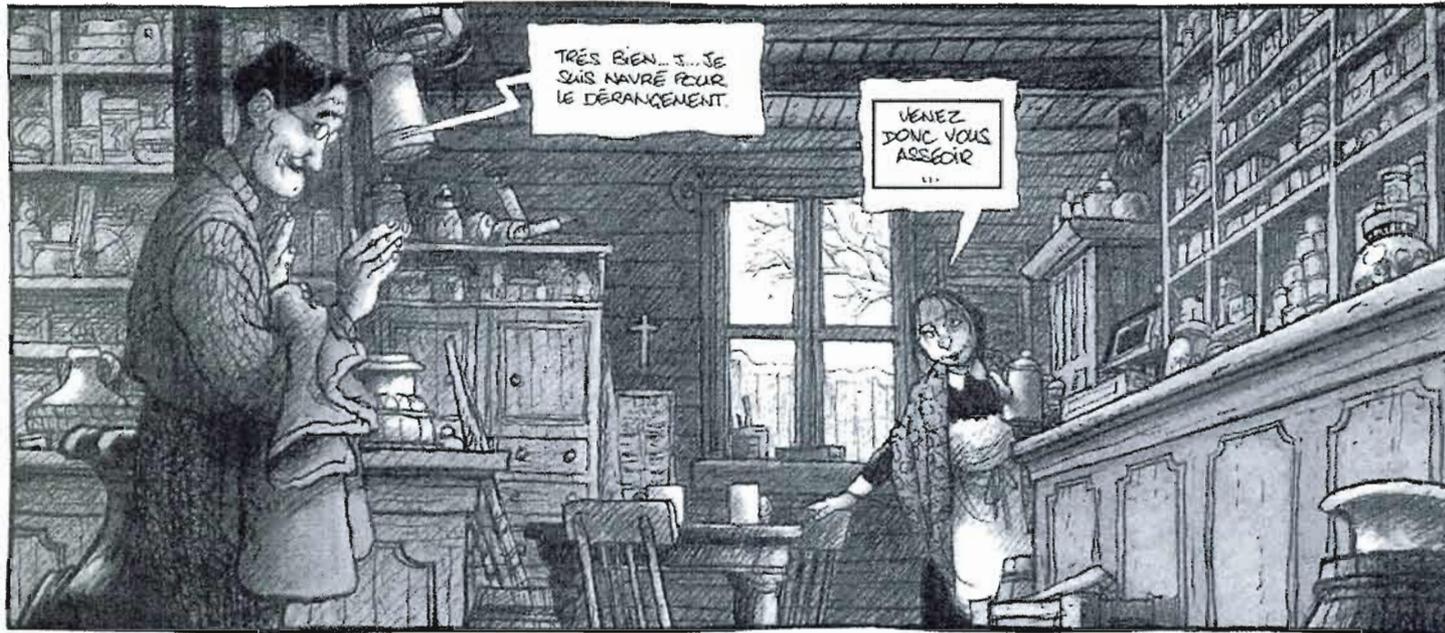
- a- Conseil
- b- Proposition
- c- Question
- d- Reproche
- e- Je ne sais pas

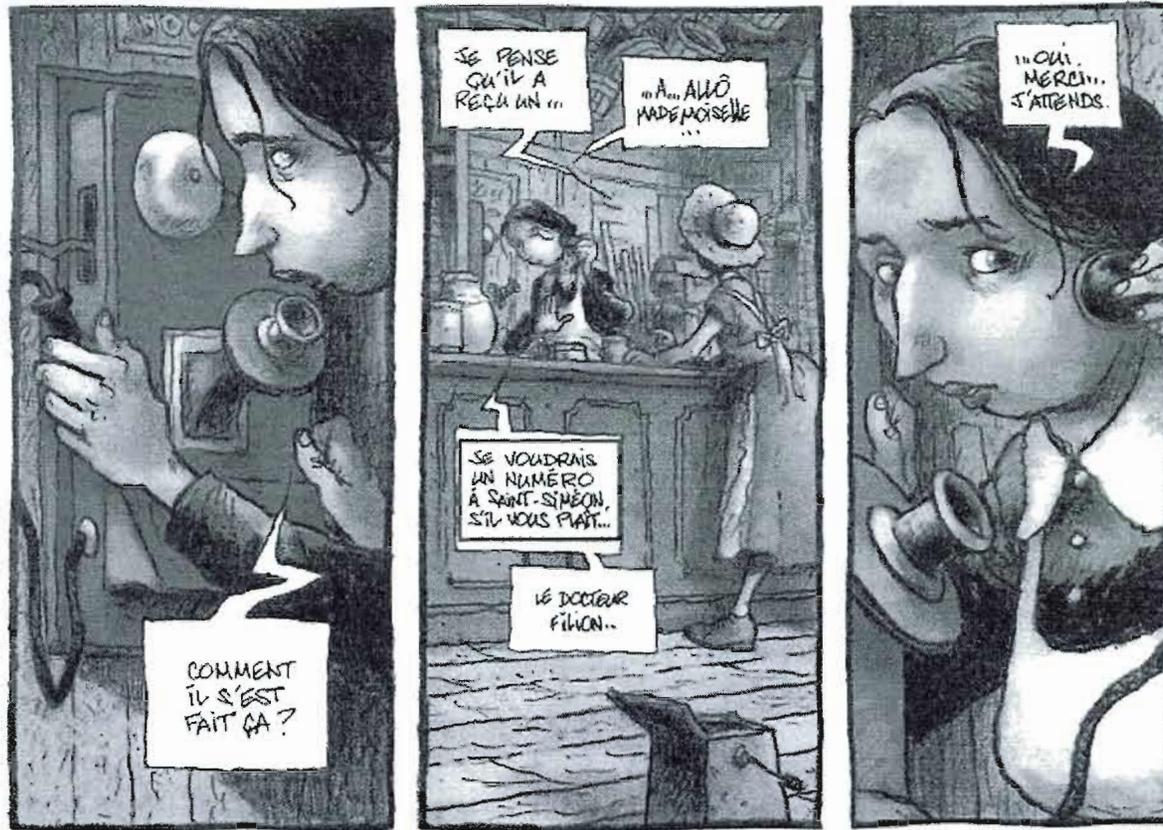




Question 9

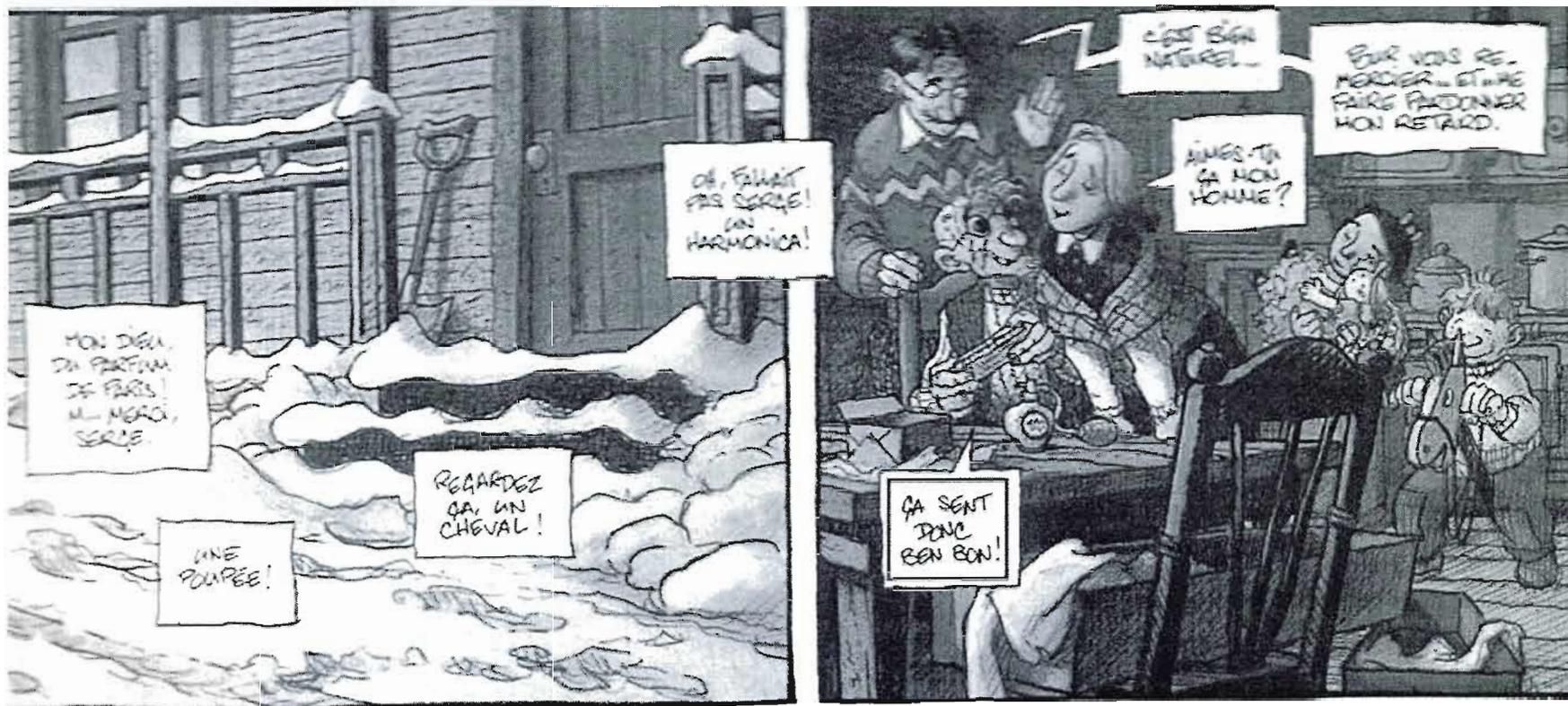
- a- Compliment
- b- Conseil
- c- Invitation
- d- Ordre
- e- Je ne sais pas





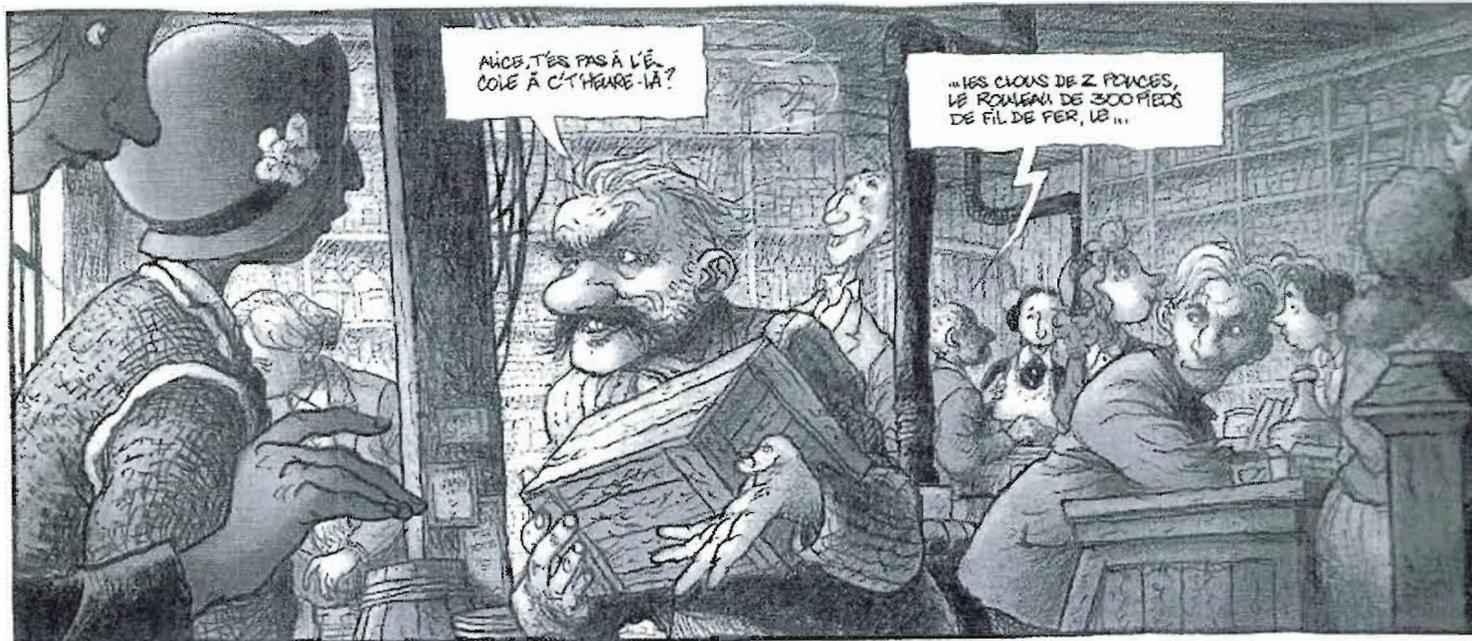
Question 10

- a- Ordre
- b- Remerciement
- c- Demande
- d- Invitation
- e- Je ne sais pas



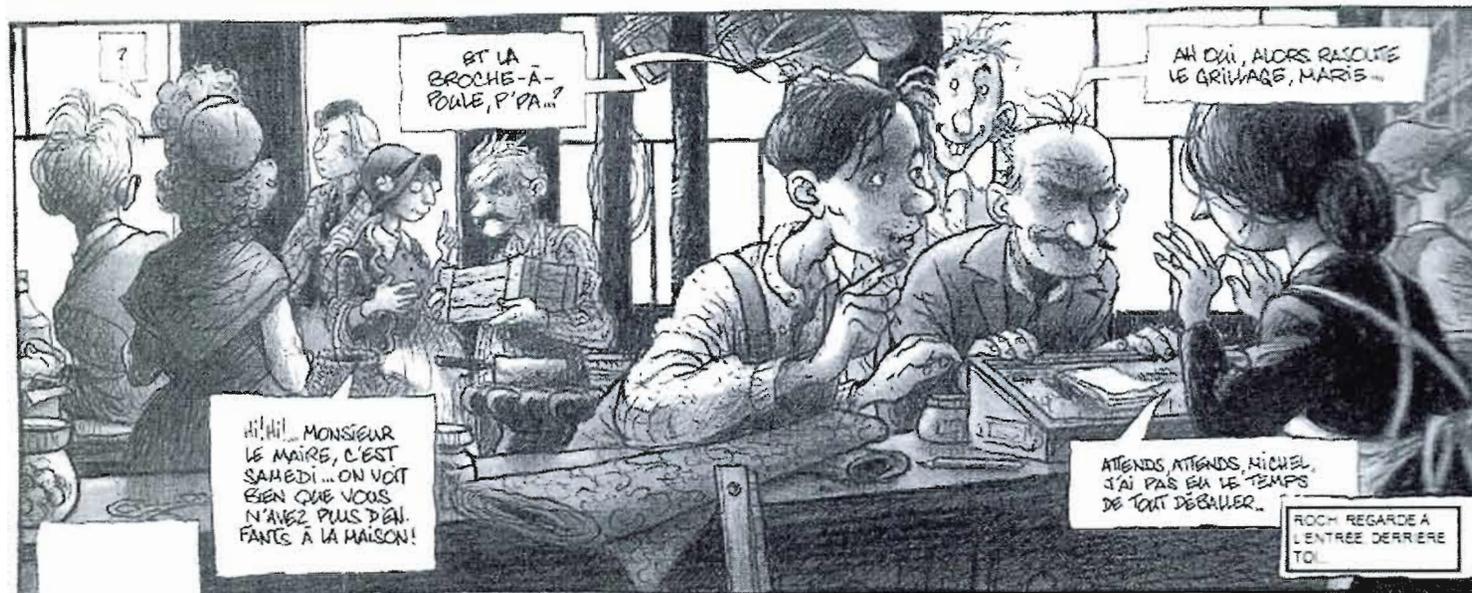
Question 11

- a- Compliment
- b- Conseil
- c- Invitation
- d- Proposition
- e- Je ne sais pas



Question 12

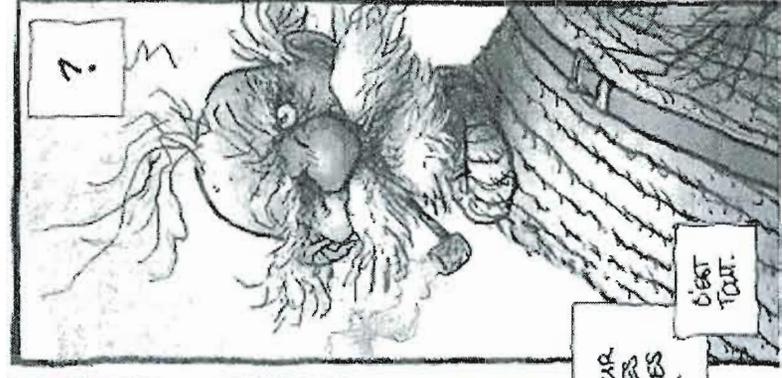
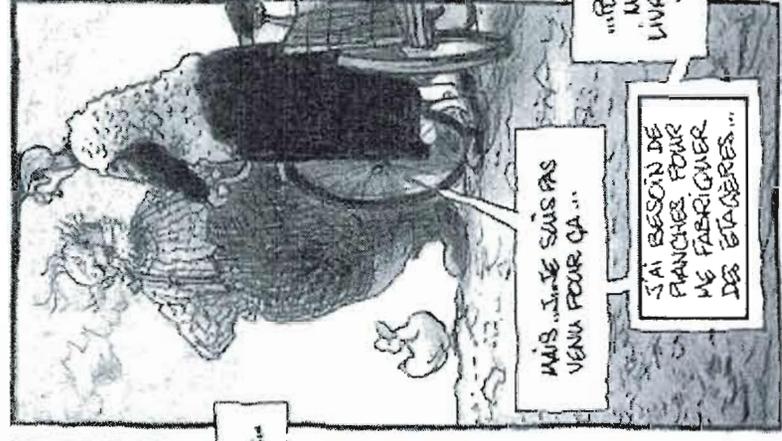
- a- Question
- b- Refus
- c- Interdiction
- d- Ordre
- e- Je ne sais pas





Question 13

- a- Conseil
- b- Demande
- c- Invitation
- d- Proposition
- e- Je ne sais pas



Question 14

- a- Compliment
- b- Conseil
- c- Demande
- d- Invitation
- e- Je ne sais pas



Question 15

- a- Refus
- b- Reproche
- c- Conseil
- d- Invitation
- e- Je ne sais pas



Question 16

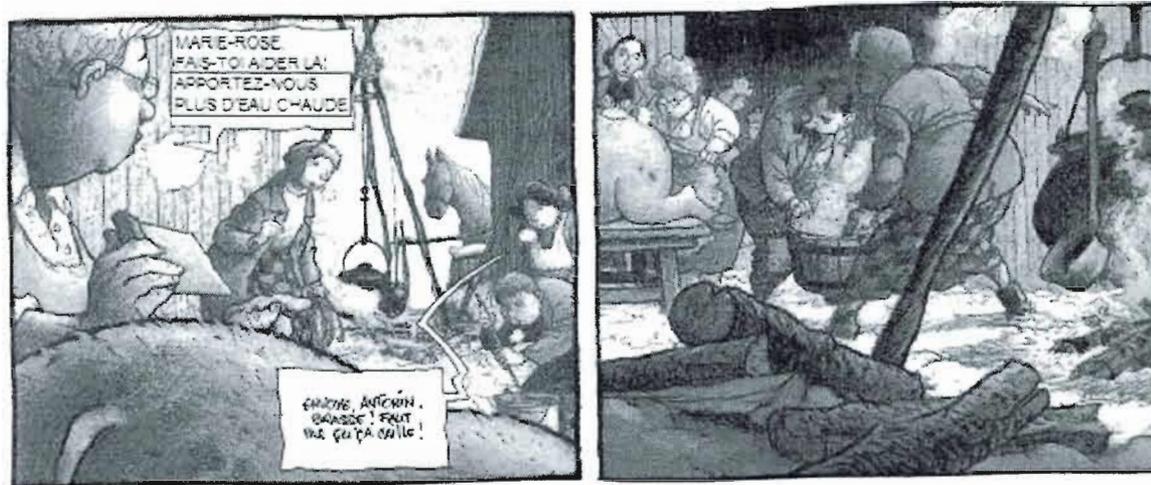
- a- Demande
- b- Invitation
- c- Proposition
- d- Reproche
- e- Je ne sais pas





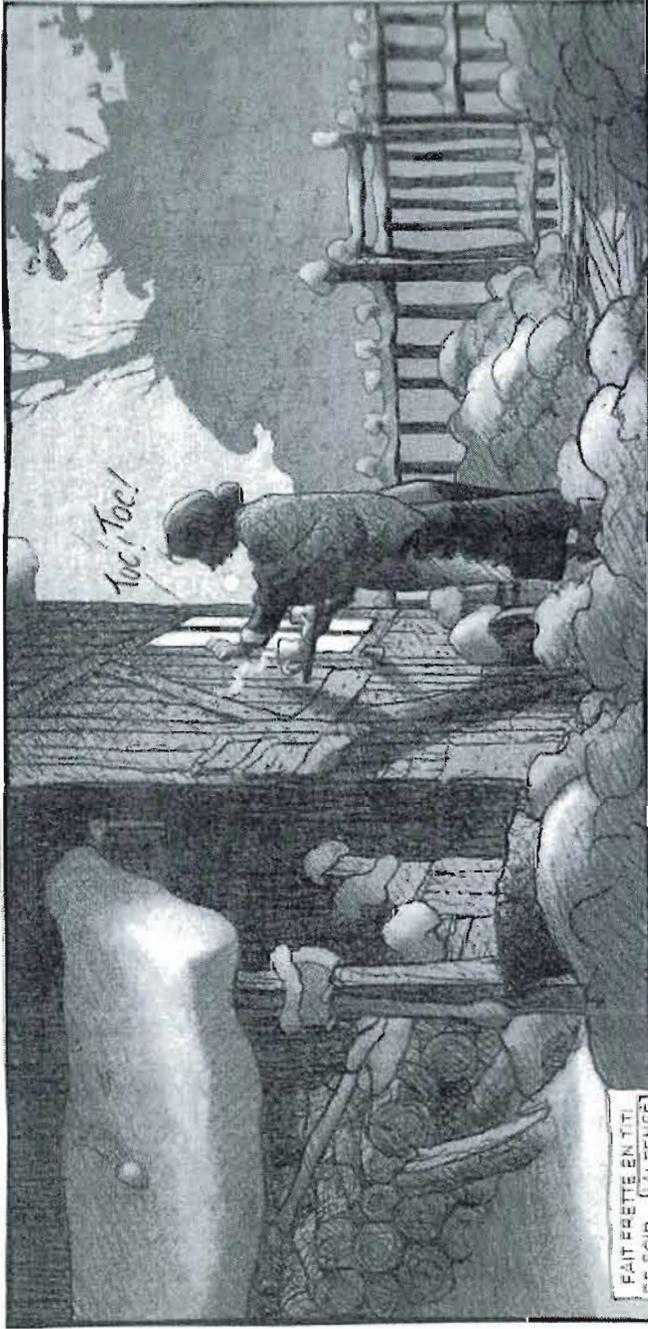
Question 17

- a- Remerciement
- b- Reproche
- c- Conseil
- d- Excuse
- e- Je ne sais pas

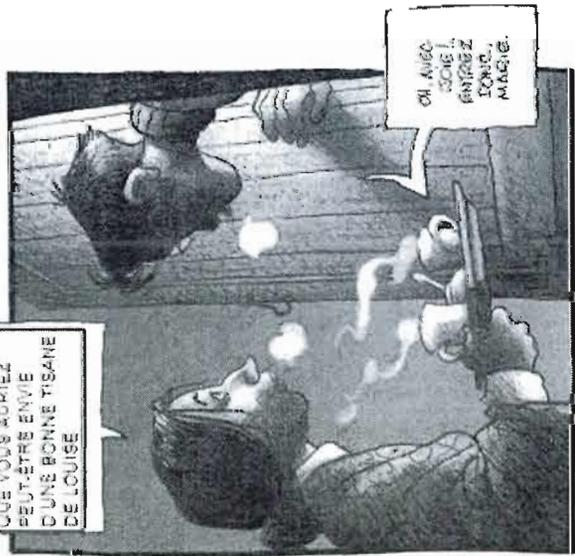


Question 18

- a- Conseil
- b- Ordre
- c- Proposition
- d- Question
- e- Je ne sais pas



FAIT PETITE EN TITI
CE SOIR J'AI PENSE
QUE VOUS AURIEZ
PEUT-ETRE ENVE
D'UNE BONNE TISANE
DE LOUISE



OUI AVEC
SCHE L
ENTREZ
TOUT
MAGIE.

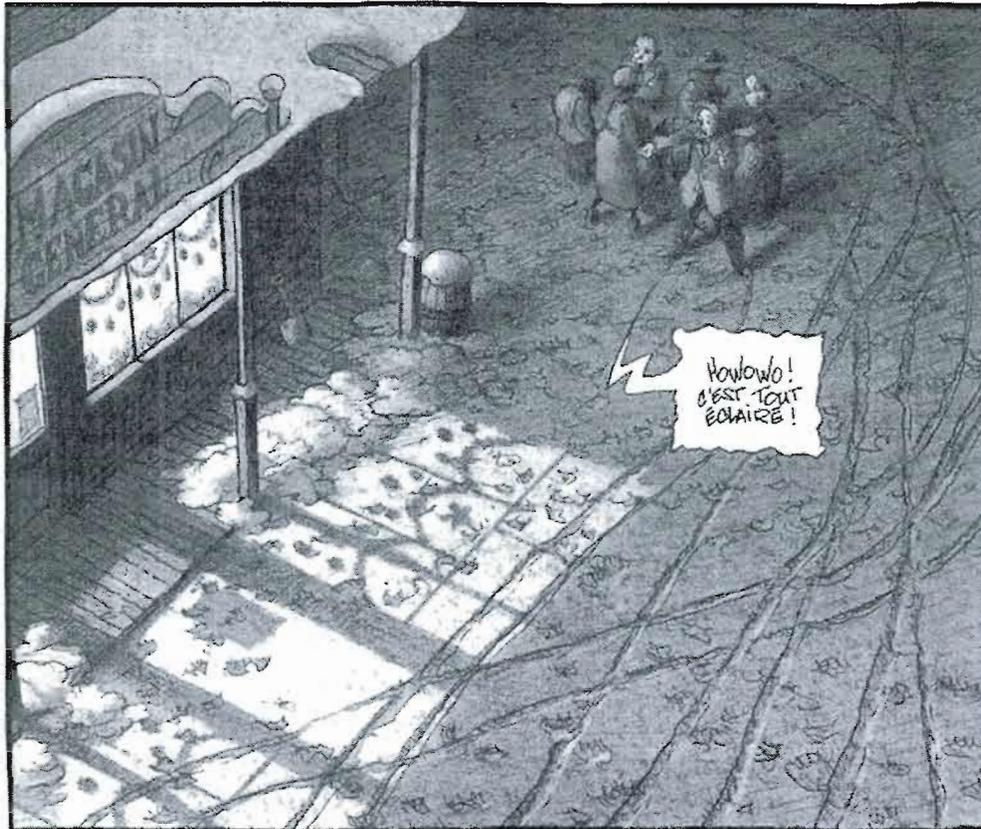
Question 19

- a- Demande
- b- Ordre
- c- Proposition
- d- Refus
- e- Je ne sais pas



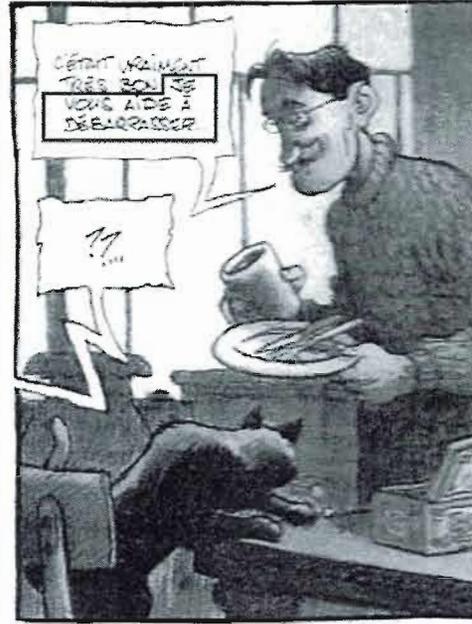
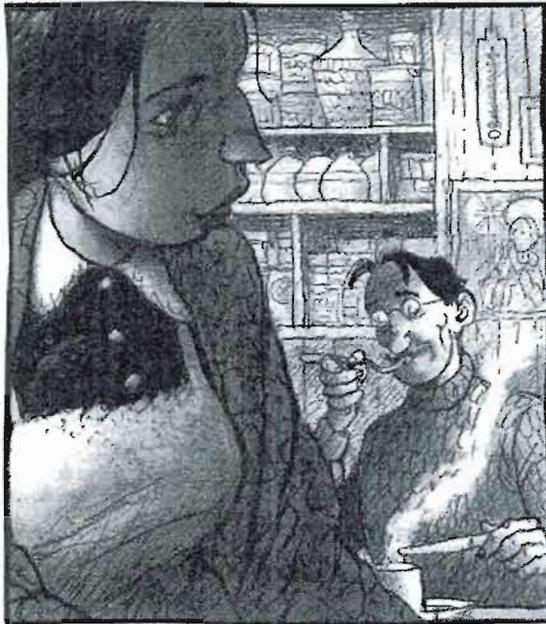
Question 20

- a- Ordre
- b- Reproche
- c- Conseil
- d- Demande
- e- Je ne sais pas



Question 21

- a- Conseil
- b- Invitation
- c- Ordre
- d- Question
- f- Je ne sais pas

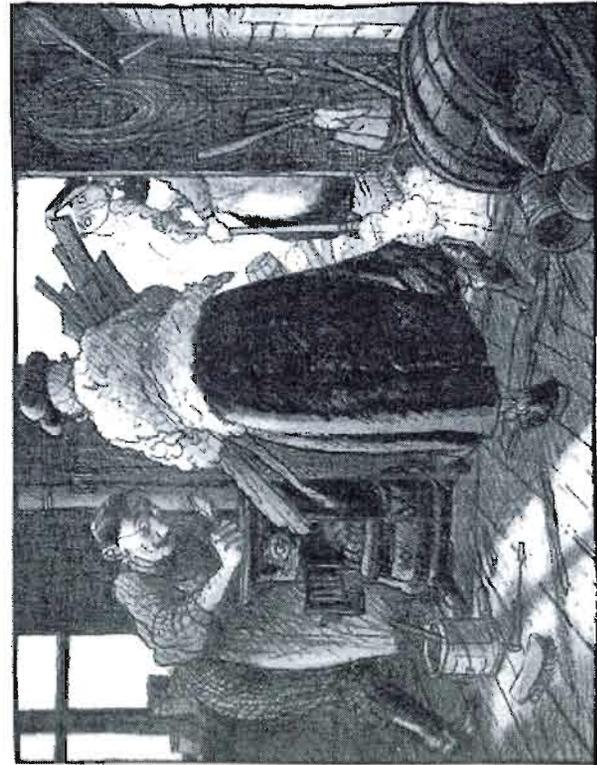
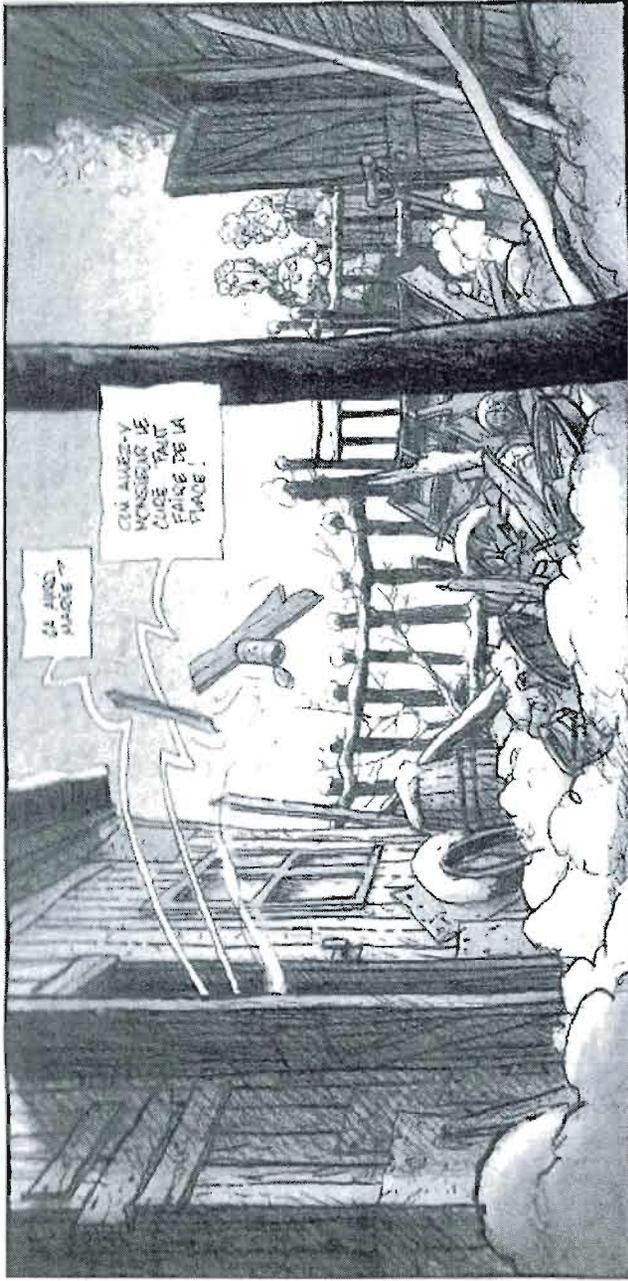


Question 22

- a- Proposition
- b- Refus
- c- Compliment
- d- Conseil
- e- Je ne sais pas

Question 23

- a- Conseil
- b- Demande
- c- Proposition
- d- Remerciement
- e- Je ne sais pas





Question 25

- a- Invitation
- b- Remerciement
- c- Excuse
- d- Interdiction
- e- Je ne sais pas

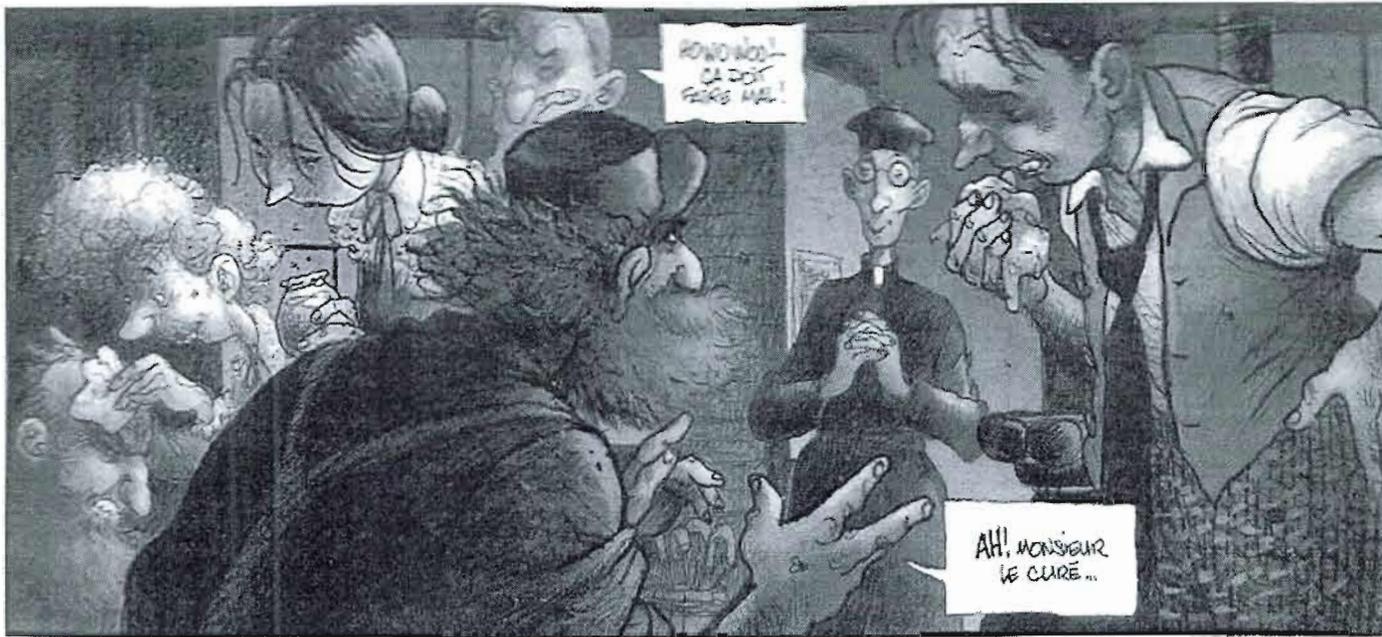




Question 26

- a- Demande
- b- Excuse
- c- Proposition
- d- Remerciement
- e- Je ne sais pas





Question 27

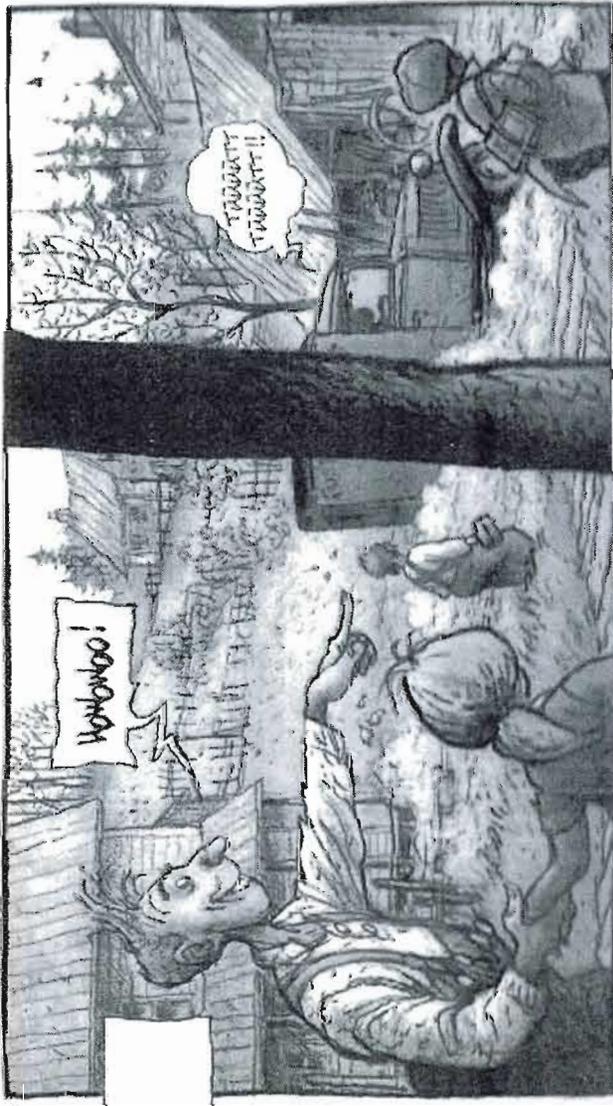
- a- Invitation
- b- Reproche
- c- Demande
- d- Excuse
- e- Je ne sais pas





Question 28

- a- Conseil
- b- Demande
- c- Ordre
- d- Reproche
- e- Je ne sais pas



Question 29

- a- Conseil
- b- Demande
- c- Invitation
- d- Ordre
- e- Je ne sais pas





Question 30

- a- Ordre
- b- Question
- c- Conseil
- d- Invitation
- e- Je ne sais pas

FIN DU TEST

MERCI D'AVOIR RÉPONDU À NOS QUESTIONS!

APPENDICE C
CAHIER DE RÉPONSE

Questions grammaticales
et compréhension en lecture

Par Nicolas Dalmasso
Maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues
Université du Québec à Montréal

Cahier à compléter

Questions grammaticales

Question	a	b	c	d	e
1					
2					

3					
4					

5					
6					
7					

8					
9					
10					
11					
12					
13					

14					
15					

16					
17					

Question	a	b	c	d	e
18					
19					
20					
21					
22					
23					

24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					

32					
33					
34					
35					

36					
37					
38					
39					

Question	a	b	c	d	e
40					
41					

42					
43					

44					
----	--	--	--	--	--

45					
46					
47					
48					
49					

50					
51					
52					
53					
54					
55					
56					
57					
58					
59					

Compréhension en lecture

Question	a	b	c	d	e
Exemple 1			X		
Exemple 2	X				

1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					

Question	a	b	c	d	e
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					

Questionnaire sociodémographique

Nom : _____ Âge : _____ Sexe : Homme Femme

Domaine d'études: _____

Langue(s) utilisée(s) à la maison:

Français: Tout le temps ou presque La moitié du temps Occasionnellement Jamais

Autre(s) langue(s): (1) _____
 Tout le temps ou presque La moitié du temps Occasionnellement

(2) _____
 Tout le temps ou presque La moitié du temps Occasionnellement

Apprentissage du français et scolarité:

1- Le français est-il votre langue maternelle? Oui Non

Si OUI, passez directement à la question 5.

2- Suivez-vous un cours de français langue seconde? Oui Non

Si OUI, Depuis combien de temps avez-vous commencé ce cours de français (mois et/ou semaines)? _____

3- Globalement, Depuis combien de temps (années et/ou mois) étudiez-vous le français? _____

4- Avez-vous appris le français ailleurs que dans Un établissement scolaire? Oui Non

Si OUI indiquez dans quelle circonstances: _____

5- Scolarité:

Quel est le dernier diplôme que vous avez obtenu?
(par ex. : baccalauréat, diplôme d'études secondaires, etc.) _____

Si vous suivez un/des cours, quel diplôme obtiendrez-vous? _____

Séjour au Québec :

Avez-vous toujours vécu au Québec? Oui Non

Si NON, indiquez depuis combien de temps vous y habitez / séjournez : _____

Connaissance des bandes dessinées:

Vous arrive-t-il de lire des bandes dessinées? Oui Non

Si OUI, vous lisez des bandes dessinées: Souvent De temps en temps Rarement

Avez-vous déjà lu les bandes dessinées dont sont tirés les extraits? Oui Non

Avez-vous aimé lire les différents extraits présentés dans l'exercice de lecture?
 Oui Non

S'il vous plaît dites-nous pourquoi vous avez aimé ou non lire ces extraits:

RÉFÉRENCES

- Achiba, Machiko. 2003. *Learning to Request in a Second Language: A Study of Child Interlanguage Pragmatics*. Coll. «Second Language Acquisition», no 2. Clevedon (Royaume-Uni): Multilingual Matters, 221 p.
- Austin, John. 1962. *How to do things with words*. New-York: Oxford University Press, 166 p.
- Bachman, Lyle. 1990. «Construct measures and measuring constructs». In *The Development of Second Language Proficiency*, p. 26-38. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, Lyle, et Adrian Palmer. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press, 384 p.
- Bardovi-Harlig, Kathleen. 1999. «Exploring the Interlanguage of Interlanguage Pragmatics: A Research Agenda for Acquisitional Pragmatics». *Language Learning*. vol. 49, no 4, p. 677-713.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, et Zoltán Dörnyei. 1998. «Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic Versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning». *TESOL Quarterly*. vol. 32, no 2, p. 233-262.
- Blum-Kulka, Shoshana. 1991. «Interlanguage Pragmatics: The Case of Requests». In *Foreign/Second Language Pedagogy Research: A commemorative Volume for Claus Faerch*, Robert Phillipson, Eric Kellerman, Larry Selinker, Michael Sharwood et Merrill Swain, p. 255-272. Clevedon (Angleterre): Multilingual Matters
- Blum-Kulka, Shoshana, Juliane House et Gabriele Kasper. 1989. «Investigating Cross-Cultural Pragmatics». In *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Shoshana Blum-Kulka, Juliane House et Gabriele Kasper. Norwood (New Jersey): Ablex Publishing Corporation.
- Bouthat, Chantal. 1993. *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Montréal: Université du Québec à Montréal, 110 p.

- Canale, Michael. 1983. «From communicative competence to communicative language pedagogy». In *Language and Communication*, Jack & Schmidt Richards, Richard, p. 2-28. London: Longman.
- Canale, Michael, et Merryll Swain. 1980. «Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing». *Applied Linguistics*. vol. 1, no 1, p. 1-47.
- Carrell, Patricia. 1981b. «Children's understanding of indirect requests: comparing child and adult comprehension». *Journal of Child Language*. vol. 8.
- Carrell, Patricia. 1981a. «Relative Difficulty of Request Forms in L1/L2 Comprehension». In *On TESOL '81*, Mary; Rutherford Hines, William, p. 141-152. Washington: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Carrell, Patricia. 1983. «Three components of background knowledge in reading comprehension». *Language Learning*. vol. 33, p. 183-189.
- Centre international de recherche sur le bilinguisme. 1976. *Test Laval*. Test de classement. Sainte-Foy, Presse de l'Université Laval: 20 p.
- Clark, Herbert, et Peter Lucy. 1975. «Understanding what is meant from what is said: A study in conversationally conveyed requests». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. vol. 14, p. 56-72.
- Cohen, Andrew. 2004. «Assessing Speech Acts in a Second Language». In *Studying Speaking to Inform Second Language Learning*, Diana Boxer et Andrew Cohen, p. 302-327. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, Andrew, et Noriko Ishihara. 2005. «A Web-Based Approach to Strategic Learning of Speech Acts». University of Minnesota - CARLA. En ligne. <<http://www.carla.umn.edu/speechacts/Japanese%20Speech%20Act%20Report%20Rev.%20June05.pdf>>. Consulté le 20 novembre 2008.
- Cone, John, et Sharon Foster. 1993. *Dissertation and Theses from Start to Finish*. Washington: American Psychological Association, 349 p.
- Cook, Misty, et Anthony Liddicoat. 2002. «The development of comprehension in interlanguage pragmatics: the case of request strategies in English». *Australian Review of Applied Linguistics*. vol. 25, no 1, p. 19-39.

Edmonston, W., Juliane House, Gabriele Kasper et B. Stemmer. 1984. «Learning the pragmatics of discourse: a project report». *Applied Linguistics*. vol. 5, p. 113-127.

Ervin-Tripp, Susan, Amy Strage, Martin Lampert et Nancy Bell. 1987. «Understanding requests». *Linguistics*. vol. 25, p. 107-143.

Germain, Claude. 1993. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Montréal: Centre Éducatif et Culturel, 129 p.

Holtgraves, Thomas. 2005. «The production and perception of implicit performatives». *Journal of Pragmatics*. vol. 37, no 12, p. 2024-2043.

Jones, Byron, et Michael G. Kenward. 2003. *Design and Analysis of Cross-Over Trials*. Boca Raton (Florida): CRC Press Company, 408 p.

Kasper, Gabriele. 1984. «Pragmatic Comprehension in Learner-Native Speaker Discourse». *Language Learning*. vol. 34, no 4, p. 1-20.

Kasper, Gabriele. 2000. «Four perspective on L2 pragmatic development». University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. En ligne. <<http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW19/NW19.pdf>>. Consulté le 25 octobre 2007.

Kasper, Gabriele, et Carsten Roever. 2005. «Pragmatics in Second Language Learning». In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Eli Hinkel, p. 317-334. Mahwah (New-Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.

Kasper, Gabriele, et Kenneth Rose. 2002. «Pragmatic Development in a Second Language». *Language Learning*. vol. 52, no Supplément 1 (published under separate cover by Blackwell).

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 2005. *Les actes de langage dans le discours*. Paris: Armand Colin, 200 p.

Koike, Dale April. 1989. «Pragmatic Competence and Adult L2 Acquisition Speech Acts in Interlanguage». *The Modern Language Journal*. vol. 73, no 3, p. 279-289.

Levinson, Stephen. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

LoCastro, Virginia. 2003. *An Introduction to Pragmatics: Social Action for Language Teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 384 p.

- Loisel, Régis, et Jean-Louis Tripp. 2006. *Magasin Général: Marie*. Tournai (Belgique): Casterman.
- Loisel, Régis, et Jean-Louis Tripp. 2006. *Magasin Général: Serge*. Tournai (Belgique): Casterman.
- Mackey, Alison, et Susan Gass. 2005. *Second Language Research: Methodology and Design*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, 405 p.
- Nunnally, Jum. 1978. *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Rose, Kenneth. 2000. «An Exploratory Cross-Sectional Study of Interlanguage Pragmatic Development». *Studies in Second Language Acquisition*. vol. 22, p. 27-67.
- Röver, Carsten. 2005. *Testing ESL Pragmatics: development and Validation of a web-based Assesment Battery*, no 2. Frankfurt am Main: Peter Lang, 157 p.
- Searle, John. 1969. *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge (Royaume-Uni): Cambridge University Press, 203 p.
- Searle, John. 1972. *Les actes de langage: essai de philosophie du langage* Trad. de: *Hélène Pauchard*. Coll. «Collection Savoir». Paris: Hermann, 261 p.
- Searle, John. 1976. «The classification of illocutionary acts». *Language in Society*. vol. 5, p. 1-23.
- Sperber, Dan, et Deirdre Wilson. 1986. *Relevance: Communication and cognition*, 2ème éd. Oxford (Royaume-Uni): Blackwell, 326 p.
- Sperber, Dan, et Deirdre Wilson. 1989. *La pertinence: communication et cognition* Trad. de: *Sperber, Dan Gerschenfeld, Abel*. Paris: Les Éditions de Minuit, 396 p.
- Taguchi, Naoko. 2002. «An application of Relevance Theory to the analysis of L2 interpretation processes: The comprehension of indirect replies.». *International Review of Applied Linguistics*. vol. 40, p. 151-176.
- Taguchi, Naoko. 2005. «Comprehending Implied Meaning in English as a Foreign Language». *The Modern Language Journal*. vol. 81, p. 544-562.
- Takahashi, Satomi, et Herbert Roitblat. 1994. «Comprehension process of second language indirect requests». *Applied Psycholinguistics*. vol. 15, p. 475-506.

Trosborg, Anna. 1995. *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and apologies*. Coll. «Studies in Anthropological Studies», no 7. Berlin: Mouton de Gruyter, 581 p.

Warga, Muriel. 2005. ««Est-ce que tu pourrais m'aider?» vs. «Je voudrais te demander si tu pourrais m'aider.» Les requêtes en français natif et en interlangue». *Vox Romanica*. vol. 64, p. 141-159.

Warga, Muriel. 2007. «Interlanguage pragmatics in L2 French». In *French Applied Linguistics*, Dalila Ayoun, p. 171-207. Tournai (Belgique): John Benjamins.

Weizman, Elda. 1993. «Interlanguage Requestive Hints». In *Interlanguage pragmatics*, Gabriele Kasper et Shoshana Blum-Kulka, p. 123-137. Oxford: Oxford University Press.