

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES SÉQUENCES DE FORMULE EN ESPAGNOL/LANGUE ÉTRANGÈRE :
LES EFFETS DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES *GAMBITS*
CHEZ DES APPRENANTS FRANCOPHONES

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
SAMIRA BOUFRAHI

MAI 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse 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.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon directeur, Monsieur Bernard Terrisse, professeur à l'Université du Québec à Montréal, qui s'est impliqué tout au long de cette recherche en y apportant sa compréhension, son soutien et son appui constants. Ses connaissances, son expérience et son sens critique ont grandement contribué à la réalisation de cette étude.

Je tiens également à remercier très chaleureusement mon co-directeur, Monsieur Serge J. Larivée, professeur à l'Université de Montréal, pour son encadrement constant et sa grande disponibilité, lesquels ont été très appréciés.

Je voudrais remercier aussi Monsieur Philippe Jonnaert, professeur à l'Université du Québec à Montréal, pour sa générosité à assumer la présidence de mon comité de recherche.

Enfin, je tiens à remercier mes amis pour leur soutien et leurs encouragements dans la poursuite de ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	5
1.1 La compétence communicative et la compétence pragmatique.....	5
1.2 Les séquences de formule chez les locuteurs natifs.....	10
1.3 Les facteurs qui rendent difficile l'apprentissage des séquences de formule	14
en langue étrangère	
1.3.1 L'effort de traitement.....	14
1.3.2 La nature propre des séquences de formule.....	18
1.3.3 Les sources d' <i>input</i> disponibles en contexte de langue étrangère...	21
1.4 L'enseignement des séquences de formule en langue étrangère.....	23
1.4.1 La place des séquences de formule dans les approches	24
d'enseignement.....	
1.4.2 Enseigner explicitement les séquences de formule.....	27
1.5 Synthèse du chapitre I	31
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL.....	33
2.1 Les séquences de formule	33
2.2 Les <i>gambits</i>	43
2.3 L'enseignement explicite	49
2.4 Synthèse du chapitre II.....	55

CHAPITRE III	
REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	57
3.1 Le besoin d'enseigner les séquences de formule.....	58
3.2 L'enseignement explicite des séquences de formule en contexte de langue étrangère.....	61
3.3 L'effet de l'enseignement des <i>gambits</i> en contexte de langue étrangère...	68
3.4 Synthèse du chapitre III, objectifs et hypothèses de recherche.....	81
CHAPITRE IV	
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	85
4.1 Étude exploratoire.....	85
4.2 Schéma expérimental.....	88
4.3 Description des variables.....	89
4.4 Échantillon prévu.....	90
4.5 Description du traitement : la démarche d'enseignement explicite.....	91
4.6 Expérimentation.....	96
4.6.1 Déroulement de l'expérimentation.....	96
4.6.2 Méthode de collecte des données orales.....	100
4.6.3 Analyses des données.....	102
4.7 Synthèse du chapitre IV.....	103
CHAPITRE V	
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	104
5.1 Description de l'échantillon.....	104
5.2 Hypothèse de recherche 1.....	108
5.3 Hypothèse de recherche 2.....	112
5.4 Hypothèse de recherche 3.....	115
5.5 Hypothèse de recherche 4.....	119
5.6 Analyses secondaires.....	122
5.7 Synthèse du chapitre V.....	124

CHAPITRE VI	
ANALYSES ET DISCUSSIONS.....	126
6.1 Hypothèse de recherche 1.....	126
6.2 Hypothèse de recherche 2.....	132
6.3 Hypothèse de recherche 3.....	135
6.4 Hypothèse de recherche 4.....	137
6.5 Analyses secondaires.....	141
6.6 Synthèse du chapitre VI.....	142
CONCLUSION.....	146
APPENDICES.....	148
APPENDICE A	
FICHE DE RENSEIGNEMENTS DE BASE.....	149
APPENDICE B	
Liste des <i>GAMBITS</i> enseignés (phase 1).....	150
APPENDICE C	
EXERCICES ÉCRITS (phase 2).....	152
APPENDICE D	
JEU DE RÔLE OUVERT (phase 3).....	154
RÉFÉRENCES.....	155

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Liste des termes utilisés pour nommer les séquences de formule.....	34
2.2	Classements des séquences de formule.....	42
2.3	Classements des <i>gambits</i>	47
2.4	Options d'enseignement.....	53
3.1	Recherches étudiant les effets de l'enseignement <i>gambits</i>	79
4.1	Étude exploratoire : nombre de <i>gambits</i> produits par les enseignantes et les apprenants	87
4.2	Schéma quasi-expérimental de la recherche.....	89
4.3	Description de la démarche d'enseignement explicite.....	93
4.4	Déroulement de l'expérimentation.....	99
5.1	Les caractéristiques personnelles des sujets selon le questionnaire	105
5.2	Test khi-carré pour comparer les deux groupes par rapport aux variables nominales concernant les caractéristiques des sujets	107
5.3	Test bilatéral de Wilcoxon pour comparer les deux groupes par rapport les variables avec réponses ordonnées	107
5.4	Nombre de <i>gambits</i> produits par les sujets.....	108
5.5	Moyennes obtenues au pré-test et au post-test sur le nombre de <i>gambits</i> produits par les deux groupes.....	109

5.6	Test d'approximation normale du test bilatéral de Wilcoxon pour comparer les deux groupes.....	110
5.7	Nombre de <i>gambits</i> différents produits par les sujets du groupe expérimental ($n=47$)	110
5.8	Exemples de <i>gambits</i> différents produits par les sujets du groupe expérimental ($n=47$)	111
5.9	Exemples de <i>gambits</i> répétés produits par les sujets du groupe expérimental ($n=47$)	111
5.10	<i>Gambits</i> utilisés par les sujets du groupe expérimental provenant de la liste fournie lors de l'EE.....	112
5.11	Nombre de <i>gambits</i> longs.....	113
5.12	Moyennes obtenues par les deux groupes au pré-test et au post-test sur le nombre de <i>gambits</i> longs.....	113
5.13	Test d'approximation normale du test bilatéral de Wilcoxon pour comparer les deux groupes.....	114
5.14	Résultats selon le nombre d'unités de chaque <i>gambit</i> dans le groupe expérimental ($n=47$)	115
5.15	Nombre de <i>gambits</i> de RD.....	116
5.16	Moyennes obtenues par les deux groupes au pré-test et au post-test sur le nombre de <i>gambits</i> de RD.....	116
5.17	Test d'approximation normale du test bilatéral de Wilcoxon pour comparer les moyennes des deux groupes pour les <i>gambits</i> RD.....	117
5.18.	Les fonctions communicatives des <i>gambits</i> RD	118
5.19.	Nombre de <i>gambits</i> produits d'IS.....	119
5.20.	Moyennes obtenues par les deux groupes au pré-test et au post-test sur le nombre de <i>gambits</i> d' IS.....	120

5.21	Test d'approximation normale du test bilatéral de Wilcoxon pour comparer les moyennes des deux groupes pour les <i>gambits</i> d'IS	120
5.22	Les fonctions communicatives des <i>gambits</i> d'IS	121
5.23	Influence de la variable « Pratique en dehors de la classe » sur l'emploi des <i>gambits</i> d'IS par les sujets du groupe expérimental ($n=47$) au post-test.....	123
5.24	Influence de la variable « Séjour dans un pays hispanophone » sur l'emploi des <i>gambits</i> d'IS par les sujets du groupe expérimental ($n=47$) au post-test.....	124

LISTE DES ABRÉVIATIONS

L1	langue maternelle
L2	langue seconde
LÉ	langue étrangère
SF	séquence de formule
EE	enseignement explicite
RD	<i>gambits</i> servant à réguler le discours
IS	<i>gambits</i> servant à l'interaction sociale
JRO	jeu de rôle ouvert

RÉSUMÉ

Les *gambits* sont une catégorie des séquences de formule utilisés dans la conversation de la vie quotidienne. Ils possèdent plusieurs fonctions dans le discours parlé, comme « exprimer son accord », « interrompre », « souligner l'idée principale » ou « changer de sujet ». Ces fonctions possèdent une composante pragmatique, elles sont liées à l'intention de l'interlocuteur et au contexte socioculturel dans lequel se déroule l'interaction verbale.

Dans l'enseignement des langues étrangères et plus précisément de l'espagnol, les *gambits*, bien qu'éléments importants de la langue, ne reçoivent pas l'attention nécessaire. Les *gambits* deviennent un obstacle auquel l'apprenant se voit confronté durant son apprentissage, car il doit établir une relation entre la forme, la fonction communicative et le sens des *gambits* dans le discours parlé. D'abord, la plupart des *gambits* sont des séquences de mots sous une forme figée ou semi-figée, et leur sens découle de cet ensemble de mots. Or, l'apprenant a tendance à morceler la séquence selon le principe grammatical. Ensuite, un *gambit* peut avoir plusieurs fonctions communicatives, ou bien plusieurs *gambits* peuvent remplir la même fonction. Enfin, il y a la dimension socioculturelle des *gambits* qui influence le choix de l'apprenant lors de l'emploi ou du non emploi. Tous ces aspects jouent un rôle dans l'apprentissage de cette catégorie de séquence de formule.

Pour parvenir à contrecarrer cette source de difficulté, il faut s'intéresser à l'enseignement de ces aspects pragmatiques. Plusieurs chercheurs se sont questionnés sur le type d'enseignement le plus efficace pour améliorer ou faciliter leur apprentissage. Ils se sont penchés, principalement, sur les techniques d'enseignement explicite versus implicite. Les résultats de ces recherches ont montré que l'enseignement explicite est bénéfique, en général, pour l'apprentissage des aspects pragmatiques de la langue, mais que certains aspects résistent à l'apprentissage. Pour connaître les raisons de cette résistance d'autres recherches sont nécessaires.

Ainsi, dans notre recherche, nous avons étudié empiriquement les effets de l'enseignement explicite des *gambits*, dans un contexte où la langue cible est étrangère. Nous avons examiné les effets de l'enseignement explicite au niveau de la quantité, de la forme et de la fonction communicative des *gambits*. Pour ce faire, nous

avons mené une recherche avec un design pré/post-test, avec deux groupes, l'un expérimental et l'autre contrôle. Le traitement, soit l'enseignement explicite, a été dispensé au groupe expérimental tandis que le groupe contrôle n'en a pas reçu.

Les résultats obtenus viennent appuyer, de façon générale, ceux des recherches précédentes. D'abord, les *gambits* peuvent être enseignés et, quand cet enseignement est de nature explicite, les apprenants en bénéficient plus que de la simple exposition aux *gambits*. Ce type d'enseignement est efficace parce qu'il attire l'attention des apprenants sur la forme ciblée au niveau de la quantité, de la forme et de la catégorie des *gambits*. Cependant, il n'est pas suffisant ou approprié pour tous les types de *gambits*, surtout ceux qui possèdent une forte composante socioculturelle.

Mots- clés : enseignement explicite, *gambits*, discours parlé, compétence pragmatique, compétence communicative.

INTRODUCTION

Une langue étrangère (LÉ) est un instrument d'échange dans un contexte international, où la dimension linguistique est aussi importante que la dimension culturelle, et ce, à plusieurs niveaux : politique, commercial, touristique, académique, médical, etc. Nous entendons ici qu'une LÉ est l'apprentissage d'une langue qui n'est pas parlée dans le pays où elle est enseignée, tandis qu'apprendre une langue seconde (L2) se fait dans un contexte d'immersion (Ellis, 1994). Dans ce contexte, un apprenant de LÉ a besoin de maîtriser l'écrit et surtout, l'expression orale. Il doit également posséder une connaissance des comportements socioculturels des interlocuteurs. Il ne suffit pas de parler, il faut savoir communiquer dans une LÉ pour préparer les apprenants aux échanges avec les locuteurs de la langue cible en dehors de la classe de langue (Germain, 1991). Donc, apprendre ou améliorer la compétence orale en LÉ devient prioritaire dans une classe de LÉ.

Traditionnellement, dans l'enseignement des langues, la langue a été divisée en deux catégories : la grammaire et le vocabulaire (Lewis, 1997). Cette vision de la langue continue à alimenter la pratique des enseignants en langue, plus précisément en espagnol/LÉ, bien que le but des étudiants est de « parler » cette langue. Malgré l'apparition de l'approche communicative et des manuels d'enseignement de plus en plus axés sur des exercices de production orale, il n'en reste pas moins que, sur le terrain, les besoins des étudiants, soit d'avoir l'occasion de « parler », ne sont pas satisfaites.

L'approche communicative a privilégié l'emploi de la langue dans diverses situations de communication, en tenant compte des intentions communicatives des locuteurs. Le type de discours privilégié est la conversation quotidienne représentée par des modèles sous forme de dialogue (de type question-réponse) dans les manuels. Par contre, peu d'informations sont fournies, d'une part, sur les différents types de discours parlé (informatif, explicatif, conversationnel, débat) et d'autre part, sur la structure et la gestion (comment et avec quoi) des interactions verbales. Nous devons tenir compte de leur spécificité (Carter et McCarthy, 1997) au moment de les enseigner, car le lexique du discours oral et celui du discours écrit est différent.

Apprendre et maîtriser une LÉ relève de la connaissance de plusieurs composantes de la langue : grammaticale, pragmatique, stratégique, socioculturelle, etc. Un élément de la composante pragmatique sont les séquences de formule (SF), des expressions figées ou semi-figées qui sont plus fréquentes dans la langue parlée et qui véhiculent une connaissance socioculturelle (Pawley et Syder, 1983; Wray, 2000). Elles existent en abondance dans la langue parlée aussi bien que dans la langue écrite. Elles ne sont pas limitées juste à une langue, elles existent dans toutes les langues. Pawley et Syder (1983) ont souligné le lien entre les SF et le discours parlé en L1. Ils ont observé que les locuteurs natifs choisissent des expressions socioculturellement standardisées comme « à demain »; « *hasta luego* »; « *see you later* », plutôt que des constructions comme « à demain si c'est possible et sinon à un autre jour ». Cette vision de la langue différait de la perspective traditionnelle où l'apprentissage de LÉ se limitait à la grammaire et au vocabulaire. Actuellement, comme de nombreuses études l'ont montré notamment dans le domaine de la compétence pragmatique de la L2 et de la LÉ, l'apprenant de langue ne peut parvenir à communiquer efficacement avec ces deux composantes. Le manque de SF dans leurs productions orales montre un manque de naturel.

Une catégorie de SF sont les *gambits*, des lubrifiants du discours propres au discours parlé (Edmonson, 1977). Les *gambits* ne sont pas des contenus linguistiques prioritaires à apprendre dans un cours de langue espagnole. Avant l'avènement de l'approche communicative, ils étaient presque inexistantes dans les cours de langue, dans les plans de cours et dans les matériels didactiques. Aujourd'hui, ils apparaissent, le plus souvent lors des activités d'expression écrite plutôt que lors des activités d'expression orale. En effet, le texte écrit est plus simple à gérer et à travailler qu'une production orale, laquelle est produite spontanément lors d'une interaction verbale entre deux ou trois interlocuteurs et, de plus, ne laisse pas de trace écrite, à moins qu'elle soit enregistrée.

Intégrer les *gambits* simplement dans un plan de cours n'est pas suffisant. Il est nécessaire de les aborder avec un enseignement spécifique. C'est ce que cette recherche se propose de faire. Elle tente de répondre à plusieurs questions liées à l'emploi ou l'absence des *gambits* dans les productions orales des apprenants d'espagnol /LÉ par l'application d'un type d'enseignement spécifique.

Dans le premier chapitre, nous présentons la problématique de recherche, à savoir, le défi que présentent les SF, un des éléments importants de la langue, surtout dans le discours parlé, pour l'apprenant de LÉ. Nous analysons celle-ci, à partir de trois dimensions différentes : la description, l'apprentissage et l'enseignement.

Dans le deuxième chapitre, nous définissons d'abord les termes clés de notre recherche (séquence de formule, *gambit* et enseignement explicite). Puis, nous faisons état des recherches menées sur les effets de l'enseignement des SF possédant une

fonction pragmatique, ainsi que sur l'EE, en particulier, des *gambits*. Enfin, nous présentons les objectifs et les hypothèses de recherche.

Nous exposons, ensuite, dans le quatrième chapitre, la méthodologie de recherche retenue pour vérifier nos hypothèses et les types d'analyses que nous privilégions.

Dans les chapitres cinq et six, nous présentons puis interprétons les résultats de notre étude en fonction des objectifs de la recherche et des expérimentations antérieures.

Finalement, nous exposons les conclusions et nous terminons en proposant des pistes de recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons la problématique de la recherche. Les séquences de formule (SF), éléments importants de la langue, surtout dans le discours parlé, présentent un défi pour l'apprenant de LÉ. Pour mieux comprendre ce processus, nous les analysons à partir de trois dimensions différentes: la description, l'acquisition (nous utilisons les termes « acquisition » et « apprentissage » sans distinction comme indiqué par Richards et Schmidt, 2002) et l'enseignement.

1.1 La compétence communicative et la compétence pragmatique

Dans l'enseignement d'une LÉ, il est nécessaire d'aller au de-là de la phrase, c'est-à-dire de la structure composée du sujet, du verbe et du complément, pour que les apprenants puissent acquérir les structures et les stratégies du discours qui vont leur permettre de développer la compétence communicative dans la langue cible.

La compétence communicative est, en plus de la connaissance des règles grammaticales, l'habileté à communiquer. Ce concept a été introduit par Hymes (1972, 1974) et il est devenu la base de l'enseignement communicatif des langues.

Hymes propose la notion de compétence communicative pour inclure le contexte social dans lequel s'élaborent les énoncés. Hymes, à la différence de Chomsky (1965) pour qui la grammaire est un système abstrait, voit la communication linguistique comme un système grammatical qui est utilisé pour communiquer et qui fait partie de la culture, d'où le terme de compétence communicative issu du domaine de l'ethnographie de la communication. Il a souligné les aspects sociolinguistiques qui gèrent l'emploi de la langue. L'accent est mis sur l'adéquation de l'emploi de la langue plutôt que sur les règles grammaticales. Autrement dit, le message devient l'élément central de la communication.

Selon Hymes (1972, 1974), la compétence communicative est un ensemble d'habiletés et de connaissances que possèdent les locuteurs d'une même communauté linguistique. Dans d'autres mots, il s'agit de l'habileté d'interpréter et d'utiliser de façon appropriée les règles de l'interaction verbale. La compétence communicative d'après cet auteur inclut aussi deux principales composantes : d'une part, une composante « code » qui décrit la connaissance du locuteur de la syntaxe, la morphologie, la sémantique, la lexicologie et la phonologie, d'autre part, une composante « emploi », qui décrit l'habileté d'un locuteur à utiliser la langue de manière appropriée pour un objectif dans un contexte donné (Niezgoda et Röver, 2001).

Par la suite, des chercheurs postérieurs à Hymes (Canale et Swain, 1980; Canale, 1983) ont tenté de déterminer et de décrire les diverses composantes de cette compétence et ils ont proposé un modèle de compétence communicative plus élaboré. Bachman (1990) a ensuite introduit la notion de compétence pragmatique comme nouvelle composante car, dans le modèle original de Hymes, celle-ci n'apparaît pas explicitement. Ces modèles ont donné une place plus importante à la compétence

pragmatique dans le processus d'apprentissage et d'enseignement des langues (Rose et Kasper, 2001).

Selon la définition de compétence communicative de Hymes, quand le locuteur décide de la fonction communicative qu'il va utiliser pour accomplir le besoin communicatif, il s'oriente vers la dimension pragmatique de la langue. Dans cette composante pragmatique se trouvent des options disponibles pour choisir une ou plusieurs fonctions qui vont servir le mieux à la fonction communicative dans laquelle il veut s'engager.

La compétence communicative, telle que proposée par Hymes, a offert une base théorique à l'enseignement de la langue pour la communication. L'approche communicative a introduit l'enseignement et l'apprentissage de la langue parlée dans la classe de LÉ et, avec elle, la compétence pragmatique. La langue parlée, celle de tous les jours, est une langue spontanée et passagère. L'approche communicative sélectionne son contexte en fonction des besoins langagiers des apprenants. Au fil des ans, la compétence pragmatique est devenue l'une des composantes de base de la compétence communicative. Elle constitue donc l'un des objectifs importants de l'enseignement d'une LÉ. En effet, une méconnaissance de cette composante produit des malentendus et a des conséquences importantes sur la communication interculturelle.

La compétence pragmatique, partie intégrante de la compétence de communication, inclut, selon Bachman (1990), la connaissance des conventions pragmatiques et sociolinguistiques nécessaires à la réalisation des fonctions

langagières de manière acceptable dans un contexte donné. Ce volet pragmatique de la compétence communicative est essentiel en situation de communication interculturelle, car quand l'apprenant de LÉ n'a pas intériorisé les systèmes interactionnels de la langue cible, un échec ou une difficulté de communication risque de se produire, tant à l'écrit qu'à l'oral. Cependant, c'est lors d'une conversation que les difficultés s'avèrent les plus grandes pour le locuteur non natif, car les systèmes interactionnels varient sensiblement d'une langue à l'autre, d'une culture à l'autre (Kerbrat-Orecchioni, 1993).

Parler de compétence pragmatique en enseignement des langues n'est pas une tâche facile. Cette dimension de la compétence communicative est l'une des plus complexes à étudier, tant au niveau de l'enseignement qu'au niveau de l'apprentissage. La difficulté réside dans le fait qu'à travers la compétence pragmatique nous entrons dans les dimensions sociale et culturelle de la LÉ. Celles-ci ne sont pas des dimensions monolithiques, elles sont composées d'une diversité d'éléments, dont certains sont affectés par le changement de façon périodique (évolution de la langue, expressions idiomatiques nouvelles, etc).

Cette diversité varie selon la langue à laquelle ces dimensions appartiennent. En raison de cette complexité, la compétence pragmatique est, généralement, laissée de côté dans la classe de langue car les enseignants, souvent, ne savent pas comment s'y prendre pour l'enseigner.

L'une des erreurs ou échecs courants est de nature pragmalinguistique (Thomas, 1983). Elle se produit quand la forme linguistique est transférée d'une langue à une autre mais que la fonction communicative est différente dans les deux

langués. Ici, selon Bardovi-Harlig (2001), nous devons nous poser la question quelle forme linguistique faut-il utiliser. Par exemple, un étudiant d'espagnol/LÉ choisit l'énoncé suivant : « *no es posible entrar* » (ce n'est pas possible d'entrer) au lieu de « *no se puede entrar* » (c'est défendu d'entrer). Le premier cas reflète l'impossibilité physique et le deuxième, l'interdiction d'entrer. Le problème se trouve dans le mauvais emploi des formes: « *ser posible* » et « *se puede* ». Les conventions pragmatiques sont étroitement liées aux structures grammaticales et lexicales de chaque langue. À travers l'unité lexicale, une partie de la compétence pragmatique se matérialise.

Un autre type d'erreur ou échec de communication est celle d'ordre sociopragmatique. Elle correspond à un énoncé inapproprié dû à un malentendu ou à la méconnaissance des règles sociales et culturelles à laquelle appartient la langue cible. La question à se poser est quelle réponse sera la plus adéquate dans une situation donnée (Bardovi-Harlig, 2001). Par exemple, quand une espagnole fait un compliment à quelqu'un en Espagne: « ¡¡ *Qué vestido tan bonito llevas !!* » (tu portes une très belle robe!), la réponse attendue est : « Merci beaucoup, ce n'est rien, je l'avais depuis l'année dernière ». Autrement dit, on enlève de l'importance au compliment. Mais, si le compliment est adressé à un interlocuteur d'une autre langue-culture et que celui-ci répond : « *Gracias, lo sé* » (Merci, je le sais), sa réponse va être mal perçue par le locuteur natif, comme quelqu'un qui n'est pas courtois, selon la culture espagnole.

La compétence pragmatique se réalise, principalement, à travers les actes de parole (« demander », « refuser », « complimenter») mais aussi à travers les marqueurs du discours (*par contre, mais, ..*), les *gambits* (*ce que je voulais dire....*

mon point de vue est que..), appelés formules, routines ou séquences de formule par les chercheurs de ce domaine (voir chapitre II, cadre conceptuel).

1. 2 Les séquences de formule chez les locuteurs natifs

La langue n'est pas composée seulement des mots mais aussi d'unités à plusieurs mots appelées SF. Elles forment un vaste groupe d'expressions assez hétérogènes, comme les expressions idiomatiques (« *Hablando del rey de Roma, por la puerta se asoma* »; « Quand on parle du loup, on voit la queue »), les collocations (« *diente de ajo* », *vaincre le sommeil*, « *take a break* »), les *gambits* (« *la verdad es que...* »; *ce que je pense...*; « *by the way* »), les mots composés (« *abrelatas* » ; « ouvre-boîtes »; « *breakfast* »), entre autres. Les SF se retrouvent dans toutes les langues (Nattinger et DeCarrico, 1992 ; Schmitt et Carter, 2004). Elles sont cependant plus abondantes dans la langue parlée que dans la langue écrite. Cowie (1992) insiste sur la différence entre les caractéristiques de la langue parlée et de la langue écrite par rapport au type, à la fréquence et à la distribution des SF qu'il y a.

Une SF est un ensemble de deux mots ou plus qui remplissent des fonctions variées dans la conversation quotidienne. Dans la littérature, il existe une vaste terminologie pour nommer ces séquences. Nous la verrons en détail dans le chapitre suivant, qui traite du cadre conceptuel.

Les SF jouent un rôle très important dans la langue parlée de tous les jours. Elles répondent aux besoins de communication du locuteur par la réalisation des fonctions communicatives (« saluer », « féliciter »), de l'organisation du discours et

de la gestion de la conversation (céder le tour de parole, demander l'opinion). Elles permettent au locuteur de s'exprimer avec fluidité et aisance grâce à leur aspect de formule ou idiomatique. La plupart d'entre elles véhiculent la connaissance socioculturelle de la communauté à laquelle appartient le locuteur (Wray, 2000). Elles sont des formes standardisées culturellement (Pawley et Syder, 1983).

Edmondson et House (1981 : 23-24) illustrent bien l'importance des SF et des *gambits*, en particulier quand ils décrivent une interaction verbale entre deux apprenants en classe d'anglais LÉ dans les exemples suivants :

(1)

Teacher: Peter ask Mary what time it is

Peter: What time is it Mary?

Mary : It's half past twelve

Teacher: Good

(2)

Teacher: Peter imagine you are looking forward to the end of this lesson and are wondering how much longer it's going to last. Lean over to Mary and ask her what time it is.

Peter: Hey Mary!

Mary: What?

Peter: What time is it?

Mary: Half past twelve

Peter: Is that all ?/ Oh, good!

Teacher: Good

L'exemple (2) est plus naturel que le (1), il y a plus d'interaction entre les apprenants avec l'ajout des *gambits* dans l'interaction verbale. Le discours n'est pas limité à une dyade question/réponse.

Dans la perspective phraséologique, les SF obéissent à deux principes opposés : le principe de la liberté combinatoire et le principe du figement (Pecman, 2005). Jespersen (1924, 1992) est l'un des premiers à en avoir souligné l'existence et Sinclair (1991) a repris, développé et nommé le premier, le principe du libre choix (*open choice principle*) et le second, le principe idiomatique (*idiom principle*). Par exemple, dans l'expression « *of course* » aucune de ces unités n'opèrent selon sa catégorie grammaticale : préposition (*of*), nom (*course*). Ces items ont perdu leur identité sémantique (Sinclair, 1991). Le premier principe permet de combiner les éléments de la langue en appliquant des règles; le deuxième limite cette liberté.

Depuis son enfance, le locuteur natif a acquis les SF comme des séquences lexicales inséparables (Peters, 1983), comme un tout et non comme des unités séparées et gérées par des règles grammaticales. Elles sont traitées et emmagasinées en tant que segment ou séquence dans la mémoire et leur sens découle de l'ensemble des unités et non de chaque unité séparée. Ces séquences toutes faites servent à économiser le temps pour planifier et traiter le discours parlé (Schmitt et Carter, 2004). Elles obéissent au principe idiomatique.

Lorsque les locuteurs natifs parlent, ils produisent des énoncés variés. Ils utilisent indifféremment des mots régis par des règles grammaticales à l'intérieur d'une structure syntaxique et des séquences à plusieurs unités qui, elles, ne le sont pas (Erman et Warren, 2000). Pour mener cette opération, le locuteur fait appel aux deux principes de production langagière de Sinclair (1991). Ces deux principes facilitent le processus de traitement automatique d'emmagasinage des SF. Grâce à eux, la production de SF est simple et rapide, se réalise fréquemment et de façon presque inconsciente. Comme les SF sont figées ou semi-figées, elles sont mémorisées comme une seule unité (Spöttl et McCarthy, 2003), ce qui vient combler le manque

d'espace dans la mémoire et, ainsi, permettant de réduire l'effort lors du traitement de ces unités, d'autant que la fréquence d'emploi des séquences est une action répétitive. Comme l'explique Miller (1956), les limites de notre mémoire réduisent notre capacité à traiter l'information. Les SF viennent compenser ces limites car elles sont prêtes à être utilisées.

Sinclair (1991) a aussi souligné la relation entre l'économie de la langue et les unités préfabriquées. Comme elles sont des routines toutes faites, elles économisent du temps (Coulmas, 1994; Hymes, 1972). Comme nous venons de le souligner, pour exprimer la même idée, l'utilisation d'une expression préfabriquée comme l'expression « revenons à nos moutons » implique moins d'effort qu'une phrase régie par la grammaire comme « revenons maintenant à l'objet que nous intéresse ». Une SF représente le moyen le plus rapide et le plus efficace pour exprimer la même idée.

En résumé, chaque langue contient une quantité importante de SF dans la langue parlée. Ces séquences sont utilisées dans la conversation de la vie quotidienne. Elles réalisent des fonctions communicatives et sont porteuses de la connaissance socioculturelle d'une communauté linguistique donnée. Bien que pour un locuteur natif l'acquisition des SF, avec l'emploi alternatif des deux principes de Sinclair (1991), soit un processus simple, celui-ci devient complexe dès qu'il s'agit d'un apprenant de LÉ. En effet, le processus de traitement qui est simple et naturel pour un locuteur natif ne l'est pas pour un apprenant de LÉ. Cette préfabrication est importante pour l'apprenant pour faciliter la conversation avec des locuteurs natifs (Nattinger et DeCarrico, 1992).

1.3 Les facteurs qui rendent difficile l'apprentissage des séquences de formule en langue étrangère

Les facteurs qui rendent difficile l'apprentissage des SF sont multiples. Nous nous centrons sur ceux qui sont pertinents à notre objet de recherche : l'effort de traitement des SF chez l'apprenant, les sources disponibles d'*input* et la nature même des SF.

1.3.1 L'effort de traitement

Comme nous l'avons exposé précédemment, les SF sont traitées par la mémoire de façon différente par rapport aux autres éléments de la langue. Dans l'apprentissage d'une langue, l'emploi approprié des SF est l'un des indicateurs de compétence langagière (Yorio, 1980). L'apprenant les rencontre à plusieurs niveaux de compétence de la langue et dans des genres de discours variés. L'usage de ces SF lui est nécessaire pour avoir accès, à travers une production fluide dans une conversation avec des locuteurs natifs, à une connaissance plus profonde de la langue cible, tant au niveau lexical qu'au niveau socioculturel.

Ainsi que le soulignent Pawley et Syder (1983) et Wray (2002), les apprenants de LÉ n'identifient pas facilement les SF dans le discours et leur absence dans celui-ci montre un manque d'idiomaticité. En d'autres termes, l'idiomaticité est une caractéristique de la langue à travers laquelle un locuteur natif s'identifie à un autre, et cette idiomaticité est véhiculée principalement par les SF, comme les expressions idiomatiques.

La difficulté de l'apprenant à produire les SF est dû principalement à deux facteurs. Elles sont d'abord, des expressions composées de plusieurs unités dont le sens ne correspond pas littéralement à la structure. Ensuite, la plupart des SF ne sont pas régies par des règles grammaticales. Ceci constitue un obstacle pour l'apprenant tout au long de son apprentissage. Pawley et Syder (1983) ont signalé que les sujets de niveau intermédiaire considéraient l'apprentissage des SF comme un obstacle important dans l'apprentissage. Même si les SF sont apprises durant les premières étapes, une fois que l'apprenant a atteint une maîtrise raisonnable de la grammaire et du lexique de la langue, l'acquisition des SF s'estompe (Wray, 2002).

Selon les chercheurs dans ce domaine, les raisons pour expliquer la difficulté à produire des SF sont multiples et variées, notamment : l'*input* sans interaction n'est pas suffisant pour favoriser l'apprentissage (Irujo, 1986), la spécificité de préfabrication qui caractérise les SF, l'absence, la plupart du temps, de l'application des règles grammaticales dans les SF et, finalement, la pauvreté des SF dans la production orale en classe par rapport au milieu natif (Wray, 2002; Irujo, 1986).

L'acquisition des SF est liée à l'acquisition de la compétence langagière dans n'importe quel type de discours. Pour réussir à communiquer et à comprendre adéquatement dans une langue, les apprenants ont besoin d'acquérir un nombre suffisant de SF. Pour que la production orale de l'apprenant en LÉ soit efficace et effective, la connaissance grammaticale n'est pas suffisante, il est nécessaire qu'il sache employer adéquatement des SF.

Il est important toutefois de rappeler que les SF sont utilisées fréquemment. Cet emploi fréquent influence l'effort de traitement de l'information réalisé par

l'apprenant. Wilson et Speer (1986) expliquent que, plus un mot est rare ou peu utilisé, plus grand est l'effort de traitement fourni par l'apprenant. Si nous transférons cette idée aux SF, dont les *gambits*, nous pouvons dire que plus il y a d'unités dans une séquence, plus d'effort lors du traitement de l'information sera nécessaire pour que l'apprenant puisse les produire. Si ces séquences sont utilisées dans la production orale, cet effort sera encore plus grand, car la production orale étant spontanée et instantanée, ceci ajoute une difficulté à la tâche de l'apprenant.

Pour Nattinger et DeCarrico (1992) l'effort n'est pas forcément relié à la fréquence d'emploi, mais plutôt au degré de variabilité de la séquence en question. Les auteurs expliquent, par exemple, que les séquences suivantes: « *by the way; beside the way; off the way; by the road; in fact* » sont invariables et que leur fréquence d'utilisation est très élevée. Aucune unité ne peut être changée pour une autre, ce qui semblerait faciliter leur traitement dans la mémoire.

De son côté Laufer (1997) souligne que l'évitement est la manifestation de l'influence translinguistique. Cet indicateur de difficulté n'est pas, cependant, un indicateur d'ignorance de la part des apprenants, car ils ne peuvent pas éviter quelque chose qu'ils ne connaissent pas (Laufer, 2000). Ils ont tendance à éviter d'employer ces unités lexicalisées en se contentant d'utiliser un équivalent non-métaphorique ou non-idiomatique, par exemple, « *postpone* » au lieu de « *put off* ». Pour cette raison, il y a peu de SF dans les productions des apprenants de LÉ (Laufer, 1994) car ceux-ci choisissent habituellement la facilité.

Si nous examinons les situations communicatives dans lesquelles l'apprenant est appelé à s'exprimer verbalement, nous pouvons constater que d'autres éléments

entrent en jeu et influencent l'effort du traitement. Quand l'apprenant doit utiliser des SF propres à l'oral, comme les *gambits*, il doit tenir compte d'autres éléments : sa production orale doit être correcte grammaticalement, bien articulée, spontanée et en interaction avec un interlocuteur (l'interaction rend plus difficile encore la tâche). C'est une situation où se produit un conflit entre la gestion de l'information, la production correcte et l'inclusion des séquences. Dans cette situation, l'apprenant choisit de réaliser la première tâche plutôt que les deux autres, car ces dernières viennent perturber l'emploi du principe du libre choix (*open choice principle*) sur lequel il s'appuie pour utiliser la LÉ.

L'effort est grand parce que le processus de traitement de l'information se fait de façon opposée à celle du locuteur natif. Chez l'apprenant de LÉ, l'alternance des deux principes de Sinclair (1991) ne s'applique pas toujours car l'apprenant ne traite pas l'information de la même manière qu'un locuteur natif. Étant donné que l'apprentissage se fait dans un milieu artificiel (la classe), l'apprenant ne dispose pas du modèle d'acquisition du locuteur natif, mais de celui qui est basé sur l'application des règles grammaticales.

Pour que le principe idiomatique se produise chez un apprenant de LÉ, il faut donc attirer son attention sur la forme de la séquence afin qu'il puisse, d'abord, prendre conscience de son existence et, ensuite l'intégrer dans son apprentissage. Ceci même si l'apprenant reconnaît la forme ciblée, qui peut exister aussi dans sa L1. Pour favoriser ce type d'apprentissage, il est nécessaire de faire appel à un type d'enseignement spécifique.

1.3.2 La nature des séquences de formule

La nature propre des SF est, semble-t-il, une autre source de difficulté que l'apprenant rencontre lors de son apprentissage. Il se décourage souvent et, par conséquent, évite l'emploi de ces séquences. Il semble que l'explication peut se trouver dans la nature même des SF, c'est-à-dire, dans leur forme, leur fonction pragmatique et leur sens.

Les SF sont des unités à plusieurs mots et sont difficiles à décoder et à encoder pour l'apprenant de LÉ (Moon, 1997). La cause en est dans leur non-compositionalité qui oblige à les reconnaître, à les apprendre, à les décoder et à les encoder comme des séquences entières à un seul sens. Or, l'apprenant procède à l'envers, mot à mot, il a tendance à morceler chaque ensemble de mots selon le principe du libre choix plutôt que selon le principe idiomatique de Sinclair (Pawley et Syder, 1983). La forme lexicalisée de la plupart des SF suppose un obstacle à leur compréhension et à leur acquisition. La signification ne dépend pas de chaque mot isolé, mais de l'ensemble des mots qui composent la séquence. Par exemple, la séquence « *by the way* » sert au locuteur à indiquer à son interlocuteur qu'il va changer de sujet de conversation.

Cette difficulté ne se trouve pas seulement au niveau de la forme, mais aussi au niveau de la fonction. La nature des séquences est très variée et il y en a plusieurs catégories, dont les *gambits* (« *what I really want to say is* »; « *lo que quiero decir es que* »; « ce que je veux dire c'est que ») qui aident, entre autres, à organiser et à gérer le discours oral, comme la conversation ou le débat. Avec ce type de séquences spécifiques à l'interaction verbale, les difficultés peuvent aussi se retrouver au niveau de la fonction pragmatique qu'ils remplissent dans le discours. Ces fonctions peuvent

être, par exemple, changer de sujet, introduire un nouveau point ou montrer son désaccord. Les problèmes auxquels l'apprenant de LÉ se trouve confronté durant son apprentissage sont d'abord d'identifier la forme et, ensuite, d'établir une relation entre la forme, la fonction et le sens des *gambits* dans le discours oral, car il n'y a pas de relation directe entre les éléments.

Les SF sont une partie importante de la langue grâce à leur utilité dans l'interaction verbale de tous les jours. Cette utilité est dû au fait qu'elles jouent un rôle d'économie dans le discours, ce qui facilite la compréhension et la production de la communication (Peters, 1983; Cowie, 1983). L'emploi des SF vient combler le déséquilibre existant entre la capacité limitée de la mémoire et la vitesse du traitement de l'information dans le cerveau humain. L'importance de ces SF est donc majeure quand il s'agit d'une LÉ, car le contexte d'apprentissage se trouve isolé de la société et de la culture natives.

Comme nous l'avons déjà exposé, le sens des SF, généralement ne découle pas directement de chacun des mots qui composent la séquence mais plutôt de l'ensemble de ces mots. Parfois, le sens est donné par la fonction, par exemple « en passant...» pour changer le sujet de conversation. D'autres fois, il n'y a aucun lien entre la séquence et son sens, par exemple « coûter la peau des fesses » pour « dispendieux ». Certaines SF possèdent un degré élevé d'idiomaticité quand le sens réel et celui de la forme ne coïncident pas. Ce degré métaphorique fait partie de la dimension socioculturelle de la langue. Cet aspect constitue un autre facteur de difficulté pour un apprenant de LÉ. En raison de leur aspect idiomatique, les apprenants de LÉ n'identifient pas facilement les SF dans le discours et ils ne les utilisent pas non plus dans leurs propres productions orales (Wray, 2002; Pawley et Syder, 1983). Laufer (1997) explique que, pour un apprenant de LÉ, les séquences

avec un degré idiomatique élevé sont plus difficiles à comprendre et à apprendre à utiliser que leurs équivalents qui ne possèdent pas d'aspect idiomatique. Par exemple, un apprenant d'anglais/LÉ va choisir « *decide* » au lieu de « *make up one's mind* ». Cette solution amène l'apprenant à produire un discours absent d'idiomaticité. Cette absence est un signe que l'apprenant ne parvient pas à la maîtrise complète de la langue, car cet aspect idiomatique est l'un des indicateurs de compétence d'une langue propre à un locuteur natif (Yorio, 1980).

L'importance de la dimension socioculturelle, reliée à la fonction pragmatique des SF, a été largement discutée par les sociolinguistes et les linguistes appliqués s'intéressant à l'enseignement de la LÉ (Coulmas, 1981; Wolfson, 1983; Alexander, 1984, 1989). Même si les SF existent dans la L1 et la LÉ, les différences sont bien plus nombreuses que les similitudes. Selon Bardoni-Harlig (2001), les systèmes pragmatiques sont différents dans chaque langue. Les recherches (Blum-Kulka, 1982; Thomas, 1983; Hudson, Detmer et Brown, 1995; Cohen, 1996) montrent que les locuteurs natifs et les locuteurs non-natifs d'une langue donnée ont des systèmes pragmatiques différents et que les apprenants diffèrent grandement dans la production des actes de parole, dont le choix, le contenu et la forme.

Les apprenants utilisent généralement les SF d'une manière qui s'éloigne de la norme native. Souvent, les apprenants croient, par exemple, qu'un acte de parole apparaît dans une seule forme et que celle-ci est la même dans toutes les situations. Il serait souhaitable d'exposer les apprenants à des formes variées d'actes de parole pour faire disparaître cette croyance (Judd, 1999). Aussi, Cohen et Olshtain (1981) ont montré dans leur recherche que les apprenants ont des difficultés à juger du degré de politesse dans différentes formes d'excuses.

La nature complexe des SF dû à la forme, à la fonction et au sens constitue un obstacle majeur dans l'apprentissage d'une LÉ. Ces séquences à plusieurs unités ont le plus souvent un sens difficile à saisir, ont des fonctions multiples dans le discours parlé et posent un défi à l'apprenant tout au long de son apprentissage. Même si la L1 et la LÉ sont proches, ceci ne diminue pas toujours leur difficulté.

1.3.3 Les sources d'*input* disponibles en contexte de langue étrangère

Apprendre une langue en contexte de LÉ présente de nombreux inconvénients qui influencent tant l'enseignement que l'apprentissage. Ceci joue, aussi, un rôle très important sur l'apprentissage de la plupart des SF, surtout sur les éléments interactionnels du discours ainsi que sur la compétence pragmatique (Tateyama, Kasper, Mui, Tay et Thananart, 1997). Ces auteurs font ressortir l'idée qu'un contexte où la langue enseignée est une L2, est un contexte plus riche linguistiquement et fournit plus d'opportunités pour développer ces aspects spécifiques d'une langue que le contexte de LÉ. L'apprenant est proche du modèle du locuteur natif qu'il imite. Cependant, dans le contexte d'une LÉ l'apprenant n'a généralement aucun contact avec les locuteurs natifs. La classe de langue et le matériel pédagogique restent sa seule source d'*input*. L'environnement scolaire joue un rôle décisif dans l'apprentissage d'une LÉ, car l'apprenant dispose de très peu de sources d'*input* ou d'informations pour apprendre. Dans une telle situation, l'enseignement devient nécessaire, car sans lui l'apprenant n'apprendra pas des nouvelles informations pragmatiques et ne saura pas non plus les utiliser.

En classe, il y a peu d'accès à l'*input* adéquat, qualitativement et quantitativement (Tateyama et al., 1997) et cela peut s'expliquer pour deux raisons. D'une part, le discours de l'enseignant contient un nombre limité de SF produites

naturellement que l'apprenant, souvent, ne retient pas. D'autre part, il y a peu d'occasions de pratique conversationnelle, tant entre les apprenants entre eux qu'avec l'enseignant. D'ailleurs, les types d'interactions qui se produisent en classe ne sont pas les mêmes que celles qui se produisent à l'extérieur, en milieu 'naturel'. Les premières sont, de façon générale, contrôlées et, par conséquent, laissent peu d'espace à la production spontanée. Les activités que font les apprenants sont, en principe, de type contrôlées ou fermées comme les exercices structuraux, les exercices de substitution ou afficher les questions (Nunan, 1992). Ceci s'explique par le fait que l'accent est mis, principalement, sur la compétence grammaticale qui prend le dessus sur la compétence pragmatique (Bardovi-Harlig, 2001). En d'autres termes, l'environnement scolaire est un environnement restreint (Bardovi-Harlig et Hartford, 1997), dans lequel il existe peu d'occasions d'employer la langue hors de la classe, en contact avec les locuteurs natifs.

Bien que l'information pragmatique soit très liée au contexte, les auteurs des manuels d'enseignement pensent, généralement, qu'elle sera apprise à travers le contact avec la langue cible par la répétition dans le temps plutôt que par l'enseignement (Koike et Pearson, 2005). Plusieurs chercheurs ont constaté que le livre ou manuel d'enseignement n'est pas une source fiable d'*input* des actes de paroles ni des *gambits*, c'est-à-dire de la dimension pragmatique de la langue. Dans l'ensemble, les manuels contiennent des modèles de conversation qui ne correspondent toujours pas, du point de vue pragmatique, aux modèles authentiques ou réels de la langue étudiée. Par exemple, les fermetures de la conversation (Bardovi-Harlig, Hartford, Maha-Taylor, Morgan et Reynolds, 1991) ainsi que la structure et la gestion conversationnelle (Myers-Scotton et Berstein, 1988) sont toujours les mêmes et les expressions de la langue courante sont présentées de façon uniforme (Nattinger et DeCarrico, 1992).

Malgré la présence des SF dans les manuels de LÉ, les explications les concernant sont pauvres ou presque nulles. Ils présentent le classement et la typologie de ces séquences à partir de critères didactiques, c'est-à-dire dans des exercices pratiques, sans tenir compte des différentes catégories de SF, ce qui empêche l'apprentissage adéquat de leurs fonctions.

Il semble donc que la classe, comme contexte d'apprentissage d'une LÉ, soit insuffisante pour apprendre les aspects pragmatiques de la langue, en général, et des *gambits*, en particulier. Ceci diffère fortement d'un contexte de L2, où l'apprenant est en contact direct avec la langue à travers de multiples occasions. Malheureusement, un contexte de LÉ se limite à un environnement fermé, constitué de l'enseignant, du livre et de la classe, où les fonctions et modèles de langue sont restreints et, souvent, absents d'explications.

1.4 L'enseignement des séquences de formule en langue étrangère

La difficulté que posent les SF à l'apprenant se trouve dans la forme, le sens, la fonction et le contexte culturel. Le rôle joué par le contexte d'apprentissage d'une LÉ, est insuffisant en raison des modèles restreints de la langue et de l'absence des SF ainsi que de la nécessité d'aborder un type spécifique d'enseignement qui viserait à l'intégration adéquate des SF dans le discours en classe.

Cette source de difficulté pousse l'apprenant à éviter l'emploi des *gambits*. Comme le souligne Nation (1990), même le vocabulaire simple ne s'apprend pas

adéquatement sans enseignement et, comme les SF ne sont pas des mots simples, elles devraient, *a fortiori*, être enseignées de façon particulière.

Les chercheurs (Nattinger et DeCarrico, 1992; Wray, 2000; Kasper, 2001; Bardovi-Harlig, 2001) insistent sur l'importance d'intégrer les SF en tant que composante importante, dans l'enseignement d'une LE et leur donner une place dans les méthodes d'enseignement, mais aussi chercher des techniques d'enseignement qui vont aider les apprenants à les acquérir et à les intégrer mieux dans leur discours.

1.4.1 La place des séquences de formule dans les méthodes d'enseignement

La trajectoire de l'enseignement du lexique, dans son sens large, incluant les SF, a évolué de manière positive à travers les différents paradigmes de l'enseignement des langues. Au début, l'enseignement du lexique (des mots) était dépendant des règles grammaticales; il était étudié de façon isolée et sans tenir compte de son statut de composante essentielle des diverses habiletés linguistiques. Aujourd'hui, il est au service des objectifs communicatifs et il se développe en coordination avec les quatre habiletés, lire, écrire, parler et écouter. De cette façon, le lexique est réhabilité comme un élément essentiel de la compétence communicative. Un bref aperçu des méthodes d'enseignement va permettre de voir l'évolution de la place du lexique à l'intérieur de chacune.

Dans la méthode grammaire-traduction, durant la période des années 1890 à 1930, la langue était vue comme un ensemble de règles grammaticales. Dans cette optique, la maîtrise de la langue correspondait à la connaissance des règles. La priorité était accordée à la production écrite. Cette méthode utilisait la littérature

classique comme matériel pour les activités (Zimmerman, 1997). Les apprenants recevaient des explications détaillées de la grammaire dans leur L1 et le lexique était traduit et présenté dans des listes décontextualisées.

Durant la période des années 50 et 60 fait son apparition la méthode audio-orale et audio-visuelle. Cette méthode accorde la priorité à la langue orale et l'emploi de la L1 est exclu. La langue est un ensemble de règles phonologiques, morphologiques et syntaxiques car l'objectif est exclusivement le développement de la compétence linguistique. Le lexique essentiel est déterminé à partir des listes de fréquence et il est contextualisé dans des phrases qui font partie des images associées à l'écoute de cassettes. La pratique se fait par des exercices structuraux qui peuvent être réussis sans que le locuteur ne comprenne nécessairement le sens des mots (Richards et Rodgers, 2001).

Avec l'arrivée de la méthode directe, dans les années soixante-dix, la langue est devenue un ensemble de modèles linguistiques qu'il fallait imiter. Le vocabulaire était composé des mots de la vie courante; ils étaient appris par répétition et par imitation. Le vocabulaire concret était expliqué avec des images (mots - étiquettes) et le lexique abstrait était enseigné par l'association d'idées (Zimmerman, 1997).

Avec la méthode communicative, entre les années 1960 et 2000, un grand changement de perspective s'est produit. La langue devient un outil de communication comprenant un ensemble de règles linguistiques, sociolinguistiques et socioculturelles. L'avènement de l'approche communicative a ses origines chez Hymes (1972). Celui-ci a ajouté le concept de compétence communicative (par opposition à la vision de Chomsky (1965) qui voyait la compétence comme un

système des règles grammaticales) et a mis l'accent sur la composante sociolinguistique. La langue vue comme « exacte » est devenue la langue vue comme « adéquate » dans un contexte particulier. Cette vision met l'accent sur l'emploi de la langue comme outil de communication, sur le message et la fluidité plutôt que sur l'exactitude grammaticale. La priorité est donnée à la production orale. Le lexique est organisé par thèmes et par champs socio-fonctionnels proches de la réalité de l'apprenant. Les critères utilisés sont la rentabilité, la productivité, l'utilité et la fidélité à la langue en usage (Richards et Rodgers, 2001).

L'enseignement se fait à travers des activités de résolution de problèmes, avec le but de négocier l'échange d'informations. Cependant, le lexique a une place plus importante dans cette approche, car l'objectif principal est de maîtriser les fonctions langagières ou actes de parole (« saluer », « demander un service », « se plaindre ») et de savoir comment les intégrer dans un discours plus large. Les dialogues présentés dans les manuels sont tirés de conversations de la vie quotidienne, qui possèdent un degré élevé d'idiomaticité ou de formule, d'où l'apparition des SF.

Plus récemment, d'autres perspectives ont été mises de l'avant dans le domaine de l'enseignement des langues. L'une de ces perspectives est l'approche lexicale (Willis, 1990; Lewis, 1993, 1997). Dans cette approche, l'accent est mis sur le lexique, les mots et les combinaisons de mots comme composantes principales, dont les SF. L'importance du rôle de ces séquences est mise en évidence par les chercheurs, même si la mise en oeuvre de cette approche n'est pas encore concluante.

Le lexique avait donc une place restreinte dans les approches d'enseignement de langue jusqu'à l'arrivée des approches communicative et lexicale. mais c'est avec l'approche communicative que le lexique est passé d'une place secondaire à la préoccupation principale des chercheurs et des spécialistes. La faille de l'enseignement communicatif se trouve dans le fait que la forme est, généralement, laissée de côté au détriment du message et de la fonction communicative. La communication, comme interaction, vise à combler les besoins des interlocuteurs. Généralement, les matériels d'enseignement mettent l'accent principalement sur les habiletés à échanger, comme des formules telles celles : pour demander la direction « Comment va-t-on à la pharmacie? /Tout droit, ensuite tournez à gauche », pour commander dans un restaurant « Que désirez-vous manger?/ Je veux du riz avec de la sauce tomate », etc. Or, certaines formes linguistiques comme les *gambits* ont besoin d'être explicitées pour pouvoir être intégrées dans les situations d'apprentissage. En classe, les apprenants ont peu de possibilité d'acquérir des habiletés d'interaction verbale, ce qui est aussi une composante importante de la compétence communicative.

Les préoccupations des chercheurs se sont alors tournées vers les techniques d'enseignement afin d'identifier la plus adéquate pour favoriser l'apprentissage des SF en classe de langue.

1.4.2 Enseigner explicitement les séquences de formule

Bien que les chercheurs intéressés à l'acquisition et à l'enseignement des L2 et LÉ soient de plus en plus conscients que la connaissance des SF constitue une partie essentielle de la compétence communicative, ce n'est que récemment que l'intérêt pour l'enseignement de certaines catégories de SF est apparu. Il y a eu une

prise de conscience, de la part des chercheurs, du fait que, pour apprendre les SF, la simple exposition à la langue n'est pas suffisante et qu'un enseignement spécifique des SF s'avère donc nécessaire (Kasper, 2001).

Les chercheurs qui ont étudié les effets de l'enseignement des SF comme des actes de parole (« remercier », « complimenter », « refuser », entre autres) ou des « implicatures », des *gambits*, ont utilisé deux types d'enseignement regroupés sous la forme explicite et implicite (Rose, 2005; Jeon et Kaya, 2006). Les techniques d'enseignement utilisées dans ces recherches vont du pôle plus explicite au pôle moins explicite, c'est-à-dire implicite. Ces deux démarches constituent un continuum plutôt qu'une dichotomie. Les techniques utilisées dans l'EE servent à ce que l'apprentissage se fasse de façon consciente et réflexive, comme l'explication métapragmatique ou les exercices structuraux des formes pragmatiques et sociopragmatiques. Celles utilisées pour l'enseignement implicite, comme la mise en évidence de l'*input* ou l'exposition à l'*input* sans explications, servent à ce que l'apprentissage se fasse de manière implicite (Rose, 2005; Jeon et Kaya, 2006).

Ces techniques, utilisées par les chercheurs dans le domaine de l'acquisition et de l'enseignement des LÉ et L2, se basent, principalement, sur trois hypothèses interreliées (Kasper, 2001) : l'hypothèse de l'*output* de Swain (1985), l'hypothèse de l'attention (*noticing*) de Schmidt (1990) et l'hypothèse de la conscientisation (*consciousness raising*) de Fotos (1993). Le terme *noticing*, noter, observer, attirer l'attention, est entendu dans notre recherche comme attention et prise de conscience de la forme linguistique ciblée. Nous utilisons le terme « attention ».

La première des hypothèses, celle de Swain (1985), est basée sur les programmes d'immersion au Canada. Cette hypothèse prouve, selon l'auteur, une faiblesse des étudiants au niveau grammatical et syntaxique en raison d'une demande insuffisante d'expression libre en LÉ. Quand l'apprenant est forcé de s'exprimer d'une manière compréhensible, il est obligé de faire un effort et cet effort améliore l'apprentissage.

L'hypothèse suivante, celle de Schmidt (1990), souligne que l'attention fait partie d'un mouvement dans l'enseignement qui met l'accent sur le rôle de l'apprenant comme un participant qui réfléchit dans le processus de l'enseignement (Skehan, 1998). L'hypothèse de Schmidt stipule que pour acquérir la connaissance pragmatique de la LÉ, il est nécessaire de faire attention aux « *linguistic form, functional meanings, and relevant contextual features* » (Schmidt, 1995 : 35). Selon l'auteur, l'apprenant d'abord prend conscience de la nouvelle information linguistique, ensuite il la reconnaît et la différencie et, finalement, il la produit. L'attention et la prise de conscience sont reconnues par les théories en acquisition des langues comme deux facteurs clés de l'apprentissage. Ces deux facteurs jouent un rôle très important lors du processus d'acquisition de la compétence pragmatique d'une LÉ. L'hypothèse de l'attention de Schmidt (1990), s'opérationnalise à travers des types ou des techniques d'enseignement centrés sur une forme linguistique ciblée, dont l'EE. Le rôle de cet enseignement est de rendre plus visible la séquence pour attirer l'attention de l'apprenant afin que ces expressions soient traitées, emmagasinées et utilisées. Selon cet auteur, l'enseignement des aspects pragmatiques de la LÉ doit se faire dans des situations communicatives variées et avec différents locuteurs.

Finalement, Fotos (1993) explique que la conscientisation ou sensibilisation à la langue est un processus par lequel l'apprenant prend conscience de la nouvelle information, il l'a reconnaît, ensuite la différencie des autres éléments et, finalement il l'a produit.

L'EE a été opérationnalisé en quatre composantes : la présentation de la règle, la pratique, le feedback et la révision de la règle. Toutes ces composantes peuvent être utilisées dans un même traitement, ou seulement certaines d'entre elles. Ces composantes adoptent la forme des techniques d'enseignement comme les explications métalinguistiques, les explications métapragmatiques, la prise de conscience (Norris et Ortega, 2000). À travers l'application de cette démarche d'enseignement, l'apprenant portera son attention sur la forme linguistique ciblée qui lui pose problème, soit quand il s'exprime oralement, soit lors de la réalisation d'une activité (Ellis, 2003).

Étant donné la nature des SF et d'après les résultats des recherches, il ressort que la forme explicite d'enseignement est pour le moment, la plus adéquate pour ces séquences. Il semble que ce type d'enseignement fournit aux apprenants des outils pour développer la compétence métapragmatique et pour analyser une langue de manière consciente. Car la compétence pragmatique, l'emploi de la langue en contexte, n'est pas aussi clairement délimitée que la grammaire (Kasper et Rose, 2002).

Il ressort qu'avec l'arrivée de l'approche communicative les SF ont commencé à occuper une place importante dans les cours de langue, et par conséquent, les chercheurs ont commencé à s'y intéresser. Les SF constituent un

aspect important de la langue et, quand cette langue est enseignée en contexte étranger, le besoin de les inclure dans le syllabus devient essentiel. Il devient également important d'explicitier certaines formes linguistiques qui ont surgi avec l'approche communicative, comme les SF. Cette explicitation est faite à travers l'« attention » proposée par Schmidt et suivie par les chercheurs intéressés à l'enseignement des SF avec la composante pragmatique, d'une LÉ.

1.5 Synthèse du chapitre I

La compétence communicative implique non seulement la connaissance grammaticale, mais aussi l'emploi de la langue de manière appropriée dans une situation donnée. Elle est constituée de plusieurs composantes dont la compétence pragmatique. Celle-ci se réalise à travers l'emploi de plusieurs types de SF ou de routines, dont les actes de parole, les implicatures et les *gambits*.

Dans la conversation de la vie quotidienne, les SF occupent une place importante. Elles réalisent des fonctions communicatives et sont porteuses de la connaissance socioculturelle d'une communauté linguistique donnée. Elles sont régies par le principe idiomatique de Sinclair (1991) car elles sont des formes lexicalisées. Cet aspect devient une source de problème pour un apprenant de LÉ, car le processus de traitement des SF, bien que très simple pour un locuteur natif, ne l'est pas pour un apprenant de LÉ. À cette difficulté, s'ajoute la pauvreté des modèles de langue fournis par le contexte d'apprentissage en classe.

Pour ces raisons, les chercheurs insistent sur l'importance d'intégrer les SF dans l'enseignement, surtout quand la langue est enseignée en contexte de LÉ. Mais aussi les enseigner de façon explicite, car ce type d'enseignement permet de rendre plus visible la séquence pour attirer l'attention de l'apprenant afin que ces expressions soient traitées, emmagasinées et utilisées.

La présente recherche a pour objet d'étudier les effets de l'EE sur l'emploi d'une catégorie spécifique de SF, les *gambits*, chez des apprenants francophones d'espagnol/LÉ. Plus précisément, nous voulons vérifier si la forme, la catégorie ainsi que la fonction de ces expressions ont une influence chez l'apprenant de LÉ.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre est consacré, dans un premier temps, à la définition des termes clés de notre recherche : séquence de formule, *gambit* et enseignement explicite. Nous y présentons les définitions et explications données par les chercheurs dans ce domaine sur les principaux termes de notre étude.

2.1 Les séquences de formule

Plusieurs structures grammaticales ont une forme stable dans tous les contextes dans lesquels elles se produisent. Il y a une grande diversité de termes pour nommer ces structures de la part des spécialistes : « *gambits* » (Edmonson, 1977; Keller, 1979), « *conventionalized forms of language* », « *routine formula* » (Yorio, 1980), « *routine formulae* », « *conversational routines* », « *formulaic expressions* » (Coulmas, 1979; 1981; 1994), « énoncés liés » (Fonagy, 1982), « *fixed/discoursal expressions* » (Alexander, 1984), « *lexical phrases* » (Nattinger 1988, 1989 et Nattinger et DeCarrico, 1992), « *conversational routines* » (Aijmer, 1996), « *multi-word items* » (Moon, 1997). Le tableau 2.1, tiré de Wray (2000 : 465), présente des exemples de la terminologie utilisée pour les SF :

Tableau 2.1
Liste des termes utilisés pour nommer les séquences de formule

<i>Amalgams</i>	<i>Gambits</i>	<i>Preassembled speech</i>
<i>Automatic</i>	<i>Gestalt</i>	<i>Prefabricated routines and patterns</i>
<i>Chunks</i>	<i>Holophrases Idioms</i>	<i>Ready-made expressions</i>
<i>Clichés</i>	<i>Irregular</i>	<i>Ready-made utterances</i>
<i>Collocations</i>	<i>Lexical(ized) phrases</i>	<i>Recurring utterances</i>
<i>Composites</i>	<i>Lexicalized sentence stems</i>	<i>Rote</i>
<i>Conventionalized forms</i>	<i>Multiword units/items</i>	<i>Routine formulae</i>
<i>Fixed expressions</i>	<i>Non-compositional</i>	<i>Schemata</i>
<i>Formulaic langue</i>	<i>Non-computational</i>	<i>Sentence builders</i>
<i>Formulaic speech</i>	<i>Non-productive</i>	<i>Stereotyped phrases</i>
<i>Formulas/formulae</i>	<i>Non-propositional</i>	<i>Stock utterances</i>
<i>Fossilized forms</i>	<i>Petrifications</i>	<i>Unanalyzed chunks of speech</i>
<i>Frozen metaphors</i>	<i>Praxons</i>	
<i>Frozen phrases</i>		

Parmi les termes présentés, quelques-uns sont généraux, tels que « formules », « routines préfabriquées », « unités à plusieurs mots » car ils expriment une idée générale. D'autres sont plus spécifiques tels que *gambits*, expressions idiomatiques car ils expriment une idée spécifique. Les expressions idiomatiques ne sont pas des *gambits*, mais toutes les deux sont des unités à plusieurs mots ou des SF. Le terme SF, utilisé par Wray (2000), nous apparaît un terme approprié car il regroupe toutes les séquences qui possèdent des irrégularités, tant au niveau de la forme qu'au niveau de la signification.

La diversité terminologique est due au fait que chaque chercheur aborde l'étude de ces séquences dans une perspective spécifique. Par exemple, des expressions de routine comme « *How do you do?* », « *I am sorry* » sont la réalisation des actes de parole qui servent à saluer et à s'excuser dans une situation communicative spécifique.

Ce qui différencie les SF des mots ordinaires, c'est qu'elles possèdent trois caractéristiques spécifiques : l'institutionnalisation, le figement ou lexicalisation et la non-compositionalité. La première caractéristique fait référence au degré de convention que la séquence possède dans la communauté linguistique (Moon, 1997), car les SF sont utilisées fréquemment comme des éléments spécifiques d'une convention. La deuxième caractéristique, la lexicalisation, est le degré de figement de la séquence au niveau de la forme. Les unités ne peuvent généralement, pas être échangées. Par exemple, les unités de la séquence « *on the other hand* » ne peuvent pas être remplacés par « *a different hand* » ou « *another hand* » (Moon, 1997). Enfin, la troisième caractéristique fait référence au fait que la séquence ne peut pas être interprétée sur la base du mot-à-mot, mais dans son ensemble. Elle possède un sens unitaire, comme la séquence « *of course* », « bien sûr », « *por supuesto* ». Cependant, cette compositionalité est variable, c'est-à-dire que la séquence peut avoir un sens transparent ou non idiomatique (« *de mal en peor* », « de mal en pis »), semi-transparent ou un peu métaphorique (« *en linea recta* », « à vol d'oiseau »), opaque ou idiomatique (« *Coger el toro por los cuernos* », « Prendre le taureau par les cornes »). À ce niveau là les séquences perdent leur sens littéral et celui-ci ne peut être déductif de la somme de ses unités.

Les auteurs de référence proposent un classement des SF selon des critères s'inscrivant dans des domaines diverses (cf. tableau 2.2).

Yorio (1980) identifie les SF comme étant des formes conventionnalisées de la langue. Elles jouent un rôle important dans le développement de la compétence communicative. L'auteur met l'accent sur un groupe important qui est celui des formules de routine, lesquelles sont décrites comme des expressions hautement conventionnalisées qui se produisent dans une situation de communication standardisée. Elles possèdent une variété de fonctions sociolinguistiques. Leur aspect conventionnel rend, selon le même auteur, la communication plus ordonnée. Ces formes sont des régulateurs, elles organisent les réactions et facilitent les choix, d'où la réduction de la complexité des échanges communicatifs.

L'auteur (Yorio 1980) présente une tentative de catégorisation des SF reliées à l'enseignement et à l'apprentissage de la LÉ. Son classement présente de multiples expressions : formules de routine, expressions idiomatiques, proverbes, etc. lesquelles à leur tour sont subdivisées en sous-catégories. L'auteur fait remarquer la grande complexité de toutes ces expressions, tant au niveau de la forme qu'au niveau du sens. Le critère qu'il a utilisé est la fonction sociolinguistique, la séquence étant reliée à son contexte social et non isolée dans un contexte purement grammatical.

Dans une perspective sociolinguistique, Coulmas (1981 : 2-3) définit les formules de routine comme des outils « *which individuals employ in order to relate to others in an accepted way* », ce qui est possible parce que les routines sont « *highly conventionalized prepartterned expressions, whose occurrence is tied to more or less stantarized communication situations* ». Cette auteure explique que la langue de routine est porteuse d'une connaissance socioculturelle et reflète des activités communicatives répétitives propres à une société ou à un groupe social et que ces activités sont reconnues par tous les membres de la communauté. Elle joue également un rôle important sur le plan du discours (Coulmas, 1994).

Elle a classé les SF à partir de la perspective sociolinguistique. Elle distingue deux grandes catégories : les expressions de formule et les expressions idiomatiques pragmatiques, lesquelles, à leur tour, sont divisées en une grande variété de sous-types. Le critère conversationnel et pragmatique est utilisé pour classer ces expressions.

Pour Nattinger et DeCarrico (1992) les SF sont des formes conventionalisées de la langue qui n'ont pas une fonction particulière, comme les expressions idiomatiques, collocations et séquences syntaxiques, et les expressions lexicalisées qui elles remplissent des fonctions pragmatiques.

Aijmer (1996) a étudié les routines conversationnelles selon une approche similaire à celui de l'enseignement communicatif de la langue, c'est-à-dire que le point de départ est une perspective fonctionnelle. Selon cette auteure, les routines conversationnelles sont analysées sémantiquement à partir de la situation dans laquelle elles sont utilisées. Elles sont des structures qui ont une forme stable, de façon générale, dans tous les contextes dans lesquels elles se produisent. Leur importance réside dans leur aspect idiomatique ou de formule et leur rôle dans la compétence communicative. Ces routines sont groupées dans trois catégories : les actes de parole de routine, les routines d'attitude et les routines d'organisation du discours. Dans la première catégorie, nous trouvons les formules comme : « remercier », « s'excuser », « demander », « offrir », qui servent de réponses plus ou moins automatiques et répétitives dans la situation de communication. La deuxième catégorie sert à exprimer les attitudes ou les émotions du locuteur. Finalement, le troisième groupe des routines organisent le discours au niveau de la cohésion et de la conversation.

Moon (1997 : 43) emploie le terme de « *multi-word items* » (unités à plusieurs mots) pour les SF et les définit comme suit :

«...is a vocabulary item which consists of a sequence of two or more words (a word being simply an orthographic unit). This sequence of words semantically and/or syntactically forms a meaningful and inseparable unit. Multi-word items are the result of lexical (and semantic) processes of fossilization and word-formation, rather than the results of the operation of grammatical rules. »

Cette définition fait ressortir, à partir d'une perspective phraséologique, l'aspect de la forme de ces séquences, à savoir le nombre d'unités qui la composent, leur constitution et, finalement, l'absence de règles grammaticales dans leur formation. L'aspect socioculturel présent dans les définitions précédentes n'apparaît pas ici.

La typologie de Moon (1997) est établie à partir d'une perspective phraséologique et utilise le critère de la forme pour établir une catégorisation : noms composés (*compound words*), verbes à particule (*phrasal verbs*), expressions figées (*fixed phrases*), expressions idiomatiques, routines préfabriquées. L'auteur laisse entendre que réaliser un classement exhaustif est difficile et que cette taxonomie peut être assujettie à des modifications étant donné la nature hétérogène des SF.

Wray (2000 : 465), auteur du terme SF, la définit comme :

« ...a sequence, continuous or discontinuous, of words or other meaning elements, which is, or appears to be, prefabricated : that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar. »

L'auteure ne propose pas de classement proprement dit, elle adapte la taxonomie de Becker (1975) (cf. Wray et Perkins, 2000).

En premier lieu, ce qui ressort de cette définition c'est que, comparativement aux mots, la plupart des SF ne sont pas toutes régies par des règles grammaticales et, qu'ensuite ces séquences de deux mots ou plus forment une unité syntaxique inséparable qui, la plupart du temps, a un sens propre (Moon, 1997). Dans cet ensemble de mots, le sens ne découle pas directement de chaque mot pris séparément, mais de l'ensemble des mots en tant qu'unité. Wray ajoute une autre composante à la définition du même terme, soit le processus de traitement dans la mémoire. Les SF sont emmagasinées et traitées comme un tout dans la mémoire quand elles sont employées.

En résumé, chaque auteur a étudié ce terme de SF à partir d'une perspective différente, ce qui les a conduits à regarder un volet spécifique du terme, soit la forme, la fonction communicative ou le rôle socioculturel. Les critères avancés pour classer les SF varient d'un auteur à un autre selon le domaine d'étude. Ce qui se dégage, c'est le fait qu'il existe un grand nombre de SF et que ces séquences sont hétérogènes à tous les niveaux. De ce fait, leur classement devient complexe quelque soient les critères utilisés. Le dénominateur commun, c'est que les auteurs accordent une place aux SF qui jouent un rôle dans le discours parlé, et ce, indépendamment de la perspective d'analyse.

Dans la présente recherche, la définition que nous retenons de ce terme, qui englobe un ensemble hétérogène d'expressions, c'est qu'une SF est un ensemble de deux mots ou plus qui résulte de la fossilisation et non de règles grammaticales. La SF est traitée et mémorisée comme un tout dont la signification découle de l'ensemble des éléments qui la compose. De plus, elle est acceptée par la communauté sociolinguistique de référence car elle est un élément important dans la communication et dans la culture des individus de ladite communauté.

Tableau 2.2

Classement des séquences de formule (Nous présentons les propositions des auteurs dans la langue d'origine pour éviter toute confusion lors de la traduction)

Auteurs	Séquences de formule	Catégories	Sous-catégories
Yorio (1980)	Conventionalized forms of language	Response cries	
		Connotative meanings	
		Stereotyped forms/combinations	
		Idioms	
		Quotations	
		Proverbs	
		Anaphorisms	
		Collocations	
		Memorized discourse	
		Routine formulae	Situation formulae
			Stylistic formula
			Ceremonial formula
			Euphemisms
			Gambits
Nattinger et DeCarrico (1992)	Conventionalized forms	Idioms	
		Clichés	
		Collocations	
		Syntactic strings	
		Non-canonical phrases	
		Lexical phrases	Social interaction
			Discourse devices
			Necessary topics

Tableau 2.2
Classement des séquences de formule (suite)

Auteurs	Séquences de formule	Catégories	Sous-catégories	
Coulmas (1994)	Formulaic expressions	Fixed phrases		
		Ritualistic formulas		
		Routine formulas		
		Poetic formulas		
	Pragmatic idioms	Fixed expressions	Salutations	
			Compliments	
		Conversation management	Introductions	
			Thanks	
			Claiming	
			Closing a topic or conversation	
Aijmer (1996)	Conversational Routines or Discoursal expressions	Requesting repetition or explication		
		Introducing a topic		
Moon (1997)	Multi-word items	Passing or soliciting a turn		
		Interrupting		
		Speech acts routines		
		Attitudinal routines		
		Organisational routines of discourse		
Moon (1997)	Multi-word items	Compounds words		
		Phrasal verbs		
		Idioms		
		Prefabs		
		Fixed phrases		

2.2 Les *gambits*

Gambit est un mot anglais pour lequel il n'existe pas de mot équivalent en français. En espagnol, *gambit* est traduit par *gámbito* et appartient au domaine des échecs. Dans le domaine de la conversation, le terme utilisé est celui de *táctica* (stratégie). Ce mot trouve son origine au milieu du XVIIIe siècle, de l'italien *gambetto*, qui signifie « croc-en-jambe » (*gamba* = jambe) d'après Dubois et Mitterrand et Daut (1998 : 329).

Différents chercheurs, dans le domaine de l'enseignement des aspects pragmatiques d'une langue étrangère, se sont intéressés à la question des *gambits* et ils ont décrit le concept selon une approche pragmatique de la langue, c'est-à-dire en tenant compte de l'usage et des usagers de la langue ainsi que des conditions ou des contextes qui font référence à leur utilisation (Wildner-Bassett, 1984). La pragmatique s'intéresse à la pertinence des énoncés émis dans des situations spécifiques par des locuteurs spécifiques et avec un contenu spécifique (Bardovi-Harlig et Dörnyei, 1998).

Edmonson (1977 : 45), dans une de ses premières études sur les *gambits* en anglais/LÉ, les définit à partir d'une perspective du discours parlé, comme des « ...*pragmatic devices used in discourse to establish, maintain, further or terminate discourse. They have a predominantly interpersonal and/or phatic function* ». L'auteur spécifie qu'il y a des *gambits* qui sont des formules sociales (*social formulae*) ayant généralement une fonction d'ouverture ou de fermeture dans le discours et des *gambits* qui servent à « lubrifier » la communication une fois qu'elle est commencée. À la suite de cette recherche, l'auteur a continué à étudier sur la

question, ce qui lui a permis de proposer un classement plus approfondi des *gambits* dans le cadre de l'enseignement de l'anglais /LÉ, (Edmonson et House, 1981). Cette catégorisation distingue cinq groupes de *gambits* : trois types principaux pour exprimer l'idée de comprendre, d'appeler et de clarifier (*uptakers*, *appealers* et *clarifiers*) et deux autres, à part, qui servent à démarrer la conversation et à faire savoir à son interlocuteur qu'on réfléchit (*starter* et *aside*). Le critère utilisé est celui de la position qu'ils occupent dans la conversation et l'intention du message entre le locuteur et son interlocuteur.

Parallèlement, un autre chercheur, Keller (1979 : 219), s'est aussi intéressé aux *gambits*. Il a analysé un corpus de 500 *gambits* en anglais/L1 recueillis lors d'un *talk-show* télévisé. L'auteur définit ces expressions du point de vue de l'analyse psycholinguistique du discours conversationnel comme des « *strategies used by speakers to structure their content and their conversational procedure. Some of these strategies have an overt and verbal representation in the form of semi-fixed expressions that are called « gambits »* ».

Il a réalisé un classement de ce corpus à partir de quatre fonctions principales dans la conversation. Ces quatre fonctions sont : l'introduction sémantique, la signalisation du contexte social du participant dans la conversation, la signalisation du niveau de conscience d'une personne et les signaux de contrôle de la communication. La première fonction indique le cadre général du sujet de la conversation, elle signale que l'énoncé suivant va être compris comme une opinion. La deuxième indique un tour de parole et/ou exprime le désir de finir la conversation. La troisième exprime la volonté de l'interlocuteur de recevoir de l'information ou non. Finalement, la dernière fonction sert à assurer que le récepteur est en état de recevoir le message.

Selon cet auteur, les *gambits* peuvent avoir une ou plusieurs de ces fonctions en même temps. Ces données lui ont servi pour créer du matériel pédagogique destiné à enseigner les *gambits* en anglais/LÉ (Keller et Warner, 1988).

Dans le même domaine d'enseignement des langues, Yorio (1980 : 437) définit les *gambits* comme des « *formulaic expressions whose general role is to organize interactions or activities* » et comportent plusieurs sous-types. À titre d'exemple l'auteur signale : les *gambits* conversationnels et les *gambits* organisationnels. Les premiers sont utilisés comme stratégies pour les interactions conversationnelles. Ils remplissent plusieurs fonctions comme l'ouverture « *I think that* » et la fermeture d'une conversation « *I've got to go now* ». Les interjections et les hésitations sont aussi, considérées comme des *gambits* par l'auteur. Quant au deuxième type, les *gambits* organisationnels, ils sont des formules qui servent à organiser la conversation.

Dans le cadre de l'enseignement d'une LÉ, Nattinger et DeCarrico (1992 : 4) soulignent l'importance d'enseigner les expressions lexicalisées à des apprenants de LÉ pour qu'ils puissent développer une meilleure compétence communicative. Ils les définissent comme des :

«... 'chunks' of language of varying length, phrases like «as it were», «on the other hand», «as X would have us believe» and so on. As such, they are multi-word lexical phenomena that exist somewhere between the traditional poles of lexicon and syntax, conventionalized for/function composites that occur more frequently and have more idiomatically determined meaning than language that is put together each time.»

Les auteurs soulignent l'importance de cet aspect préfabriqué de la langue, lequel est très important à intégrer dans une classe de langue car ce sont des éléments clés dans la communication. Ces expressions lexicalisées remplissent des fonctions spécifiques comme relier les idées entre elles ou bien exprimer la durée du temps (« *a month ago* »). Nattinger et DeCarrico (1992) ainsi que Nattinger (1988, 1989), dans les trois catégories qui composent les expressions lexicalisées, proposent trois catégories basées sur le critère de la fonction et l'utilité didactique. Ainsi, les *gambits* sont classés selon la fonction pragmatique qu'ils possèdent et cela donne : les *gambits* servant à l'interaction sociale, et les *gambits* servant à réguler le discours et ceux qui servent à exprimer des thèmes de base (*necessary topics*).

La dernière proposition de catégorisation des *gambits* dans le contexte d'enseignement d'une LÉ est celle présentée par Aijmer (1996). L'auteur analyse, comme nous l'avons déjà signalé, les *gambits* à partir de la situation dans laquelle ils sont utilisés. L'approche est similaire à celui de l'enseignement communicatif de la langue, elle est fonctionnelle, sociale et pragmatique. L'auteur propose donc deux catégories de *gambits* : les connecteurs et les *gambits* conversationnels. Tandis que les premiers servent à la cohésion du discours, les deuxièmes gèrent la conversation, facilitent la transition dans le discours, signalent une digression et permettent d'organiser les différents aspects du sujet.

Tableau 2.3
 Catégorisations des *gambits*
 (Les auteurs sont présentés chronologiquement. Nous avons respecté la langue d'origine pour éviter
 des malentendus lors de la traduction)

Auteurs	<i>Gambits</i>	Catégories	Sous-catégories	Exemples
Edmonson et House (1981)	Gambits	Uptaker		<i>I see; That's right</i>
		Appealers		<i>Don't you agree</i> <i>Eh. Uh. Mhm..</i>
		Clarifiers		<i>Actually; Honestly</i>
		Starter		<i>Well I think my self</i> <i>Well now I wonder</i>
		Aside		<i>Where was I now</i> <i>Let me see now</i>
Keller (1979)	Conversational gambits	Semantique framing		<i>Before I forget</i> <i>First of all</i>
		Signaling of social context		<i>What I would say is</i> <i>And what about you?</i>
		State of consciousness signals		<i>I don't think so</i> <i>No way!</i>
		Communication control signals		<i>Pardon me?</i> <i>Sorry. I didn't get that last part</i>
Yorio (1980)	Gambits	Gambits conversationnels		<i>I think that</i> <i>I've got to go now</i>
		Gambits organisationnels		<i>Let's call it day</i> <i>To summarize</i>
Nattinger et DeCarrico (1992)	Lexical phrases	Social Interactions	Conversational maintenance	<i>By the way;</i> <i>See you later</i>
			Conversational purpose	<i>Would you like..?</i> <i>Would you mind..?</i>
		Discours Devices		<i>Over there;</i> <i>Because of</i>
		Necessary topics		<i>My name is..;</i> <i>Do you speak..?</i>
Aijmer (1996)	Organisational routines of discourse	Connectives		<i>And; But; After all</i>
		Gambits conversationnels		<i>As I say;</i> <i>Frankly; speaking</i>

Nous pouvons dire donc que les *gambits* sont des SF spécifiques au discours parlé, des « *lubrifiants du discours* » qui possèdent des fonctions variées dans la conversation. Ces fonctions ont pour but d'exprimer l'intention du locuteur pendant le déroulement de l'interaction verbale et d'organiser celle-ci. Les *gambits* sont contextualisés dans des fonctions communicatives qui, en même temps, sont des objectifs d'enseignement.

En résumé, les chercheurs s'entendent sur le fait qu'une SF, de façon générale, possède plusieurs unités dont le sens ne découle pas directement de l'addition de ces unités et que la majorité d'entre elles possèdent une forte composante socioculturelle. Parmi les SF, les *gambits*, objets de notre recherche jouent un rôle de base dans le discours parlé. Ils possèdent des fonctions pragmatiques qui servent à gérer le discours au niveau de la structure, et des relations interpersonnelles ainsi que sociales.

Parmi ces tentatives de catégorisation des *gambits*, nous avons choisi celle de Nattinger et DeCarrico (1992). Nous avons retenu pour la présente recherche deux catégories de *gambits* : ceux servant à réguler le discours (RD) et ceux servant à l'interaction sociale (IS), la troisième ne correspondant pas à notre objet de recherche.

La typologie de Nattinger et DeCarrico (1992) est la plus proche à l'enseignement d'une LÉ dans une approche communicative parce qu'elle reflète les besoins du discours parlé et l'utilité pédagogique. Les auteurs, afin de réaliser cette catégorisation, se sont basés sur le modèle fonctionnel de Wilkins (1979) en raison de son importance dans l'enseignement et parce que les *gambits* sont vus comme partie intégrante du discours parlé (Moon, 1997). Cette catégorisation n'est pas basée sur

des critères grammaticaux ou sémantiques mais, en partie, sur les catégories notionnelles-fonctionnelles de Wilkins (1976) où l'accent est mis sur le lexique dont l'apprenant a besoin pour performer dans les fonctions spécifiques du discours.

Dans cette recherche, comme nous nous sommes intéressés principalement à l'enseignement et à l'amélioration de l'expression orale ainsi qu'aux attentes des étudiants qui désirent surtout apprendre à communiquer en LÉ avec aisance, ce regroupement de *gambits* est donc utile comme contenu d'apprentissage. Également, les *gambits* possèdent des fonctions pragmatiques, ce qui permet une approche plus pratique pour les intégrer dans un modèle dynamique où la langue est vue comme 'un outil' plutôt que comme un 'artefact' (Moon, 1997).

2.3 L'enseignement explicite

L'EE est issu des recherches effectuées sur les pratiques de l'enseignement efficace. Ce courant de recherche s'est, notamment, efforcé de répertorier les différentes stratégies et techniques d'enseignement utilisées par des enseignants experts, pour ensuite les comparer à celles mises en place par des novices, en vue d'identifier les interventions pédagogiques les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage (Rosenshine et Stevens, 1986).

Selon Rosenshine (1986b), les résultats des recherches ont montré que cette démarche est une méthode d'enseignement appropriée pour favoriser l'apprentissage des disciplines où l'objectif est d'enseigner les habiletés de performance ou la

maîtrise d'un ensemble de connaissances. Cet enseignement est applicable en particulier à l'enseignement des mathématiques, de la lecture, des sciences, de la grammaire de la L1, du vocabulaire et de la grammaire de LÉ.

Toujours selon ce chercheur, bien que ce type d'enseignement se révèle, en général, efficace, il ne l'est pas pour tous les élèves. Il est conseillé pour les jeunes élèves du secondaire, pour ceux qui apprennent lentement, ainsi que pour tous les élèves qui ont une nouvelle matière à apprendre ou une matière qui est difficile à apprendre (Rosenshine, 1986b).

Rosenshine (1986b : 62) a établi une démarche d'EE qu'il a nommé *Functions for teaching well-structures tasks* consistant en six étapes: « *Review, Presentation, Guided Practice, Corrections and Feedback, Independent practice, Weekly and monthly reviews* », dont les composantes majeures sont : présenter la matière de façon fractionnée, guider les élèves pendant leur pratique initiale et assurer une participation aussi active que fructueuse de tous les élèves.

Les recherches en psychologie cognitive ont démontré que le développement des compétences s'effectue à travers trois phases distinctes : la phase cognitive, la phase associative et la phase autonome. Selon Rosenshine, une compétence se développe d'abord au cours de la phase cognitive, soit la compréhension et la maîtrise d'un ensemble de connaissances reliées à un domaine précis. Ensuite, ces connaissances sont ensuite mises en application dans un ou plusieurs contextes, au cours de la phase associative. Lorsqu'il se produit une automatisation des savoirs de base reliés au dit domaine, la phase autonome est atteinte. Cette automatisation

permet ainsi à l'individu de libérer sa mémoire de travail, afin qu'il puisse se consacrer aux aspects plus complexes de la tâche (Rosenshine, 1986a, 1986b).

Or, comme cet auteur le souligne les pratiques pédagogiques utilisées en enseignement explicite favorisent le développement optimal des compétences, de la phase cognitive jusqu'à la phase autonome. L'EE se divise en trois étapes subséquentes : le modelage, la pratique guidée ou dirigée et la pratique autonome ou indépendante. La première favorise la compréhension de l'objectif d'apprentissage chez les élèves ; la seconde leur permet d'ajuster et de consolider leur compréhension dans l'action; la troisième leur fournit de multiples occasions d'apprentissage nécessaires à la maîtrise et à l'automatisation des connaissances de base.

Dans le domaine de la didactique des L2 et LÉ, l'enseignement de la langue a été traditionnellement relié aux techniques de l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire (Stern, 1992). Le terme de « grammaire explicite » est un terme traditionnel en didactique des langues et il est d'origine scholastique (Besse et Porquier, 1984).

La grammaire explicite, selon Galisson et Coste (1976 : 206), « est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivi d'applications conscientes par les élèves ». Cet enseignement a deux particularités, d'une part, un « apport d'informations métalinguistiques par le professeur » et, d'autre part, une « prise de conscience par les étudiants de ces informations » (Besse et Porquier, 1984 : 80). Cependant, les auteurs proposent de changer l'adjectif *explicite* par celui d'*explicité*, parce que « la grammaire mise ainsi en jeu n'est pas une sorte d'identité

naturelle, mais le résultat des activités, notamment cognitives, des membres du groupe –classe » (Besse et Porquier, 1984 : 93).

Une distinction entre les manières explicite et implicite d'apprendre et d'enseigner a commencé à se dessiner durant les années soixante avec les recherches du groupe de recherche suédois GUME PROJECT (Stern, 1992). Cette équipe a mené une étude sur la comparaison de deux types d'enseignement, explicite et implicite, pour vérifier lequel des deux était le plus efficace. Dans ce projet, les chercheurs soulignent que la méthode explicite ne doit pas être comparée ou associée à la méthode de la grammaire-traduction. Dans l'EE, l'apprenant, selon Levin (1972 : 85):

«...is made consciously aware of the functioning of the language by verbalized generalizations and explanations about what he has heard, spoken, read or written. It is worth pointing out the no grammar rules in the old sense are given, no rules for the pupils to learn, but there are just explanations of and comments on what the pupils are doing in the drills. »

Dans l'enseignement implicite, au contraire, l'apprenant ne réfléchit pas sur la langue, il absorbe l'information intuitivement (Stern, 1992).

La dichotomie explicite versus implicite a reçu dans le passé d'autres appellations similaires comme : « *formal vs functional, synthetic vs analythic, direct vs indirect, mentalistic vs mechanistic, deductive vs inductive, rationalist vs empiricist* », ce que Rivers a nommé comme courant « formaliste versus activiste » (Rivers, 1968; 1981). Le premier, le courant formaliste, défend un enseignement déductif allant de la règle à son application dans l'exemple, tandis que le deuxième prône l'inverse. Le point de départ de ces termes est la présentation explicite des

règles à l'apprenant pour qu'il puisse les appliquer dans l'exemple. C'est une méthode d'enseignement qui met l'accent sur les explications des règles grammaticales d'une langue cible afin que ces règles soient appliquées par l'apprenant quand il fait usage de la langue. L'objectif est que l'apprenant soit capable de comparer et de contraster le système de la L2 et de sa L1.

De son côté Stern (1992) parle de la stratégie d'EE selon laquelle l'apprenant est amené à aborder l'apprentissage de façon consciente comme un exercice intellectuel. Dans l'enseignement implicite, l'apprenant doit être encouragé à éviter de réfléchir sur la langue et à l'absorber intuitivement.

Cet auteur, souligne l'idée que l'EE a été conçu pour développer les aspects cognitifs de l'apprentissage de la langue car l'apprentissage d'une langue est un processus cognitif qui aboutit à une connaissance explicite de celle-ci. L'apprenant doit se concentrer sur les caractéristiques de la langue mises en relief pour acquérir une connaissance consciente et conceptuelle de celle-ci. Le tableau 2.4 illustre de façon schématique les composantes de chaque type d'enseignement, toujours d'après Stern (1992 : 983) :

Tableau 2.4
Options d'enseignement

Explicite	Implicite
Apprentissage Cognitif	Apprentissage non-cognitif
Résolution de problèmes	Automatique
Augmentation de la conscience	Intuitif
Apprentissage de la règle	Acquisition inconsciente

Cette option explicite qui était celle des tenants de l'approche grammaire-traduction et, partiellement de l'approche directe, a été renouvelée par le courant cognitiviste. En explorant l'organisation cérébrale des connaissances, le fonctionnement des mécanismes mentaux et l'intégration des nouvelles connaissances, les chercheurs espèrent trouver des moyens de rendre les nouveaux apprentissages plus efficaces (Tréville, 2000).

Dans les théories sur l'acquisition de la L2, tel que souligné dans la problématique, l'attention et la conscientisation sont deux facteurs très importants dans l'apprentissage. Ces deux éléments font partie de certains cadres théoriques comme celui de l'hypothèse de l'attention, de Schmidt (1990) un des plus adoptés par les chercheurs ayant mené des études en pragmatique de la LÉ ou L2 pour l'EE (Jeon et Kaya, 2006).

L'hypothèse de l'attention introduit la notion de conscience dans l'apprentissage de la pragmatique en LÉ. Schmidt (1993) a conclu que l'attention portée aux formes linguistiques, aux sens fonctionnels et aux caractéristiques contextuelles, est requise pour les apprenants de langue afin d'acquérir la compétence pragmatique au niveau natif. Schmidt est en faveur de l'EE de la connaissance pragmatique de la LÉ et il propose attirer l'attention des apprenants pour accroître leur compétence pragmatique. Des chercheurs dans le domaine de la pragmatique de l'interlangue (House et Kasper, 1981; Blum-Kulka, 1982; Bardovi-Harlig et al. 1991; Rose, 1994) ont fait des suggestions similaires à celle de Schmidt.

Les recherches ont montré que l'attention à une forme donnée est le début du traitement cognitif qui mène à l'acquisition (Leow, 1997, 2000). C'est quand

l'apprenant observe un item particulier, à travers l'EE, qu'il commence à traiter l'*input* (Schmidt, 1990). Cet auteur explore le rôle de la prise de conscience dans l'acquisition de la compétence pragmatique. Il arrive à la conclusion que la condition nécessaire pour que l'apprentissage de la pragmatique ait lieu, c'est que l'attention à l'information pragmalinguistique ou sociopragmatique soit acquise. Un élément facilitateur est l'attention portée à des éléments de l'*input*.

En résumé, les auteurs s'entendent sur le fait que l'EE consiste à expliquer des règles et à les appliquer pour que l'apprenant devienne plus conscient face à son apprentissage. Aussi, cet ensemble de stratégies facilite chez l'apprenant la compréhension des mécanismes de fonctionnement des deux systèmes linguistiques, ceux de la L2 et de la LÉ. Ce type d'enseignement vise à attirer l'attention de l'apprenant afin qu'il prenne conscience de l'existence des formes ciblées pour qu'il puisse faire ainsi employer adéquatement la langue d'apprentissage.

2.4 Synthèse du chapitre II

Les différents auteurs s'entendent sur le fait que les *gambits* sont une catégorie de SF ayant des fonctions pragmatiques dans le discours parlé. D'une part, ils ont des fonctions variées à l'intérieur de ce discours selon la place qu'ils occupent et, d'autre part, leur usage est lié à l'intention du locuteur et au contexte.

Dans les diverses tentatives de catégorisations, nous avons choisi la typologie proposée par Nattinger et DeCarrico (1992) et à l'intérieur de celle-ci, nous

avons retenu deux types de SF, les *gambits* RD et les *gambits* IS, car elles reflètent les besoins du discours parlé et leur utilité pédagogique (Nattinger, 1989). Ce regroupement est utile pour l'enseignement de la LÉ car, il n'est pas basé sur des critères grammaticaux ou sémantiques mais sur les catégories notionnelles-fonctionnelles de Wilkins (1976), où l'emphase est mis sur des séquences dont l'apprenant a besoin pour réaliser les fonctions spécifiques du discours et y performer.

Quant à l'EE, nous constatons qu'il existe un consensus entre les auteurs concernant la définition de ce terme et de ses synonymes. À la lumière de ce qui vient d'être présenté, nous retenons que l'EE a pour but de mettre l'accent sur la forme d'un item particulier de la langue ciblée de façon consciente et réflexive. Par cette démarche pédagogique, nous pensons que l'apprenant prendra conscience de l'emploi des *gambits* et qu'il les utilisera, ultérieurement, dans sa propre production et ce, de façon adéquate.

Dans la présente recherche, l'EE va être compris comme une démarche d'enseignement constituée d'étapes qui vont faciliter le traitement des expressions ciblées en vue de produire une réponse de qualité à l'intérieur d'un discours articulé. Comme nous l'avons déjà souligné, les *gambits* sont des expressions préfabriquées que l'apprenant n'a pas la possibilité de décomposer de la même manière que la structure traditionnelle « sujet-verbe-complément ». Nous pensons donc que cette démarche d'enseignement pourra aider l'apprenant à mieux acquérir ces aspects pragmatiques de la langue cible, après avoir pris conscience de leur existence et de leur fonctionnement.

CHAPITRE III

REVUE DE LITTÉRATURE

Dans ce chapitre nous présentons la revue de littérature sur les recherches menées à propos des effets de l'enseignement des SF possédant une fonction pragmatique et de l'EE des *gambits*, pour conclure avec les objectifs et les hypothèses de recherche.

Comme nous l'avons vu dans la problématique, la plupart des SF sont une source de problème pour l'apprenant de LÉ. Sachant que les locuteurs natifs possèdent des milliers d'expressions préfabriquées dans leur inventaire lexical, la difficulté que connaît l'apprenant de langue qui ne possède pas ces connaissances, est de savoir gérer et d'acquérir cet inventaire lexical (Pawley et Syder, 1983). Cette difficulté relative à l'acquisition des SF est également un problème important pour l'enseignant, qui doit décider comment les enseigner.

La recherche sur les effets de l'enseignement en contexte de L2 et LÉ des SF qui possèdent une fonction pragmatique comme les actes de parole, les *gambits*, les routines pragmatiques et les marqueurs du discours, est relativement peu abondante (Norris et Ortega, 2000, Kasper, 2001; Wray, 2002; Schmitt, Zoltan, Adolphs et

Duron, 2004; Rose, 2005;). Les SF ont souvent été reléguées par les chercheurs dans une catégorie périphérique car elles ne sont pas considérées comme des aspects essentiels de la langue (Schmitt et *al.*, 2004; Wray, 2002).

Selon les chercheurs (Kasper, 1999; Rose et Kasper, 2001; Rose, 2005; Jeon et Kaya, 2006), les études sur les effets de l'enseignement des aspects pragmatiques de la L2 et de la LÉ cherchent à répondre à ces questions de base :

- les aspects pragmatiques de la langue peuvent-ils être enseignés?
- l'enseignement est-il plus efficace que la simple exposition à la langue?
- quelle est la technique d'enseignement la plus efficace ?

Nous présentons les recherches ayant tenté de répondre à ces questions et qui ont étudié les effets de l'enseignement des aspects pragmatiques en contexte de L2 et de LÉ.

3.1 Le besoin d'enseigner les séquences de formule

Peu de recherches ont été menées sur les effets de l'enseignement sur l'apprentissage de SF mais les résultats de celles-ci sont intéressants. Des chercheurs comme Billmyer (1990), Bouton (1994) et Bardovi-Harlig (1996) ont étudié ces effets en anglais/L2 en se demandant si un aspect particulier de la pragmatique peut y être enseigné (Rose, 2005). Ils se sont intéressés principalement à des actes de parole ayant pour fonction de complimenter Billmyer (1990), de répondre indirectement (Bouton, 1994), de suggérer et de rejeter (Bardovi-Harlig, 1996).

Billmyer (1990) a étudié l'effet de l'enseignement des formules pour « complimenter » et « répondre aux compliments » en L2. Sur deux groupes d'étudiants, l'un a reçu un enseignement sur ces formules et l'autre non. Les sujets qui ont reçu le traitement ont obtenu de meilleurs résultats que le groupe contrôle au niveau de la fréquence et de l'emploi adéquat des compliments. Les résultats ont montré que l'enseignement de ces formules peut aider les apprenants à communiquer de façon plus appropriée avec les locuteurs natifs dans une interaction verbale hors de la classe.

Pour sa part, Bouton (1994) a mené une recherche avec deux groupes sur la compréhension de différents types d'« implicatures » en anglais /L2. Une « implicature » est une réponse indirecte telle que : l'interlocuteur a) pose la question suivante : « *How about going for a walk?* » et l'interlocuteur b) répond de cette façon : « *Isn't raining out?* ». La réponse indirecte de l'interlocuteur b) est une « implicature ». Le chercheur a voulu vérifier si les apprenants, des étudiants universitaires, peuvent apprendre à les utiliser avec peu d'enseignement. Les sujets du groupe expérimental ont obtenu de meilleurs résultats que ceux du groupe contrôle, qui ne se sont pas améliorés. Bouton a montré que ces formules peuvent être enseignées mais que leur apprentissage est lent.

Finalement, les résultats de la recherche de Bardovi-Harlig (1996) sur l'enseignement de formules pour « suggérer » et pour « rejeter » coïncident avec ceux de la recherche précédente. Les résultats ont montré que, sans enseignement, les aspects pragmatiques de la langue sont appris lentement.

À partir des résultats de ces études, il nous apparaît que l'enseignement joue un rôle important dans l'apprentissage de certaines formules. Elles peuvent d'abord, être enseignées, ensuite, l'enseignement est plus efficace que la simple exposition de l'apprenant à ces séquences de la langue cible.

Si l'enseignement des SF est important en contexte de L2, il devient nécessaire en contexte de LÉ et, ce, pour plusieurs raisons. Le contexte de L2 fournit plus de possibilités, en quantité et en qualité, de développer ces connaissances pragmatiques que dans le contexte de LÉ (Tateyama et *al.*, 1997). En contexte de LÉ, ces sources ne sont pas disponibles. Les apprenants qui n'ont pas reçu d'enseignement sur ces séquences ont de la difficulté à acquérir les modèles appropriés de l'emploi de la langue, spécifiquement en LÉ, où les possibilités d'accès à une variété des modèles d'interactions verbales sont limitées (Kasper et Schmidt, 1996).

La question qu'il faut se poser alors, selon Kasper (1996), c'est de savoir comment les enseigner. La majorité de ces séquences ont un sens, la plupart du temps idiomatique, et sont associées à une ou plusieurs fonctions communicatives de la langue. D'après cette auteure, il est important d'identifier quel type d'enseignement est le plus profitable aux apprenants.

3.2 L'enseignement explicite des séquences de formule en contexte de langue étrangère

Les chercheurs du domaine ont souligné que, malgré le niveau de compétence acquise chez des étudiants en LÉ, la connaissance de la compétence pragmatique reste incomplète (Kasper et Schmidt, 1996, Kasper et Rose, 1999). Pour combler cette lacune, plusieurs d'entre eux ont investigué ou se sont interrogés sur la technique qui serait la plus appropriée pour enseigner les aspects pragmatiques, les formules ou les routines, dans les cours de LÉ.

La plupart des auteurs qui ont étudié les effets d'un enseignement spécifique sur une formule ont choisi deux types d'intervention qui pourraient être interprétées comme explicite et implicite (Rose, 2005). Généralement, ces chercheurs présentent les deux options comme opposées, explicite versus implicite, plutôt que comme un continuum qui va d'un pôle à l'autre, dans lequel les deux approches sont complémentaires (Sharwood Smith, 1981; Faerch et Kasper, 1984; Jeon et Kaya, 2006). Ces chercheurs ne donnent pas de définition du terme explicite ou de l'EE. Il semble qu'il y a un consensus autour de la signification du terme. Par contre, ils présentent brièvement les techniques pédagogiques utilisées pour enseigner dans la perspective explicite, les séquences ciblées.

Nous rappelons ici que la forme d'EE réfère à une situation où l'expression ciblée est l'objet de discussions et d'informations métapragmatiques à travers la description, l'explication ou la discussion tandis que la forme implicite réfère à une situation où l'item ciblé est inclus dans des contextes d'usage et de pratique dans plusieurs activités (Rose et Kasper, 2001).

D'après Norris et Ortega (2000), les recherches qui portent sur l'EE des formules ou des éléments grammaticaux ont opérationnalisé le traitement explicite typique. Il consiste en la combinaison des quatre composantes suivantes : présentation de la règle, pratique, fournir le feedback et révision de la règle. Dans chacune de ces composantes, nous trouvons plusieurs options ou techniques qui devraient être utilisées comme l'explication de la règle, l'enseignement magistral sur les formes pragmatiques et les formes sociopragmatiques, l'emploi fréquent du métalangage et de la métapragmatique, les exercices structuraux.

La principale caractéristique de l'EE est de fournir de l'information métapragmatique et des explications spécifiques pour rendre plus visibles les items ciblés par exemple, comment « s'excuser » (« excusez, veuillez m'excuser », « je vous prie de m'excuser ») ou « remercier » (« je vous remercie », « merci »). Cette caractéristique devient un élément facilitateur dans l'apprentissage, car elle aide à attirer l'attention sur les formes linguistiques à enseigner.

D'autres études portent spécifiquement sur les effets de l'EE versus implicite ou explicite seulement, dans l'apprentissage des formules en LÉ.

Par exemple, celle de Olshtain et Cohen (1990), montre que pour éviter de possibles malentendus dans la communication, les apprenants ont besoin de maîtriser l'emploi des formules servant à « s'excuser », « se plaindre » et « demander ». Ces auteurs ont mené cette recherche auprès de dix-huit apprenants hébreux de niveau avancé d'anglais/LÉ. L'objectif était de vérifier, d'une part, si les formules pouvaient être enseignées de manière explicite, étant donné qu'elles étaient mal présentées dans les manuels d'enseignement et, d'autre part, à quel niveau de compétence linguistique

ces formules pouvaient être atteintes. L'enseignement consistait en trois leçons. La première expliquait les différences de forme entre deux réalisations de la routine s'excuser (« *excuse me* » et « *I'm sorry* »). La deuxième était destinée à faire prendre conscience à l'apprenant des facteurs sociaux et situationnels dans leur choix de ces routines. Finalement, la troisième leçon présentait plusieurs situations qui demandaient la réalisation de cinq formes différentes de la formule pour « s'excuser ». Des questionnaires ont servi à recueillir les données avant et après le traitement. Les résultats ont montré que la production des formules chez les apprenants était très proche de celle des locuteurs natifs.

Une autre étude sur les mêmes formules, mais en japonais, a été menée par Tateyama et *al.* (1997) et Tateyama (2001). Les auteurs ont étudié les différentes fonctions de la routine japonaise « *sumimasen* » chez des apprenants américains de niveau débutant en japonais/LÉ. Une variété de fonctions pragmatiques de cette routine a été enseignée, par exemple pour « faire attention », « s'excuser » et « exprimer de la gratitude ». Le groupe expérimental, qui bénéficiait d'un enseignement explicite, a bénéficié de quatre traitements : le premier portait sur les discussions des fonctions pragmatiques; le deuxième et le troisième sur le contraste d'une fonction par rapport à une autre et le quatrième sur l'emploi de la routine dans différents contextes, notamment par le visionnement d'une vidéo de plusieurs téléromans japonais. Le groupe témoin recevait un enseignement implicite et a regardé la même vidéo deux fois. Les données ont été recueillies par des tests d'achèvement de discours (*Discourse Completion Tests*, DCT), des jeux de rôle qui ont été enregistrés, des tests à choix multiples et des entrevues rétrospectives.

Les résultats ont montré une nette amélioration chez les sujets du groupe expérimental comparativement à ceux du groupe témoin. Cependant, l'étude présente quelques limites. Dans cette recherche, la forme explicite de l'enseignement n'était pas accompagnée de la pratique communicative et les sujets en ont souligné le besoin dans les entrevues rétrospectives. La pratique communicative aurait permis une intégration plus efficace de la connaissance des fonctions pragmatiques dans les routines.

Dans la même lignée se situe la recherche de Rose et Ng (2001, EFL) qui ont étudié les effets de l'enseignement déductif vers inductif de la formule de complimenter chez des apprenants universitaires d'anglais/LÉ dont la L1 est le chinois de Hong Kong. Les chercheurs ont utilisé trois groupes : un groupe a reçu de l'enseignement déductif, un deuxième de l'enseignement inductif et un troisième, le groupe contrôle, n'a rien reçu. Le traitement consistait à exposer les sujets, des groupes expérimentaux, à l'enseignement de la même information métapragmatique, mais de façon différente : un groupe recevait de l'information à travers l'EE; un autre à travers des activités d'analyse pragmatique où ils devaient arriver à la généralisation par eux-mêmes. Il s'agit d'un schéma pré-test/post-test dans lequel trois instruments ont été utilisés pour la collecte des données : une activité d'autoévaluation; un DCT; une activité d'évaluation métapragmatique. Les deux derniers instruments ont été administrés aussi aux locuteurs natifs.

Les résultats ont montré une augmentation marquée de l'emploi des formules pour complimenter seulement dans les deux premiers groupes (les méthodes déductive et inductive). Les résultats pour les réponses aux compliments ont montré un effet positif seulement pour le groupe d'enseignement déductif. Ceci a prouvé que si l'enseignement déductif/inductif peut augmenter les gains en compétence

pragmatique, seul l'enseignement de type déductif peut être efficace pour développer la compétence sociopragmatique.

D'autres études ont été menées sur des formules en espagnol /LÉ, dont celle de Pearson (2001). L'auteure a investigué les effets de l'enseignement des formules pour « exprimer de la gratitude », « s'excuser », « demander poliment » et « donner des instructions » chez des apprenants d'espagnol/LÉ de niveau universitaire. Elle a observé ces techniques dans deux traitements. Dans le premier traitement, la discussion métapragmatique, technique utilisée pour attirer l'attention des apprenants sur des aspects qui ont trait à la réalisation des actes de parole en espagnol. Dans le deuxième, il s'agissait des leçons sur les actes de parole avec des vidéos et des mises en pratique avec des jeux de rôle. Les données recueillies sont les réponses écrites et orales des sujets produites à partir des situations de communication où il fallait utiliser les formules ciblées. L'auteur a aussi recueilli les commentaires des enseignants et des sujets sur le traitement et l'enseignement de la pragmatique espagnole.

Les résultats indiquent que les deux traitements ont eu peu d'effet sur les sujets. Les apprenants qui ont reçu des explications méta-pragmatiques ont mieux performé dans l'emploi des intensificateurs (« *mucho* », « *muchísimo* ») dans les formules pour « s'excuser » ainsi que dans leur adéquation. Quant à ceux qui ont reçu comme traitement les leçons, ils ont utilisé plus d'intensificateurs et d'adoucisseurs (« *posiblemente* ») dans leurs réponses. L'absence de résultats sur d'autres aspects de la compétence pragmatique est attribuée aux limites du traitement et à la faible compétence en LÉ des sujets. Les résultats indiquent aussi, que la compétence grammaticale joue un rôle important dans le développement de la compétence pragmatique, surtout chez des sujets ayant un niveau faible en LÉ.

Félix-Bradesfer (2008) a étudié aussi les effets de l'EE sur l'emploi des adoucisseurs, syntaxiques (« *no podría* »; « *no sé si pueda* »; « *¿no?* ») et lexicaux (« *creo que no puedo* »; « *quizá, probablemente* »; « *un ratito* »; « *un poco* »), dans les interactions verbales où les locuteurs expriment le refus. Les sujets sont de niveau intermédiaire d'espagnol/LÉ. L'auteur a utilisé un schéma pré/post-test avec un post-test différé, avec deux groupes, l'un expérimental et l'autre contrôle. L'expérimentation s'est déroulée au cours d'une session universitaire. Les sujets ont participé à quatre jeux de rôle où ils devaient exprimer un refus avec deux locuteurs natifs d'espagnol, dans une situation formelle et dans une autre informelle. Le groupe expérimental a reçu de l'information métapragmatique à travers une période d'EE sur les adoucisseurs, suivie d'une période de pratique communicative.

Les résultats du post-test, administré une semaine après le traitement, ont montré que, seulement, les sujets du groupe expérimental ont performé dans la compétence pragmatique. Un changement a été observé dans la fréquence de deux types d'adoucisseurs, et ce, dans les deux post-tests. Par contre, les sujets du groupe contrôle ont employé seulement des adoucisseurs syntaxiques. Du plus, après un mois d'enseignement, les sujets du groupe expérimental ont retenu plus les marqueurs d'adoucissement que le groupe contrôle.

En résumé, il se dégage de ces études que, d'une part, indépendamment de la langue cible enseignée, l'enseignement a un effet bénéfique sur l'apprentissage des formules, notamment lorsque cet enseignement est de nature explicite. Par ailleurs, cette technique est particulièrement pertinente dans des contextes où la langue cible est une LÉ. Elle augmente la quantité d'exposition aux items ciblés et, donc, aide de façon notable à attirer l'attention des sujets sur les formules ou les marqueurs

possédant une fonction pragmatique. Les SF ne seraient pas apprises adéquatement avec une simple exposition ou ne seraient pas apprises.

Cette forme explicite d'enseignement est donc un élément facilitateur dans l'apprentissage, car elle attire l'attention sur les aspects à enseigner. Ces résultats viennent appuyer l'hypothèse de l'attention selon laquelle « *for the learning of pragmatic in a L2, attention to linguistic forms, functional meaning, and the relevant contextual features is required* » (Schmidt, 1993 : 35).

La pratique communicative joue également, un rôle important de renforcement dans l'acquisition des routines. La quantité et la qualité de cette pratique viennent diminuer l'effort de traitement des formules chez l'apprenant et, par conséquent, elle aide à la compréhension et à la rétention de l'information à long terme.

Bien que la littérature sur la pragmatique de la LÉ ait montré qu'en général l'EE est plus effectif que la simple exposition ou qu'une autre technique d'enseignement (Bardovi-Harlig, 2001; Rose et Kasper, 2001; Rose, 2005), il reste à savoir si ces conclusions peuvent s'appliquer aux *gambits*.

3.3 L'effet de l'enseignement des *gambits* en contexte d'une langue étrangère

Nous présentons, dans cette section, les recherches qui portent spécifiquement sur l'étude des effets d'un type d'enseignement sur l'apprentissage des *gambits*, ce qui constitue l'objet de la présente étude. Nous avons identifié un corpus de quatre recherches empiriques : Wildner-Bassett (1984, 1986), House (1996), Yoshimi (2001) et Taylor (2002), dont une seule porte sur l'espagnol/LÉ, celle de Taylor. Ces études ne sont pas les seules à étudier les *gambits*, mais elles sont notre point de départ pour mener notre recherche. D'autres recherches ont été menées sur les *gambits*, mais elles portent sur leur apprentissage (Kasper, 1977; Feldman, 1984 et Dufon, 1995) et sur des propositions pédagogiques pour les enseigner mais sans expérimentation (Saskayan et Tessier, 1983; Siskin et Spinelli, 1987). Deux autres études portent sur l'enseignement des *gambits* en anglais L2, celles de Horst et Rump (1984) et de Heitman (1999), mais nous ne les avons pas retenues car elles n'ont pas été menées dans un contexte de LÉ.

La première étude sur l'acquisition des *gambits* et leur emploi par les apprenants en classe de LÉ est celle de Kasper (1977). L'auteure a identifié, dans sa recherche, trois types d'erreurs que font les apprenants dans l'emploi des *gambits* et qui les empêchent d'atteindre la compétence communicative : le *gambit* n'est pas utilisé là où il se devrait; le *gambit* est utilisé mais de façon incorrecte; le *gambit* est utilisé inadéquatement et, par conséquent, il dérange plutôt qu'il ne lubrifie le discours. L'auteure arrive à la conclusion que, pour résoudre ce problème, il serait nécessaire d'analyser l'enseignement offert aux apprenants ainsi que le manuel et les autres matériels utilisés.

La seconde étude, celle de Feldmann (1984), porte sur l'apprentissage des *gambits* en espagnol/LÉ par des apprenants allemands de niveau avancé. Elle a réalisé une étude comparative sur les *gambits* en espagnol et en allemand et elle s'est basée sur la typologie des *gambits* d'Edmonson et House (1981). Les *gambits* ont été recueillis dans des dialogues entre les locuteurs natifs espagnols et les apprenants allemands et dans des dialogues entre des locuteurs natifs d'espagnol et d'allemand. L'auteure a comparé les similitudes et les différences des stratégies conversationnelles utilisées dans les deux langues et la fréquence d'emploi des types des *gambits* pour chaque langue.

Les résultats montrent que les apprenants allemands ont employé tous les types de *gambits*, sauf ceux qui servent à exprimer les « demandes d'explication » et que la fréquence d'emploi des types de *gambits* ne correspond pas à celles des locuteurs natifs d'espagnol. Bien qu'il y a eu une prise de conscience des *gambits* et de leur usage chez les apprenants, il reste que certains aspects qui ne sont pas appris. Les apprenants allemands seraient réticents à « demander des explications » à leur interlocuteur, sans doute en raison de la dimension socioculturelle des *gambits* en question.

Dufon (1995) a comparé la production des *gambits* par des apprenants anglophones de niveau débutant en indonésien/LÉ avec celle produite par l'enseignant et avec celle fournie par le manuel d'enseignement, deux sources auxquelles les apprenants ont été exposés. L'auteure a examiné les types de *gambits* employés par les apprenants ainsi que la forme, c'est-à-dire le nombre de mots de chaque *gambit* et ses fonctions. Les données ont été enregistrées pendant des activités de groupe et de travail avec des pairs. Cependant, Dufon signale que dans

l'impossibilité d'enregistrer tous les apprenants, dix-huit au total, elle a enregistré un apprenant qui a interagi avec plusieurs apprenants.

Selon les résultats, les apprenants ont acquis un répertoire réduit de *gambits*, seulement un tiers (1/3) de l'*input* auquel ils ont été exposés. La majorité de ces *gambits* (71%) étaient d'un seul mot, 19% de deux mots et 10% de trois mots. Bien que la plupart des *gambits* aient une seule unité, le discours parlé des apprenants n'était pas plus fluide. Les résultats ont aussi montré que les *gambits* ayant un fort degré socioculturel ont causé certains problèmes aux apprenants. En effet, des *gambits* pouvaient être utilisés dans le contexte de la classe de langue, mais non en dehors de celle-ci, avec des locuteurs natifs indonésiens lors d'une activité sociale. Les sujets n'ont pas réussi à respecter cette différence dans leur utilisation. Finalement, les *gambits* qui n'avaient pas de correspondance avec la L1 des apprenants, l'anglais, étaient les plus problématiques car ils ont été soit moins observés, soit incompris, soit non acquis.

Ces études ont soulevé quelques points intéressants concernant l'acquisition des *gambits* en LÉ. Porter attention à la façon d'enseigner les *gambits* pourrait aider les apprenants dans l'emploi adéquat de ces séquences. La dimension socioculturelle semble présenter certains problèmes, comme dans le cas des *gambits* servant à demander des explications ou l'utilisation du même *gambit* dans des situations sociales différentes. Ce qui ressort donc de ces recherches c'est que l'adéquation avec la situation communicative, la fréquence d'emploi et la dimension socioculturelle des *gambits* seraient des aspects à tenir en compte lors de l'enseignement de ceux-ci.

Le deuxième groupe d'études analysées sont les recherches descriptives de Saskayan et Tessier (1983) et de Siskin et Spinelli (1987). Ces auteures proposent des exercices pour faciliter l'apprentissage des *gambits*, mais elles ne présentent pas de résultats prouvant que leur proposition a été testée empiriquement.

La première étude descriptive, celle de Saskayan et Tessier (1983), soutient que, parce que les *gambits* en langue allemande ont une structure syntaxique particulière, des exercices communicatifs peuvent aider les apprenants à maîtriser ces structures grammaticales complexes et à apprendre, en même temps, le *gambit* dans la situation appropriée. Les auteurs proposent des micro-dialogues à deux ou quatre énoncés divisés en « stimulus-répliques » et « réaction-répliques ». Cette activité permettrait à l'apprenant d'utiliser des *gambits* et de les transférer dans des situations conversationnelles quotidiennes. Les auteures insistent sur le fait que sans les *gambits*, les micro-dialogues ne pourraient pas être qualifiés d'interactions verbales typiques.

L'autre étude descriptive, celle de Siskin et Spinelli (1987), porte sur les routines téléphoniques et les *gambits* conversationnels en français/LÉ et en espagnol/LÉ pour des apprenants américains. Les auteurs soulèvent le fait que, en enseignement des langues, l'accent est toujours mis sur la compétence grammaticale au détriment des autres aspects de la langue, comme la compétence sociolinguistique ou discursive, par exemple. Elles soulignent la difficulté que l'apprenant rencontre, d'une part, face à la compréhension de routines et de *gambits*, même s'il connaît tous les mots et, d'autre part, face à la mauvaise interprétation qu'il fait de l'intention de son interlocuteur. Ces malentendus se produisent parce qu'il applique à l'énoncé en question les règles de sa L1. Pour l'aider à résoudre ce problème, les auteurs présentent une proposition pédagogique en trois étapes pour pratiquer les *gambits* en

classe de langue. Dans la première étape, il s'agit d'associer un *gambit* avec sa fonction, à l'aide d'exercices structuraux. La deuxième consiste à compléter les conversations et les dialogues en sélectionnant le *gambit* convenable en se basant sur les indices qui précèdent et sur ceux qui suivent. Les apprenants sont alors conscients des types des *gambits* disponibles et il leur est demandé de choisir le bon *gambit* en se basant sur des facteurs pragmatiques. Les exercices fréquemment utilisés à ce niveau sont les dialogues guidés. La troisième et dernière étape, est la réalisation de jeux de rôle : une situation communicative est proposée et les apprenants doivent créer un dialogue basé sur les *gambits* pratiqués dans les deux premières étapes.

Les deux études proposent des pistes intéressantes pour une démarche d'enseignement. Nous pouvons qualifier d'explicite la deuxième étude, bien que les jeux de rôle, tels que décrits, semblent être de type fermé ce qui ne facilite pas l'autonomie de l'apprenant.

Bien que nous tenions compte de ces études, le corpus de recherches qui constituent notre point de départ pour mener la nôtre, sont essentiellement celles de Wildner-Bassett (1984, 1986), House (1996), Yoshimi (2001) et Taylor (2002), car ce sont des études empiriques.

Wildner-Bassett (1984, 1986) s'est intéressée à l'effet de deux méthodes d'enseignement chez des apprenants allemands de niveau avancé d'anglais/LÉ. Le traitement consistait en une méthode de suggéstopédie, utilisée avec un groupe expérimental, et une méthode cognitive (déductive), utilisée avec groupe contrôle. Cette expérimentation s'est déroulée dans un cours intensif de seulement cinq jours et

d'un total de quarante heures avec dix-huit sujets dans chaque groupe. C'est une recherche quasi-expérimentale menée dans une entreprise et non dans une université.

Les résultats montrent que l'emploi des *gambits* par les apprenants s'est amélioré significativement, qualitativement et quantitativement, quelle que soit la méthode d'enseignement. Pour les deux groupes, l'enseignement a été bénéfique, mais aucune différence significative n'a été constatée entre les deux traitements. Les résultats de cette recherche montrent que les *gambits* peuvent être enseignés avec les deux méthodes utilisées. L'auteure a eu recours à un large éventail de *gambits* et à des fonctions communicatives tirées du manuel du cours, en respectant de cette façon le critère pédagogique du choix des *gambits* à enseigner.

Cependant, il faut signaler que la recherche a été menée dans une très courte période de temps, soit sur cinq jours, totalisant quarante heures d'enseignement condensé. Quant à l'absence d'un groupe contrôle proprement dit, l'auteure ne donne pas d'informations à ce propos, elle explique que le but de la recherche était de comparer les avantages et désavantages des deux méthodes d'enseignement pour enseigner et apprendre un répertoire de *gambits* (Wildner-Bassett, 1986). Un groupe contrôle aurait permis de mieux cerner les effets de ces deux méthodes et, en son absence, cette étude ne peut pas être considérée comme une recherche à proprement parler quasi-expérimentale. Un post-test différé aurait été utile pour vérifier la rétention des *gambits* à long terme, étant donné la brièveté de l'étude. Enfin, le nombre des sujets dans chaque groupe était relativement faible ($n=18$), mais normal dans un cours de langue.

House (1996) a comparé les effets de l'EE versus implicite des *gambits*, des actes de parole et des stratégies du discours. Elle a mené une étude exploratoire avec des apprenants allemands de niveau avancé d'anglais/LÉ. Elle a vérifié si la fluidité pragmatique pouvait être acquise en classe avec une forme explicite d'enseignement. Le groupe expérimental a reçu le traitement explicite et le groupe contrôle le traitement implicite. Pour collecter ses données, l'auteur a eu recours à des entrevues, à des jeux de rôle et a enregistré les conversations. Le traitement, reposant sur un EE, comportait trois phases (cf. tableau 3.1).

Les résultats ont montré que les sujets des deux groupes se sont améliorés dans l'emploi des *gambits*, des stratégies du discours et des actes de parole, mais ce sont les sujets du groupe expérimental qui ont produit un répertoire de *gambits* plus varié et plus actif sur le plan interpersonnel. Ils ont employé aussi une plus grande variété de stratégies discursives et réalisé des transitions douces au début et à la fin des conversations. Cependant, le traitement n'a pas eu d'effet sur certains aspects comme prendre un tour de parole pour répondre. Les sujets ont fait un transfert négatif de l'allemand et il y a eu une surproduction des *gambits*. Ils ont aussi utilisé des *gambits* orientés vers le contenu au lieu d'employer des *gambits* interpersonnels.

Les résultats de cette recherche, bien que fort intéressants, sont limités en raison de la nature exploratoire de l'étude. Le corpus de productions orales des sujets était relativement réduit, treize interactions d'une durée de deux à quatre minutes par groupe et par test. Il est intéressant de signaler que la recherche met en relief le fait que le traitement a des limites quant à l'enseignement des *gambits* ou à l'enseignement explicite en soi. Il est possible que l'apprentissage des *gambits* soit une opération qui demande un grand effort de traitement et de mémorisation et que,

sans une bonne pratique communicative, l'apprenant ne parvient pas à la réaliser (Tateyama et *al.*, 1997).

Une autre étude sur l'EE des routines est celle de Yoshimi (2001). Cette auteure a mené une étude sur l'EE des marqueurs interactionnels du discours (MID) chez des apprenants américains de niveau intermédiaire avancé de japonais/LÉ. La plupart des items sont tirés du discours naturel et non du manuel d'enseignement du cours. Bien que l'auteure ait ciblé une grande quantité de MID pour l'enseignement, elle n'en rapporte que trois dans son article: *n desu*, *n desu ne*, *n desu kedo*. Ces marqueurs jouent un rôle important dans l'organisation de la narration longue et ils expriment l'orientation interpersonnelle dans ce type de discours. L'expérimentation s'est déroulée, avec un groupe expérimental et un autre contrôle, à raison de trois fois par semaine sur une période de seize semaines. Les données du pré-test et du post-test sont tirées des activités écrites, comme écrire une histoire sur sa famille, raconter l'histoire d'un livre ou celle de son film favori.

Les résultats montrent une amélioration dans la fréquence et l'exactitude de l'emploi des MID dans le groupe expérimental. Cependant, l'emploi des MID n'était pas régulier ou constant d'un apprenant à un autre. Les sujets du groupe expérimental ont éprouvé de la difficulté lors de la pratique communicative pour utiliser certains MID, par exemple ceux servant à changer de sujet ou de scène, ou à mettre en évidence un élément d'une étude ou souligner un point de la narration. Cette difficulté varie d'un apprenant à un autre; quatre ou cinq sujets étaient devenus compétents dans l'emploi de *n desu*, mais seulement deux ou trois se sont améliorés dans l'emploi des deux autres MID (*n desu kedo*, *n desu ne*).

Malgré l'EE, l'*input* natif et les situations structurées pour la production, l'emploi de certains marqueurs servant à changer de sujet ou de scène était très limité au niveau quantitatif. Pour cette raison, l'auteure soutient que les marqueurs en japonais semblent constituer un domaine de la compétence pragmatique qui est particulièrement résistant à l'apprentissage, malgré la prise de conscience chez l'apprenant à travers l'EE.

Bien qu'en général, l'EE ait eu un effet positif sur l'ensemble des productions orales des sujets, certains points sont à noter comme le nombre très limité de sujets dans les deux groupes ($n=5$ et $n=12$) et l'absence des données sociolinguistiques sur les sujets. L'effet du traitement n'est pas concluant, car comme l'auteure le signale, certains problèmes ont pu interférer sur l'expérimentation et ceci a pu aussi influencer les résultats de la recherche.

La dernière recherche sur les *gambits* que nous avons répertoriée est celle de Taylor (2002), sur les *gambits* en espagnol/LÉ. C'est une étude exploratoire où l'auteur vérifie trois aspects des *gambits* : s'ils peuvent être enseignés efficacement en classe; si le type de situation interactionnelle influence la production des *gambits*; et quels sont les types de *gambits* les plus utilisés dans chaque situation interactionnelle. Les sujets, des étudiants américains, étaient des apprenants d'espagnol/LÉ de niveau intermédiaire. L'auteur a utilisé un schéma pré-test/post-test. Les résultats montrent que les *gambits* peuvent être enseignés et que les apprenants les utilisent efficacement et adéquatement en classe. En plus, la nature du type de situation interactionnelle semble faire la différence sur la capacité des sujets à produire des *gambits* dans une interaction spontanée et sur le type de *gambits* qu'ils produisent.

Quant aux limites de cette étude, nous avons observé l'absence d'un groupe contrôle pour vérifier les résultats obtenus. Le chercheur a mené la recherche avec un seul groupe. Il a divisé les sujets en deux équipes et a administré à chacune un traitement différent dans la même salle de classe. Le nombre de sujets est assez limité ($n=16$), comme dans les recherches précédentes. Le répertoire des *gambits* utilisés par le chercheur est une traduction du modèle de Kramsch (1981), réalisé en langue allemande et française. Il n'a pas utilisé les *gambits* des manuels d'enseignement d'espagnol. Quant à la quantité de *gambits* produits, l'auteur n'a pas pu dire si celle-ci est due à la répétition des *gambits* ou à la variété de *gambits* utilisés. La période pendant laquelle s'est déroulée l'expérimentation est de trois semaines seulement, une période très courte.

À la lumière de la revue de littérature que nous avons réalisée il apparaît que peu de recherches ont étudié les effets de l'enseignement des *gambits*. Une seule concerne l'enseignement de l'espagnol/LÉ. Ces recherches arrivent à la conclusion que l'enseignement de nature explicite est nécessaire dans des contextes d'enseignement où la langue cible est une LÉ et qu'il y a des effets en général, positifs. Cependant, les résultats ne sont pas totalement concluants. Il semble, malgré l'attention portée aux *gambits*, à travers un EE et la pratique communicative pendant une période de temps donnée, que cela ne soit pas suffisant. Certains éléments de la langue résistent à l'apprentissage. Des lacunes sont présentes au niveau des conditions d'expérimentation : le nombre restreint des sujets et l'absence de groupe contrôle peuvent avoir joué un rôle sur les résultats. Néanmoins, nous considérons que ces résultats sont intéressants pour notre recherche, même s'ils ne sont pas généralisables.

En résumé, les recherches présentées dans cette section mettent en évidence plusieurs aspects de l'apprentissage des *gambits*. Les études sur leur acquisition montrent que les apprenants rencontrent des obstacles au niveau de leur fréquence, de leur adéquation et de leur dimension socioculturelle. Les deux études descriptives proposent des solutions didactiques à travers l'application d'une série d'exercices dans une démarche progressive. Quant aux études empiriques, elles ont expérimenté deux formes d'enseignement, explicite et implicite. Celles-ci se sont avérées efficaces pour les apprentissages des certains *gambits* seulement. Grâce à l'EE, les apprenants des groupes expérimentaux ont mieux performé et ils ont employé un plus grand nombre de *gambits* que ceux des groupes contrôles. Mais certains éléments résistent encore à l'apprentissage en raison des aspects socioculturels.

Tableau 3.1
Recherches étudiant les effets de l'enseignement des *gambits*

Atteur	objet d'enseignement	N	LE	D.	G.E. n=	G.C. n=	Durée	Durée E.	Type E.	Collecte des données	Démarche d'EE
Wildner-Bassett (1984, 1986)	<i>Gambits</i> (tirés de 3 livres sur G. et manuels du cours : <i>English for international conferences</i> et <i>How to say it</i>)	3	ang	Pré/post	18	0	Cours intensif : 5 jours (entreprise)	40 h	Méthode suggestopedie / Méthode cognitive	Jeu de rôle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Phase de présentation: écoute active à l'aide de cassettes dans le laboratoire. 2. Phase d'activation: les textes sont présentés et pratiqués encore pour aider les sujets à se rappeler des <i>gambits</i> du jour. Pas d'analyse ni d'explications, mais de la pratique. 3. Phase de relaxation active: les sujets écoutent le texte au complet, lentement, avec de la musique de fond. Ils lisent le texte écrit pour la 1^{ère} fois. 4. Phase de narration: autre lecture après que les sujets aient fait des exercices de relaxation. Ils écoutent principalement la musique et ne lisent pas le texte.
House (1996)	<i>Gambits</i> Actes de parole Stratégies du discours (tiré de Edmondson et House, 1981)	3	ang	Pré/post	15	17	14 s. (université)		Explicite vs implicite	Jeu de rôle observations de classe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Information, verbale et non écrite, méta-pragmatique explicite sur l'emploi et la fonction des routines 2. Notes avec de informations méta-pragmatiques. 3. Les étudiants écoutent leurs propres enregistrements. Il y a de l'auto-réaction et lien avec la prise de conscience méta-pragmatique.
Yoshimi (2001)	Marqueurs Interactionnels du discours (tiré du japonais/L1)	3	jap	Pré/post	5	12 (4-8)	16 s (université)	3 fois / semaine	Explicite	Raconter une histoire longue (narration)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Notes explicatives sur la fonction et l'emploi des IDM. 2. Exposition aux modèles des locuteurs natifs par l'écoute de la narration des histoires longues et l'emploi des IDM.

3. Planification de la production d'une narration longue non formelle.
4. Pratique communicative des IDM en conjonction avec les narrations longues.
5. Feedback sur l'emploi des IDM et de la production des narrations longues.

Taylor 2002) Étude exploratoire	<i>Gambits</i> conversationnels (traduits du français et allemand de Kramersch, 1981)	2	esp	Pré/ post	16 (9/7)	Ø	3 s (univ ers ité)	3 h/ sema ncs	Explicite	Jeu de rôle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Présentation de la liste des <i>gambits</i> par fonction. 2. Visionnement d'une vidéo sur un talk-show (1/2 h): <ul style="list-style-type: none"> - observer l'emploi des <i>gambits</i>. - les identifier et les écrire. - discuter en classe la fonction de chaque <i>gambit</i>. 3. En équipe de deux, les apprenants travaillent sur la liste des <i>gambits</i>: réagir à plusieurs thèmes présentés par l'enseignant en utilisant le <i>gambit</i> approprié 4. Jeu de rôle: <ul style="list-style-type: none"> - demander l'opinion à son partenaire sur le sujet - réagir en utilisant le <i>gambit</i> approprié - réagir après réaction 5. Choisir un thème (à faveur /contre): penser à 3 arguments pour appuyer son opinion 6. (jour suivant) Discussion et réaction.
--	---	---	-----	--------------	-------------	---	-----------------------------	---------------------	-----------	-------------	---

Légende :

N	Niveau de L1:	G. E.	groupe expérimental	Type E	type d'enseignement.
2	Niveau intermédiaire	G.C.	groupe contrôle	ang	:Anglais
3	Niveau avancé	Durée	durée du cours de langue	jap	:Japonais
D	design, schéma	Durée E	durée du traitement	esp	:Espagnol

3.4 Synthèse du chapitre III, objectifs et hypothèses de recherche

Nous avons constaté, à travers les études présentées, l'importance d'enseigner les SF, actes de parole, marqueurs de discours et *gambits*, en contexte de LÉ. Quand il s'agit d'apprendre une langue en contexte de LÉ, la disponibilité des sources est minime, c'est-à-dire que l'accès à une variété des modèles d'interactions verbales est limité, et l'acquisition des modèles appropriés de l'emploi de la langue est difficile. Pour cette raison, il faudrait préciser quel type d'enseignement serait le plus approprié pour que les apprenants puissent réaliser leur apprentissage adéquatement.

Les chercheurs ont étudié les effets de l'EE des SF et les résultats de leurs recherches montrent que ce type d'enseignement a un effet bénéfique notamment sur l'apprentissage des formules pour « complimenter », « s'excuser », « se plaindre » et aussi sur des marqueurs du discours. Cet enseignement augmente la quantité d'exposition aux formes ciblées et, donc, aide à attirer l'attention des sujets sur ces formes. Les résultats des recherches soulignent que la simple exposition n'est pas suffisante et qu'un EE accompagné d'une pratique communicative renforce l'acquisition de ces formules.

Bien qu'elles soient peu nombreuses, des études sur les effets de l'enseignement sur l'emploi des *gambits* ont été aussi menées. Les chercheurs ont observé l'EE et implicite des *gambits* en anglais, japonais et espagnol. L'EE a eu des effets positifs, les apprenants ont mieux performé et ont employé un plus grand nombre de *gambits* que les apprenants qui n'ont pas bénéficié de l'EE. Les effets de cette démarche d'enseignement ont été investigués sur différentes SF en LÉ. Les

résultats ont montré que lorsque l'enseignement est de nature explicite, il a un effet positif sur l'apprentissage de ces séquences et que, lorsqu'il est accompagné d'une pratique communicative, les résultats sont nettement meilleurs. Ces recherches ont révélé que la pratique est indispensable, en raison de la dimension pragmatique de ces *gambits*. La pratique communicative facilite l'apprentissage chez l'apprenant de langue et diminue l'effort de traitement. Bien que ces résultats soient encourageants, ces études ont certaines limites : cet enseignement ne parviendrait pas à avoir un effet positif sur tous les types ou catégories de *gambits* qui ne sont pas tous retenus par les apprenants ni tous les *gambits* à forte dimension socioculturelle.

Peu d'études ont été consacrées à l'étude des *gambits*, notamment sur les *gambits* en espagnol/LÉ, nous n'avons trouvé qu'une seule recherche. Ces recherches ont aussi des limites en raison du nombre réduit de sujets, de la faible durée du traitement, l'absence de pratique communicative ou parce que le répertoire des *gambits* n'est pas tiré du manuel utilisé en classe.

À la lumière de ce qui a déjà été fait, nous avons décidé de nous pencher sur l'étude des aspects qui ont été peu ou non explorés dans l'enseignement des *gambits* comme le nombre, la forme et la catégorie. À part le nombre de *gambits* produits par les apprenants, nous voulions savoir s'ils se répétaient ou s'ils étaient différents, et si ces *gambits* proviennent de la liste fournie lors du traitement. L'aspect suivant que nous voulions étudier est celui de la forme des *gambits*, c'est-à-dire du nombre d'unités composant ceux-ci (*gambits* courts et longs). En dernier lieu, nous avons exploré la catégorie des *gambits*, c'est-à-dire les *gambits* servant à réguler le discours (RD) et les *gambits* d'interaction sociale (IS), ainsi que leurs différentes fonctions communicatives. Enfin nous souhaitions voir si les apprenants pouvaient conjuguer ces aspects tout en respectant le sens et l'adéquation du message.

Notre recherche vise donc l'atteinte des objectifs suivants :

Objectif 1 : vérifier les effets de l'enseignement explicite sur le nombre de *gambits* utilisés par les apprenants dans leurs productions orales.

Objectif 2 : vérifier les effets de l'enseignement explicite sur la longueur des *gambits* utilisés par les apprenants dans leurs productions orales.

Objectif 3 : vérifier les effets de l'enseignement explicite sur la catégorie des *gambits* RD utilisés par les apprenants dans leurs productions orales.

Objectif 4 : vérifier les effets de l'enseignement explicite sur la catégorie de *gambits* IS utilisés par les apprenants dans leurs productions orales.

En lien avec ces objectifs, nous émettons les hypothèses suivantes:

Hypothèse 1 : les apprenants du groupe expérimental qui auront bénéficié d'un enseignement explicite utiliseront plus de *gambits* dans leurs productions orales que les sujets du groupe contrôle qui n'en auront pas bénéficié.

Hypothèse 2 : les apprenants du groupe expérimental qui auront bénéficié d'un enseignement explicite utiliseront plus de *gambits* longs dans leurs productions orales que les sujets du groupe contrôle qui n'en auront pas bénéficié.

Hypothèse 3 : les apprenants du groupe expérimental qui auront bénéficié d'un enseignement explicite utiliseront plus de *gambits* RD dans leurs productions orales que les sujets du groupe contrôle qui n'en auront pas bénéficié.

Hypothèse 4 : les apprenants du groupe expérimental qui auront bénéficié d'un enseignement explicite utiliseront plus de *gambits* IS dans leurs productions orales que les sujets du groupe contrôle qui n'en auront pas bénéficié.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

La présente recherche, rappelons-le, a pour objectif de vérifier les effets de l'EE sur l'acquisition et l'emploi des *gambits*, une catégorie de séquences de formule propre à l'oral, auprès d'apprenants francophones universitaires d'espagnol/LÉ. Afin de vérifier nos hypothèses, nous présentons les aspects méthodologiques de notre expérimentation, soit une étude exploratoire réalisée avant d'entamer cette recherche, le schéma expérimental adopté, la description de l'EE, le déroulement de l'expérimentation, la collecte des données et les analyses de ces données.

4.1 Étude exploratoire

Nous avons mené une étude exploratoire, avant d'entamer la présente recherche, qui essayait de répondre à la question de savoir si les *gambits* sont utilisés par l'apprenant dans son discours parlé, sans enseignement, par simple exposition. Nous avons réalisé cette étude exploratoire parce que ce type d'étude vise « *la découverte d'idées qui permettent de localiser un phénomène avant d'en faire l'étude plus poussée. C'est une première étape à franchir avant de poursuivre une recherche plus quantitative* » (Ouellet, 1994 : 93).

Cette étude exploratoire a tenté de répondre à la question suivante : les apprenants en espagnol/LÉ produisent-ils des *gambits* sans que ceux-ci leur soient enseignés? Pour répondre à cette question, nous avons eu accès à deux groupes d'une vingtaine de sujets chacun, de niveau intermédiaire, avec deux enseignantes différentes.

Les participants étaient deux enseignantes et deux groupes d'une vingtaine de sujets. Une enseignante, dont la L1 était le français québécois, avait l'espagnol argentin comme L2 et comptait quinze ans d'expérience dans l'enseignement de la langue espagnole au niveau universitaire. L'autre enseignante, dont la L1 était l'espagnol mexicain avait le français comme L2 et aussi 15 ans d'expérience approximativement dans l'enseignement au niveau universitaire. Les apprenants des deux groupes avaient comme L1 le français québécois sauf deux sujets qui avaient le farsi et l'arabe comme L1. Tous les sujets étaient âgés de 20 à 25 ans, sauf un qui était âgé de 55 ans.

Nous avons enregistré, durant le cours, le discours des enseignantes pendant leurs explications et celui des apprenants pendant leurs activités orales, en équipe. Les enregistrements ont été effectués à la fin de la session d'automne. La durée des enregistrements était de 2h 30 pour un groupe et de 3h pour l'autre groupe. Nous avons transcrit les productions orales des sujets et avons repéré et isolé les *gambits* pour procéder à leur analyse quantitative.

Les résultats de l'analyse quantitative des *gambits* produits par les apprenants et par les enseignantes des deux groupes, selon la fréquence d'emploi sont indiqués dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4.1
Étude exploratoire :
nombre des *gambits* produits par les enseignantes et les apprenants

Sujets	<i>Gambits</i>
Enseignantes	344
Apprenants	74
Total	418

Tel qu'illustré par le tableau 4.1, les apprenants produisent, dans l'ensemble, une très faible quantité des *gambits* par rapport aux enseignantes, et ce, malgré la quantité abondante de ceux-ci, produite par ces dernières. Nous observons que la simple exposition aux *gambits* n'est pas une condition suffisante pour les apprendre et, encore moins, dans un environnement restreint qui est celui de la classe. Ces données, bien qu'exploratoires, viennent appuyer le fait, soutenu par les chercheurs précédemment cités, que l'enseignement est nécessaire pour faire prendre conscience de l'existence des *gambits* à l'apprenant.

Cette étude préliminaire a permis de montrer qu'il y a un réel problème, puisque les apprenants d'espagnol/LÉ utilisent très peu de *gambits* quand ces derniers ne sont pas mis en valeur par l'enseignement. Autrement dit, avec la simple exposition, la production des *gambits* est très faible, et ceci montre l'intérêt de notre recherche qui vise précisément à observer si l'EE a des effets positifs sur l'acquisition et l'utilisation des *gambits*.

4.2 Schéma expérimental

La présente étude a pour objectif général de vérifier quels sont les effets de l'EE sur l'apprentissage des *gambits* chez des apprenants francophones de niveau intermédiaire d'espagnol/LÉ. Pour ce faire, nous avons adopté un schéma de type quasi-expérimental. En effet, nos sujets n'ont pas été choisis au hasard, ce sont des groupes d'étudiants déjà constitués par l'institution universitaire et qui sont accessibles au chercheur. Selon Selinger et Shohamy (1989), ce modèle a plus de validité externe parce que les conditions dans lesquelles se déroule l'expérimentation sont des contextes d'enseignement réels.

Selinger et Shohamy (1989 : 148), s'appuyant sur Campbell et Stanley (1963), soulignent, à ce propos que les :

« quasi-experimental designs are constructed from situations which already exist in the real world and probably more representative of the conditions found in education contexts. »

Ce schéma est une adaptation de celui proposé par Campbell et Stanley (1963) qu'ils ont nommé *The Non-equivalent Control Group Design*. Selon ces auteurs, ce schéma suppose l'existence d'un groupe expérimental qui reçoit un EE et d'un groupe contrôle qui n'en reçoit pas. Le groupe contrôle nous a permis d'évaluer si les effets observés dans le groupe expérimental sont le résultat de l'EE (cf. tableau 4.2).

Tableau 4.2
Schéma quasi-expérimental de la recherche

Groupes	Conditions		
Expérimental	Pré-test	Traitement (EE)	Post-test
Contrôle	Pré-test	∅	Post-test

Dans notre recherche, les sujets des deux groupes ont été soumis à un pré-test et à un post-test. Les sujets du groupe expérimental a reçu un EE des *gambits*, tandis que ceux du groupe contrôle ont fait les mêmes tests mais sans en bénéficier. Selon Campbell et Stanley (1963), dans le contexte scolaire, il s'avère difficile qu'un chercheur puisse choisir librement les conditions dans lesquelles il désire conduire sa recherche. Nous avons été nous-mêmes confronté à cette situation dans le cadre de la présente étude, puisqu'il nous a été impossible de former des groupes de sujets pris au hasard pour mener l'expérience. Le nombre de sujets inscrits dans chaque groupe avait déjà été constitué par l'institution universitaire.

4.3 Description des variables

Selon Seliger et Shohamy (1989), trois éléments sont manipulés dans une recherche expérimentale ou quasi-expérimentale : la population, le traitement et la mesure du traitement. Dans cette recherche, le traitement, c'est-à-dire l'EE constitue la variable indépendante puisque c'est celle qui est manipulée et qui influence la variable dépendante. La variable dépendante est constituée par les résultats de l'apprentissage fait par les apprenants, soit l'emploi des *gambits*. La mesure des

effets de la variable indépendante sur la variable dépendante est faite par l'analyse des productions orales enregistrées durant un jeu de rôle ouvert.

4.4 Échantillon prévu

Nous avons organisé l'expérimentation dans deux groupes-cours d'étudiants inscrits à l'université inscrits dans divers programmes (en 2007). Le niveau du cours de langue en espagnol est intermédiaire, c'est-à-dire un niveau qui est, généralement, de consolidation des connaissances acquises avec l'intégration des nouveaux contenus linguistiques et la L1 des sujets est habituellement le français québécois. L'un des groupes constitue le groupe expérimental et l'autre, le groupe contrôle. Chaque groupe comporte, habituellement, de 30 à 35 étudiants.

Nous avons contacté les enseignants et nous leur avons expliqué notre recherche et sa méthodologie, ainsi que la manière de procéder pour enregistrer des activités orales produites par les sujets à l'intérieur de leurs activités d'enseignement. Les contenus des cours n'ont pas été modifiés. Nous avons aussi informé les apprenants, par l'intermédiaire de leurs enseignants, des objectifs de la recherche ainsi que des considérations déontologiques, tel que la possibilité de s'en retirer en tout temps ou de refuser d'y participer sans préjudices.

4.5 Description du traitement : la démarche d'enseignement explicite

La démarche d'EE établie par Rosenshine (1986b), telle que présentée dans le cadre conceptuel, est constituée en six étapes : révision, présentation, correction et rétroaction, pratique indépendante, révision hebdomadaire et mensuelle. Nous avons adapté cette démarche à notre étude et nous l'avons réduite à trois étapes principales : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (cf. tableau 4.3). Nous décrivons, ci-dessous, les contenus de chacune de ces étapes à partir de la perspective de Rosenshine.

La première étape, le modelage, favorise la compréhension de l'objectif d'apprentissage chez les élèves. Ceci se fait, d'abord, par le questionnement et, ensuite, par le modelage. Le questionnement sert à rendre visibles, par les explications, tous les liens à faire avec les nouvelles connaissances et celles antérieures. Dans le modelage, l'information est présentée dans une séquence graduée, du simple au complexe, afin de respecter les limites de la mémoire de travail, car présenter aux apprenants une grande quantité d'informations nuit à la compréhension en surchargeant la mémoire de travail de l'apprenant (Rosenshine, 1986a, 1997).

La deuxième étape est la pratique guidée. Celle-ci permet à l'apprenant d'ajuster et de consolider sa compréhension dans l'action à travers la réalisation de tâches semblables à celles effectuées dans la première étape. Les apprenants travaillent ensemble, généralement en groupe de deux et peuvent vérifier leur compréhension entre eux. Ici, les apprenants consolident leur compréhension des items ciblés par l'arrimage de ces nouvelles connaissances avec les anciennes déjà

stockées dans la mémoire à long terme (Rosenshine, 1986a, 1986b, 1997).

La troisième et dernière étape fournit de multiples occasions d'apprentissage nécessaires à la maîtrise et à l'automatisation des connaissances de base. Les sujets travaillent en groupe de 3 ou 4. Ils sont assis face à face pour présenter leurs arguments et interagir. Après avoir compris la situation communicative (le thème du débat) dans laquelle ils doivent s'exprimer, ils rédigent leurs idées par écrit dans un texte cohérent. Une fois la phase d'écriture terminée, suit une préparation orale, puis quand ils se sentent prêts, ils débute l'interaction verbale, c'est-à-dire que l'apprenant seul met en pratique les connaissances acquises préalablement en vue d'en obtenir la maîtrise. Il atteint celle-ci grâce aux pratiques antérieures qui l'ont aidé à organiser la mémoire à long terme en vue d'atteindre le stade d'automatisation (Rosenshine, 1986a, 1986b).

La rétroaction est fournie par l'enseignant dans les deux premières étapes, et dans la troisième, elle est fournie à la fin de celle-ci sous forme de commentaires venant à la fois de l'enseignant et des autres apprenants.

Dans le tableau 4.3, nous illustrons notre démarche adaptée de celle de Rosenshine. Pour les tâches incluses dans chaque étape nous avons aussi tenu compte de ce qui avait été fait dans les recherches précédentes sur les *gambits*, dont celles de House (1996), de Yoshimi (2001) et de Taylor (2002).

Tableau 4.3

Description de la démarche d'enseignement explicite

Étapes	Tâches à réaliser
1. <i>Modelage</i>	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ présenter la liste des <i>gambits</i> ⇒ vérifier que les sujets connaissent quelques <i>gambits</i> en LÉ, en L1 ⇒ expliquer la fonction, le sens et la forme des <i>gambits</i>
2. <i>Pratique guidée</i>	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ faire des exercices écrits ⇒ montrer le modèle du locuteur natif (vidéo culturelle) : pour repérer les <i>gambits</i>
3. <i>Pratique autonome</i>	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ JRO : <ul style="list-style-type: none"> - choisir une situation de communication - penser, négocier et construire (écrire) le débat - préparer oralement - produire dans un jeu de rôle ouvert

Dans la première phase, nous présentons les *gambits* en espagnol enseignés, qui ont été utilisés dans cette recherche (cf. appendice B). Ils sont classés en deux catégories, ceux qui servent à réguler le discours (RD) et ceux qui servent à l'interaction sociale (IS). À l'intérieur de chaque catégorie, les *gambits* sont classés selon la fonction qu'ils remplissent dans le discours parlé. Il y a plusieurs possibilités de réaliser chaque fonction. Nous avons fourni entre deux à quatre options. Ces options se basent sur le niveau de compétence de l'apprenant, dans ce cas-ci, le niveau intermédiaire de langue. Nous avons aussi indiqué le nombre d'unités de chaque *gambit*.

Pour construire ce corpus de *gambits* nous avons utilisé des informations provenant de plusieurs sources : les manuels d'enseignement utilisés dans les cours d'espagnol/LÉ, tels que *Gente, Ven, Planeta, Rápido* et du matériel pédagogique complémentaire sur des exercices de conversation (*¡Bien dicho!. Tácticas de conversación*). Comme nous l'avons souligné précédemment, dans un seul manuel, il y a peu d'informations fournies sur les *gambits*, d'où le besoin de faire appel à d'autres sources. Nous en avons dressé une liste et nous les avons classés selon la typologie de Nattinger et DeCarrico (1992). Nous avons retenu cette typologie, parce qu'elle est orientée en vue de l'enseignement fonctionnel d'une LÉ et qu'elle tient compte des besoins de l'apprenant au niveau de l'interaction sociale (Yorio, 1980). Quant aux choix des *gambits*, nous l'avons fait sur la base de deux critères : l'utilité dans une interaction verbale en contexte de LÉ et la fréquence d'emploi (Irujo, 1986; Alexandre, 1989). Comme le soulignent ces experts, ces critères tiennent compte des besoins communicatifs de l'apprenant en tant qu'individu dans une société et pas seulement en tant qu'apprenant qui emmagasine des informations compartimentées (Wray, 2000).

Nous avons aussi voulu ajouter un autre aspect qui est celui du type de discours oral à utiliser. À un niveau débutant, l'apprenant ne peut pas établir une conversation ou une interaction verbale proprement dite. Son discours se limite, généralement, au modèle question-réponse. Après avoir atteint le niveau intermédiaire et à la suite d'un séjour dans un pays hispanophone, comme l'ont fait généralement les sujets de notre étude, les apprenants possèdent une certaine facilité à s'exprimer verbalement et à avoir une interaction verbale avec un interlocuteur. Pour cette raison, nous avons voulu intégrer les fonctions communicatives à l'intérieur de chaque catégorie, selon la typologie de Nattinger et DeCarrico (1992), et nous les avons adaptées au besoin du cours et du niveau, tout en établissant le lien entre ces fonctions remplies par les *gambits* et le type de discours à produire, soit le débat dans

le cas qui nous préoccupe. En effet, si nous changeons de type de discours, dans un exposé ou une narration, par exemple, nous n'aurions pas besoin d'utiliser les mêmes *gambits* que ceux fournis dans notre corpus, mais d'autres. Ce que nous voulons souligner, c'est que les *gambits* et leurs fonctions seront différents d'un discours à un autre.

Dans la deuxième phase, la pratique guidée, les exercices écrits sont proposés en deux temps (cf. appendice C). Dans un premier temps, nous avons administré un exercice où les *gambits* sont hors contexte et doivent être reliés avec la fonction adéquate qui leur correspond. Dans un deuxième temps, les apprenants doivent remplir un petit texte avec les *gambits* proposés dans une colonne et ils doivent choisir entre plusieurs options. Ces exercices sont adaptés des manuels d'enseignement et du matériel complémentaire déjà signalé.

Après les exercices écrits, nous avons fait visionner des vidéos montrant des contextes socioculturels. Leur thématique est variée, elle va de la politique, la cuisine, le tourisme à l'histoire. L'accent des locuteurs hispanophones l'est aussi : Espagne, Puerto Rico, Argentine, Mexico et Cuba. Ils offrent différents types de discours parlé : explication, information, conversation et entrevue. La durée de chaque vidéo est approximativement de 6 à 10 minutes et les sujets les visionnent à deux reprises. La première, pour comprendre l'idée générale et, la deuxième, pour repérer les *gambits*. Cet exercice sert à développer la compréhension orale des apprenants.

Finalement, la troisième et dernière phase a pour but de mettre en pratique les contenus des deux étapes antérieures à travers le jeu de rôle ouvert (JRO). Cette activité se réalise par un type de discours parlé qui est le débat. Nous l'avons choisi

parce que, d'une part, c'est une interaction verbale qui demande une participation active de chaque interlocuteur et, d'autre part, qui demande une production variée de *gambits* et de leurs fonctions.

Les thèmes pour la discussion ont été choisis par les apprenants eux-mêmes. Nous avons respecté ce choix car les sujets doivent se sentir à l'aise et motivés pour réaliser cette activité : parler sur un sujet qui les intéresse vraiment. Dans ces conditions, nous avons une meilleure production orale, au niveau de la quantité et de la qualité. Autrement dit, ils parleront plus et chercheront le maximum d'idées à exprimer. Les équipes étaient composées de trois à quatre sujets, jamais de deux, car ainsi l'échange d'opinions est plus varié et le niveau de motivation plus élevé.

4.6 Expérimentation

4.6.1 Déroulement de l'expérimentation

La recherche s'est déroulée pendant toute la session, c'est-à-dire durant quinze semaines, période équivalente à un trimestre universitaire. Il y a eu cinq séances d'EE pendant la session et toujours durant le cours proprement dit, dont la durée était de 3 heures. Ces séances ont eu lieu les semaines 4, 6, 9, 11 et 13. La partie consacrée à l'EE et celle de pratique orale ont été chacune d'environ 45 minutes, ce qui donne un total de 90 minutes par période de cours.

Avant de commencer l'expérimentation, nous avons d'abord administré aux sujets des deux groupes un questionnaire et le pré-test. Le questionnaire rempli au début du cours avait pour but d'obtenir des renseignements personnels sur les sujets : âge, genre, L1, L2, statut étudiant (programme/hors programme), contact avec la LÉ et opinions sur leurs propres connaissances linguistiques en L1 et en LÉ. Ensuite, le même jour, nous avons procédé au pré-test. Dans la deuxième partie du cours, au moment de l'activité orale, les sujets des deux groupes ont été invités à faire un jeu de rôle et ont été enregistrés par la chercheuse. Nous avons attendu pour ce faire, la troisième semaine de la session pour des raisons d'ordre administratif, car les étudiants, pendant cette période procèdent parfois à des modifications de cours ou d'horaire. Nous avons pensé également que de laisser un peu de temps aux sujets allait les aider à s'habituer au fonctionnement du cours ainsi qu'à participer aux activités orales plus aisément.

Nous avons commencé les séances d'EE lors de la semaine 4 et nous les avons continué jusqu'à la semaine 14 (cf. tableau 4.6). Le groupe expérimental a bénéficié d'un EE des *gambits* (démarche d'enseignement de trois phases, tel qu'expliqué dans la section précédente cf. tableau 4.3), tandis que le groupe contrôle n'a pas reçu ce type d'enseignement. Les deux groupes, du même niveau intermédiaire, ont reçu les mêmes contenus d'apprentissage indiqués dans le plan de cours et ont fait de la pratique orale; seulement les sujets du groupe expérimental ont bénéficié de l'EE.

Dans le groupe expérimental, l'EE a été inséré en harmonie avec les contenus de langue de niveau intermédiaire, c'est-à-dire en respectant la thématique et le degré de difficulté de l'unité enseignée. La langue d'enseignement a été l'espagnol, mais l'enseignant a fait appel à la langue maternelle des apprenants quand cela s'est avéré nécessaire.

Tous les sujets ont reçu une liste des *gambits* (cf. appendice B) la semaine 4 et ils l'ont gardé pendant la durée de l'expérimentation. Cependant, lors des JRO, ils n'avaient pas accès à cette liste car nous leur avons demandé de ne pas la regarder pendant la production orale.

Le post-test a été administré lors de la semaine 14, selon la même procédure que lors du pré-test et, ceci, dans les deux groupes.

Les enregistrements des JRO ont été effectués pendant la pratique communicative des sujets et ont été réalisés par la chercheuse. Lors des pré-test et post-test, les sujets n'avaient pas accès, tel que souligné auparavant, à la liste des *gambits* IS et RD. Le nom des sujets a été noté au fur et à mesure qu'ils participaient pour pouvoir les identifier lors des transcriptions, puis ils ont été codés pour protéger leur anonymat.

Tableau 4.4
Dérroulement de l'expérimentation

semaine	Groupe expérimental	Groupe contrôle
	(n=47)	(n=36)
	<u>Avec</u> EE	<u>Sans</u> EE
1	<i>Période de modification du choix des cours</i>	
2		
3	Administration du questionnaire sur les renseignements de base <u>Pré-test</u> : enregistrement du JRO	
4	EE (I) JRO	JRO
5	JRO	JRO
6	EE (II) JRO	JRO
7	JRO	JRO
8	<i>Semaine de lecture</i>	
9	EE (III) JRO	JRO
10	JRO	JRO
11	EE (IV) JRO	JRO
12	JRO	JRO
13	EE (V) JRO	JRO
14	<u>Post-test</u> : enregistrement du JRO	
15	<i>Examen final</i>	

4.6.2 Méthode de collecte des données orales

Afin de mesurer l'effet de l'EE sur l'emploi des *gambits* chez des apprenants d'espagnol/LÉ de niveau intermédiaire, nous avons utilisé le jeu de rôle ouvert (JRO) pour recueillir les productions orales des sujets des deux groupes dans le pré-test et le post-test.

Kasper et Dahl (1991) ont décrit les méthodes utilisées dans les recherches menées sur la production orale des formules pragmatiques en LÉ et en L2 (« s'excuser », « se plaindre », « remercier »). Ils soulignent qu'il y a plusieurs options pour la collecte des données, mais que pour cueillir les données de production orale, la méthode la plus utilisée dans les études sur les formules pragmatiques est celle du jeu de rôle (JR). Le JR sert à mieux comprendre la connaissance que l'apprenant a de ces aspects de la langue.

D'après Richards et Schmidt (2002 : 460), les JR sont des activités « *in which students take the role of different participants in a situation and act out what might typically happen in that situation.* ».

Il y a deux types de JR le jeu de rôle fermé et le jeu de rôle ouvert (Kasper et Dahl, 1991). Dans le premier, il n'y a pas d'interaction libre entre les interlocuteurs ni de spontanéité, tandis que, dans le deuxième, il y a plus de place pour les échanges verbaux car il est faiblement contrôlé. Dans le JR fermé ou contrôlé, l'enseignant donne à chaque apprenant un rôle et l'informe sur la situation à jouer puis comment il doit agir. Dans ce cas-ci, l'apprenant a peu de marge de spontanéité ce qui ne favorise

pas l'interaction. L'apprenant est porté à écrire des dialogues et à les mémoriser pour les produire de façon mécanique.

Le JRO ou libre est une alternative qui vient compenser ces limites. L'enseignant reste à l'écart et laisse la place aux apprenants, il observe et intervient quand cela est nécessaire. Il propose aux apprenants de choisir eux-mêmes les sujets ou thèmes de discussion, en accord avec leurs intérêts, sans programmer la fin de l'argumentation pour laisser la place à l'improvisation. Ceci est très important car nous évitons à l'apprenant de jouer un rôle qu'il ne pourra, peut être, pas assumer dans la « vraie » vie et cela peut avoir également des effets sur les résultats.

Les avantages du JRO, selon Kasper et Dahl (1991), sont nombreux. Cette méthode fournit, entre autres, une source riche de données car les instructions qui les accompagnent, spécifient les rôles à jouer, la situation initiale et, au moins un but communicatif pour le participant, mais ne précisent pas les résultats conversationnels ni comment ces résultats sont obtenus. L'interaction est réelle dans le contexte du jeu de rôle, car la négociation durant le discours est possible. Le langage demandé, également, est très proche du discours réel et des situations que les apprenants vont rencontrer. C'est un discours concret et personnel ce qui facilite le choix des idées à exprimer (Ur, 1990). Pour ces raisons, les données obtenues sont le fruit d'un processus et non d'un produit.

Il faut noter certains désavantages quand un apprenant est timide ou mal à l'aise car il peut ne pas participer ou très peu.

Dans notre recherche, nous utilisons le JRO car nous pensons qu'il répond mieux aux objectifs visés, car l'apprenant doit « *talk about X in role-situation Y in order to achieve Z* » (Ur, 1990 : 11). Autrement dit, amener les sujets non seulement à parler mais à le faire dans des situations communicatives spécifiques, en interaction avec d'autres sujets avec comme finalité de produire de *gambits*.

4.6.3 Analyse des données

Une fois les enregistrements des JRO des deux groupes finalisés, nous avons procédé à leur transcription. Nous avons identifié, ensuite, les *gambits* dans les productions orales des sujets. Pour analyser quantitativement les *gambits*, nous avons utilisé une grille où figuraient les sujets des deux groupes codés, les *gambits* produits au pré-test, ceux produits au post-test et la fonction communicative remplie par chaque *gambit*. Pour cette grille d'analyse, nous nous sommes basés sur la liste des *gambits* enseignés adaptée de Nattinger et DeCarrico (1992) (cf. appendice B). Nous avons indiqué le nombre de fois qu'un *gambit* a été utilisé, nous avons comptabilisés ceci.

Finalement, nous avons fait appel au service d'un statisticien de l'université (SCAD) pour réaliser les analyses statistiques des données à l'aide du logiciel SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

4.7. Synthèse du chapitre IV

Dans ce chapitre, nous avons présenté et décrit les étapes de la méthodologie suivie dans cette recherche. Tout d'abord, nous avons présenté les résultats d'une étude exploratoire qui a confirmé la nécessité d'aller sur le terrain. Nous avons adopté un schéma quasi-expérimental avec un pré-test/post-test, deux groupes, un expérimental, qui a reçu un traitement, et un autre contrôle, qui n'en n'a pas reçu.

Le traitement consistait en un type d'enseignement ou démarche de type explicite. Cet enseignement a été mené en trois étapes. Notre échantillon est constitué des sujets québécois francophones apprenant l'espagnol/LÉ au niveau intermédiaire.

Pour réaliser la collecte des données orales nous avons choisi le JRO et ces données ont été analysées sur SPSS. Les résultats de l'expérimentation sont présentés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE V

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous exposons les résultats obtenus dans la recherche quasi-expérimentale décrite dans le chapitre précédent. Nous rappelons ici que le but de l'expérimentation était de vérifier l'effet de l'EE des *gambits* en espagnol/LÉ chez des sujets francophones. Tout d'abord, nous présentons les caractéristiques sociolinguistiques des sujets; ensuite, les résultats des effets de l'EE sur la quantité, la forme et la catégorie de *gambits* utilisés; et finalement, les résultats des analyses secondaires sur l'influence des deux variables, « pratique de l'espagnol hors la classe » et « séjour dans un pays hispanophone », sur l'emploi de deux catégories de *gambits*, les *gambits* IS et RD.

5.1 Description de l'échantillon

L'échantillon est constitué de 83 étudiants, répartis en deux groupes-cours formés par l'université. Le groupe expérimental comportait 47 sujets et le groupe témoin 36, tous des étudiants d'une université québécoise francophone. Le tableau 5.1 présente les caractéristiques des sujets des deux groupes. Celles-ci sont pratiquement similaires.

Tableau 5.1
Les caractéristiques des sujets selon le questionnaire

Caractéristiques			Groupe expérimental (n=47)		Groupe contrôle (n=36)	
			%	n	%	n
<i>Sexe</i>	Q.1.1	Féminin	82,98	39	66,67	24
	Q.1.2	Masculin	17,02	8	33,33	12
<i>Âge</i>	Q.2.1	20-25	63,83	30	58,33	21
	Q.2.2	25-30	19,15	9	27,78	10
	Q.2.3	30-40	8,51	4	11,11	4
	Q.2.4	40 et +	8,51	4	2,78	1
<i>Langues</i>	Q.3	français québécois (L1)	93,62	44	86,11	23
	Q.4	anglais (L2)	95,74	45	100	36
<i>Statut étudiant</i>	Q.7	Inscrit dans un programme à l'université	68,09	32	63,89	23
<i>Contact avec la LÉ</i>	Q.8	Pratique hors de la classe	6,38 (s ¹)	3	16,67(s)	6
			61,70 (p)	29	55,56(p)	20
			31,91 (j)	15	27,78 (j)	10
	Q.11	Séjour dans un pays hispanophone	74,47 (oui)	35	61,11 (oui)	22
<i>Connaissances linguistiques</i>	Q.9	Connaissance espagnol/LÉ	27,66 (b ²)	13	22,22(b)	8
			61,70 (m)	28	55,56(m)	20
			10,64 (f)	5	22,22 (f)	8
	Q.10	Connaissance de la L1	68,09 (e)	32	80,56(e)	29
			29,79 (b)	14	19,44(b)	7
			2,13 (m)	1	0 (m)	0

¹ s: souvent; p: parfois; j: jamais

² e: excellente; b: bonne; m: moyenne; f: faible

Notre échantillon est composé d'une majorité de femmes dans les deux groupes, soit 82,98% pour le groupe expérimental et 66,67% pour le groupe contrôle. La tranche d'âge de 20 à 30 ans est celle où il y a le plus de sujets. La majorité des sujets est inscrite dans un programme ordinaire de l'université (68,09% dans le groupe expérimental et 63,88% dans le groupe contrôle). Les autres sont des étudiants libres, dont quelques-uns provenant d'une autre université.

Dans les deux groupes, la majorité des sujets possède comme L1 le français québécois (93,62% et 86,11%) et seulement 6,38% et 13,89% une autre langue (arabe, hongrois, allemand). Tous les sujets, sauf deux, ont l'anglais comme L2.

De nombreux sujets ont été en contact avec la langue cible avant le cours, soit qu'ils l'ont parfois pratiquée en dehors de la classe (61,7% dans le groupe expérimental et 55,56% dans le groupe contrôle) soit qu'ils ont séjourné dans un pays hispanophone (74,47% dans le groupe expérimental et 61,11% dans le groupe contrôle). Le séjour allait d'un mois à plusieurs mois, mais ne dépassait jamais une année.

Les connaissances linguistiques des sujets à propos de deux langues, L1 et LÉ, est similaire dans les deux groupes. Ils affirment posséder une excellente connaissance de leur L1, le français québécois, (68% pour le groupe expérimental et 80% pour le groupe contrôle) et une connaissance moyenne de l'espagnol/LÉ (61,7% pour le groupe expérimental et 55,57% pour le groupe contrôle).

Puis, pour comparer les deux groupes par rapport aux variables concernant les renseignements de base (variables nominales et variables de comparaison de proportion pour les questions 1, 3, 4, 7 et 11), nous avons eu recours au test du khi-carré qui permet la comparaison de variables nominales et dichotomiques (Brown, 1998, 2001). Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les deux groupes (cf. tableaux 5.2 et 5.3).

Tableau 5.2
Test khi-carré pour comparer les deux groupes
par rapport aux variables nominales concernant les caractéristiques des sujets

Questions	Variables	khi-carré	p-valeur
q1	Sexe	2,9657	0,0850
q3	L1 (français québécois)	1,3187	0,2508
q4	L2 (anglais)	1,5697	0,2102
q7	Statut étudiant régulier	0,1606	0,6886
q11	Séjour dans un pays hispanophone	1,6906	0,1935

Tableau 5.3
Test bilatéral de Wilcoxon pour comparer les deux groupes
par rapport aux variables avec réponses ordonnées

Questions	Variables	z	p-valeur
q2	Age	0,2379	0,8119
q8	Utilisation espagnol hors classe	-0,9608	0,3367
q9	Évaluation connaissances- espagnol	1,1643	0,2443
q10	Évaluation connaissances- français	-1,3013	0,1931

5.2 Hypothèse de recherche 1

Notre première hypothèse de travail est que les sujets du groupe expérimental, qui auront bénéficié d'un enseignement explicite, utiliseront plus de *gambits* dans leurs productions orales que les sujets du groupe contrôle qui n'en auront pas bénéficié.

Le nombre de *gambits* produits par les sujets des deux groupes dans leurs productions orales est illustré dans le tableau 5.4

Tableau 5.4
Nombre de *gambits* produit par les sujets

Groupes	Pré-test	Post-test
Expérimental (<i>n</i> =47)	74	271
Contrôle (<i>n</i> =36)	68	97

Nous avons analysé les données et nous avons obtenu les moyennes suivantes pour les deux groupes qui sont illustrées dans le tableau 5.5 :

Tableau 5.5
Moyennes obtenues au pré-test et au post-test sur
le nombre de *gambits* produits par les deux groupes

Groupes	Pré-test		Post-test		Différence	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Expérimental ($n=47$)	1,6	1,2	5,8	3,2	4,2	3,1
Contrôle ($n=36$)	1,9	1,1	2,7	1,0	0,8	1,0

Les moyennes obtenues montrent une augmentation du nombre de *gambits* dans les deux groupes au post-test par rapport au pré-test. Au regard du test d'approximation normale de Wilcoxon (cf. tableau 5.6), qui est pertinent pour ce type d'analyse (Hatch et Lazaraton, 1991; Hardy et Bryman, 2004) et que nous avons également utilisé pour les hypothèses 2 (cf. tableau 5.13), 3 (cf. tableau 5.17) et 4 (cf. tableau 5.21), il apparaît que cette augmentation est statistiquement significative en faveur du groupe expérimental. Les résultats montrent aussi, qu'au pré-test, il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes ($p < 0.1747$). Il y a cependant une différence statistiquement très significative ($p < 0.0011$) entre les deux groupes en faveur du groupe expérimental au post-test, ce qui signifie que le traitement a eu un effet. Ce test nous a également permis d'observer que l'évolution entre les deux groupes n'est pas similaire, car les résultats au post-test dans les deux groupes diffèrent significativement.

Bien que le traitement ait eu un effet statistiquement significatif sur la production des *gambits* chez les sujets du groupe expérimental, l'écart-type au post-test indique une grande différence entre les sujets au niveau de leurs productions. L'effet n'a donc pas été égal pour tous les sujets du groupe expérimental.

Tableau 5.6
Test d'approximation normale du test bilatéral de Wilcoxon
pour comparer les deux groupes

	z	p- valeur
Pré-test	1,3574	0,1747
Post-test	5,5070	< 0,0011 ***
Post-test moins pré-test	6,1264	< 0,0001 ***

* p < 0,05

** p < 0,01

*** p < 0,001

Selon ces résultats, la première hypothèse est confirmée.

En raison de l'augmentation du nombre de *gambits* produits par le groupe expérimental, suite au traitement, nous avons voulu approfondir et vérifier si la quantité des *gambits* était due à la simple répétition de mêmes *gambits* ou si les sujets avaient employé un répertoire varié de *gambits*. Nous observons (cf. tableau 5.7) que bien qu'il y ait une augmentation des *gambits* différents chez le groupe expérimental, il n'en reste pas moins que le nombre de *gambits* répétés est plus élevé, surtout au post-test.

Tableau 5.7
Nombre de *gambits* différents produits
par les sujets du groupe expérimental (n=47)

<i>Gambits</i>	Pré-test	Post-test
Différents	30	95
Répétés	44	176

Dans les tableaux 5.8 et 5.9 nous présentons quelques exemples des *gambits* différents et des *gambits* répétés produits par les sujets des deux groupes.

Tableau 5.8
Exemples de *gambits* différents produits par les sujets
du groupe expérimental ($n=47$)

<i>Gambits</i>	Pré-test	Post-test
<i>Para mí</i>	0	4
<i>Para concluir</i>	0	3
<i>Para terminar</i>	0	2
<i>Y cuando</i>	0	2
<i>Y además</i>	2	0
<i>No sé..</i>	3	0
<i>Es la misma cosa</i>	0	2

Tableau 5.9
Exemples de *gambits* répétés produits par les sujets
du groupe expérimental ($n=47$)

<i>Gambits</i>	Pré-test	Post-test
<i>Creo que</i>	5	34
<i>Por ejemplo</i>	5	20
<i>Pienso que</i>	15	50
<i>De acuerdo</i>	0	11
<i>Estoy a favor</i>	0	16

Un autre aspect que nous étions intéressés à vérifier était celui de la rétention des 66 *gambits* fournis aux sujets du groupe expérimental dans la liste lors de l'EE (cf. appendice B). Les *gambits* utilisés ne proviennent pas tous de la liste. Malgré les

exercices et la pratique, les sujets n'ont retenu, au post-test, qu'un nombre réduit de ces *gambits*, soit 20 sur 66 (cf. tableau 5.10).

Tableau 5.10
Gambits utilisés par les sujets du groupe expérimental
provenant de la liste fournie lors de l'EE

1	<i>En primer lugar</i>	8	<i>Por ejemplo</i>	15	<i>Estoy en contra de/porque</i>
2	<i>Lo primero es que</i>	9	<i>Y por ejemplo</i>	16	<i>¿Cuál es tu opinión a propósito de?</i>
3	<i>En segundo lugar</i>	10	<i>Lo más importante es</i>	17	<i>Estoy seguro(a) de</i>
4	<i>Y en último lugar</i>	11	<i>Es decir</i>	18	<i>Lo que quiero decir es que</i>
5	<i>Y así que</i>	12	<i>Pienso que</i>	19	<i>No sé pero yo creo que</i>
6	<i>Por eso</i>	13	<i>Estoy de acuerdo porque/con /pero</i>	20	<i>No estoy seguro(a) de que</i>
7	<i>Pues en pocas palabras</i>	14	<i>Estoy a favor de/porque</i>		

5.3 Hypothèse de recherche 2

La deuxième hypothèse de travail est que les sujets du groupe expérimental, qui auront bénéficié d'un enseignement explicite, utiliseront plus de *gambits* longs dans leurs productions orales que les sujets du groupe contrôle.

Le nombre de *gambits* longs produits par les sujets des deux groupes est illustré dans le tableau 5.11 :

Tableau 5.11
Nombre de *gambits* longs.

Groupes	Pré-test	Post-test
Expérimental (<i>n=47</i>)	12	66
Contrôle (<i>n=36</i>)	4	25

Les moyennes obtenues, dans le pré-test et le post-test, montrent une augmentation statistiquement significative pour le groupe expérimental (cf. tableau 5.12). L'écart-type du groupe expérimental, au post-test, indique qu'il y a peu de différence entre les sujets au niveau de leurs productions.

Tableau 5.12
Moyennes obtenues par les deux groupes
au pré-test et au post-test sur le nombre de *gambits* longs

Groupes	Pré-test		Post-test		Différence	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Expérimental (<i>n=47</i>)	0,3	0,4	1,4	1,3	1,1	1,4
Contrôle (<i>n= 36</i>)	0,1	0,3	0,7	0,9	0,6	0,9

Pour comparer les moyennes du nombre de *gambits* longs des deux groupes, nous avons utilisé le test de Wilcoxon (cf. tableau 5.13).

Tableau 5.13
Test d'approximation normale du test bilatéral de Wilcoxon
pour comparer les deux groupes

	z	p- valeur
Pré-test	1,6339	0,1023
Post-test	2,5371	0,0112*
Post-test moins pré-test	1,9643	0.0495*

*p< 0,05

Le test montre qu'au post-test il y a une différence statistiquement significative ($p < 0.0112$) en faveur du groupe expérimental. Les deux groupes se sont améliorés mais, c'est le groupe expérimental qui a eu une moyenne plus élevée que celle du groupe contrôle. L'évolution des deux groupes n'est pas similaire ($p < 0.0495$).

Au regard des analyses, l'hypothèse 2 est confirmée.

Nous avons voulu approfondir pour mieux comprendre ces résultats chez le groupe expérimental. Dans le tableau 5.14, nous constatons, au post-test, les faits suivants : d'abord, le nombre de *gambits* courts est plus élevé que celui de *gambits* longs. Puis, le *gambit* à deux unités est le plus utilisé par les sujets. Enfin, de façon générale, au fur et à mesure que le nombre d'unités augmente, le nombre des *gambits* utilisés diminue. Les sujets ont utilisé des *gambits* longs fournis par la liste (5 à 8 unités) mais ils ont produit, au post-test, des *gambits* plus longs que ceux-ci, de 9 à 15 unités. Ces *gambits* longs qui n'étaient pas fournis dans la liste, sont une production personnelle de certains sujets. Ces résultats montrent que l'EE a eu un effet positif, même si le nombre de *gambits* longs est moindre que celui de *gambits* courts.

Tableau 5.14
 Résultats selon le nombre d'unités de chaque *gambit*
 dans le groupe expérimental ($n=47$)

<i>n</i> d'unités de chaque <i>gambit</i> (*)	n. de <i>gambits</i> fournis par la liste	n. de <i>gambits</i> produits par les sujets	
		Pré-test	Post-test
2	9	28	90
3	22	20	75
4	18	14	40
5	7	8	30
6	6	3	13
7	3	1	6
8	1	0	4
9		0	5
10		0	2
11		0	2
12		0	1
13		0	0
14		0	1
15		0	2

(*) Sont considérés comme *gambits* courts de 2 à 4 unités, et *gambits* longs à partir de 5 unités.

5.4 Hypothèse de recherche 3

Notre troisième hypothèse de travail est que les sujets du groupe expérimental, qui auront bénéficié d'un enseignement explicite, utiliseront plus de *gambits* de RD dans leurs productions orales que les sujets du groupe contrôle.

Comme nous l'avons souligné précédemment, nous avons adopté la typologie de Nattinger et DeCarrico (1992) pour le classement des *gambits* en deux types, ceux d'IS et ceux de RD. Le nombre de *gambits* de RD produits par les sujets des deux groupes est illustré dans le tableau 5.15. Selon ces résultats, l'EE a eu un

effet sur l'emploi des *gambits* de RD lors des productions orales des sujets du groupe expérimental.

Tableau 5.15
Nombre de *gambits* de RD

Groupes	Pré-test	Post-test
Expérimental ($n=47$)	13	70
Contrôle ($n=36$)	25	17

Les moyennes obtenues (cf. tableau 5.16) montrent que le nombre de *gambits* de RD ont plus augmenté chez les sujets groupe expérimental que ceux du groupe contrôle.

Tableau 5.16
Moyennes obtenues par les deux groupes au pré-test et au post-test sur le nombre de *gambits* de RD

Groupes	Pré-test		Post-test		Différence	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Expérimental ($n=47$)	0,17	0,38	1,49	1,43	1,32	1,52
Contrôle ($n=36$)	0,69	0,75	0,47	0,65	-0,22	0,93

Pour comparer les moyennes au post-test, nous avons utilisé le test de Wilcoxon (cf. tableau 5.17). Celui-ci a montré que la différence est très significative statistiquement entre le groupe contrôle et le groupe expérimental.

Tableau 5.17
 Test d'approximation normale du test bilatéral de Wilcoxon
 pour comparer les moyennes des deux groupes pour les *gambits* de RD

	z	p- valeur
Pré-test	-3,6423	0,0003
Post-test	3.6943	0,0002
Post-test moins pré-test	4.8711	< 0,0001***

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Selon ces résultats, cette hypothèse est confirmée.

Nous avons voulu approfondir pour mieux comprendre ces résultats. Nous nous sommes intéressés à chaque fonction communicative remplie par les *gambits* de RD (cf. tableau 5.18) :

Tableau 5.18
Les fonctions communicatives des *gambits* deRD

Code	Fonctions remplies par des <i>gambits</i> de RD	Expérimental (n=47)		Contrôle (n=36)	
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
FF1	<i>Ordonner le discours</i>	4	10	1	4
FF2	<i>Exprimer la conséquence</i>	0	10	2	1
FF3	<i>Exprimer les pour et les contre</i>	0	1	0	0
FF4	<i>Conclusion</i>	0	9	0	0
FF5	<i>Donner des exemples</i>	4	23	13	5
FF7	<i>Souligner l'idée principale</i>	2	6	1	1
FF9	<i>Ajouter une idée</i>	3	9	8	5
FF10	<i>Avantages et désavantages</i>	0	1	0	0
FF12	<i>Reformuler</i>	0	1	0	1

Les sujets du groupe expérimental ont utilisé toutes les fonctions communicatives. La fonction qui a été employée le plus est la FF5, « Donner des exemples », suivie de « Ordonner le discours » et « Exprimer la conséquence ». Tandis que les fonctions FF3, FF10 et FF12 qui servent à exprimer « Les pour et les contre », « Avantages et désavantages » et « Reformuler » n'ont été employées qu'une seule fois.

Les sujets du groupe contrôle ont obtenu des résultats mitigés. Les gains sont presque nuls et reculent même dans l'emploi des fonctions suivantes : « Ordonner le discours », « Exprimer la conséquence », « Donner des exemples » et « Ajouter une

idée ». D'autres fonctions n'ont jamais été utilisées : « Exprimer les pour et les contre », « Conclusion » et « Avantages et désavantages ».

5.5 Hypothèse de recherche 4

Notre quatrième et dernière hypothèse de travail est que les sujets du groupe expérimental, qui auront bénéficié d'un enseignement explicite, utiliseront plus de *gambits* d'interaction sociale dans leurs productions orales que les sujets du groupe contrôle.

Le nombre de *gambits* d'IS produits par les sujets des deux groupes est illustré dans le tableau 5.19. Selon ces résultats, les sujets du groupe expérimental ont davantage utilisé les *gambits* d'IS au post-test que les sujets du groupe contrôle.

Tableau 5.19
Nombre de *gambits* d'IS

Groupes	Pré-test	Post-test
Expérimental (<i>n</i> =47)	42	189
Contrôle (<i>n</i> =36)	38	72

Les moyennes obtenues (cf. tableau 5.20) montrent une augmentation considérable dans le groupe expérimental comparativement au groupe contrôle, chez qui l'utilisation a été quadruplée au post-test. L'écart-type du groupe expérimental au post-test indique qu'il y a une différence entre les sujets au niveau de leurs productions.

Tableau 5.20
Moyennes obtenues par les deux groupes au pré-test et au post-test
sur le nombre de *gambits* d'IS

Groupes	Pré-test		Post-test		Différence	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Expérimental ($n=47$)	0,89	0,96	4,02	2,56	3,13	2,77
Contrôle ($n=36$)	1,06	0,92	2,00	0,99	0,94	1,31

Pour comparer les moyennes des deux groupes sur le nombre des *gambits* d'IS au post-test, nous avons utilisé le test de Wilcoxon. Ce test a montré que la différence est très significative statistiquement entre le groupe contrôle et le groupe expérimental.

Tableau 5.21
Test d'approximation normale du test bilatéral de Wilcoxon
pour comparer les moyennes des groupes pour les *gambits* d'IS

	z	p- valeur
Pré-test	-0,9425	0,3459
Post-test	4,4193	< 0,0001
Post-test moins pré-test	4,0998	< 0,0001***

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Selon ces résultats, cette hypothèse est confirmée.

Nous avons voulu approfondir pour mieux comprendre ces résultats. Nous avons examiné les fonctions communicatives remplies par les *gambits* d'IS (cf. tableau 5.22).

Tableau 5.22
Les fonctions communicatives des *gambits* d'IS

Code	Fonctions remplies par des <i>gambits</i> de la catégorie IS	Expérimental (<i>n</i> =47)		Contrôle (<i>n</i> =36)	
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
F1	<i>Exprimer son opinion</i>	15	96	14	35
F2	<i>Exprimer son accord</i>	3	30	10	11
F3	<i>Exprimer son désaccord</i>	9	34	7	19
F4	<i>Demander l'opinion</i>	0	5	1	1
F5	<i>Interrompre</i>	0	0	0	0
F7	<i>Demander à ne pas être interrompu</i>	0	2	0	0
F8	<i>Répondre avec assurance</i>	0	5	0	1
F10	<i>Clarifier les idées</i>	0	1	0	0
F12	<i>Contredire en partie</i>	15	16	6	5

Nous observons que les sujets du groupe expérimental, au post-test ont utilisé toutes les fonctions sauf une : « Interrompre ». Trois fonctions parmi celles proposées ont été utilisées davantage : « Exprimer son opinion », « Exprimer son accord » et « Exprimer son désaccord ». Pour toutes les autres fonctions, l'augmentation est très faible ou nulle.

Les sujets du groupe contrôle ont utilisé moins de fonctions que le groupe expérimental au post-test. Ils ont plus utilisé les fonctions F1 et F3 dans leurs productions orales.

5.6 Analyses secondaires

Attendu que de nombreux sujets du groupe expérimental avaient mentionné, dans le questionnaire des renseignements de base, avoir utilisé l'espagnol/LÉ hors du contexte académique, soit en dehors de la classe soit pendant un séjour dans un pays hispanophone (cf. tableau 5.1), nous avons procédé à des analyses secondaires. Ces analyses, à caractère purement exploratoire, ont pour but de vérifier si l'exposition des apprenants à la langue en contexte (« séjour dans un pays hispanophone ») et à des locuteurs natifs (« pratique en dehors de la classe ») en plus de bénéficier d'un EE. ont une influence quelconque sur l'emploi des *gambits* d'IS et de *gambits* RD. Notre questionnement vient du fait qu'il est communément admis que le contact des apprenants avec le milieu et les locuteurs natifs peut les aider à employer ou à améliorer l'emploi de ces *gambits* dans leurs productions orales. Ce questionnement peut ouvrir des voies possibles de recherche. Nous avons donc effectué des analyses (cf. tableaux 5.23 et 5.24) qui ont montré que ces deux variables auraient seulement une influence mitigée sur les *gambits* d'IS.

Dans le groupe expérimental, en ce qui a trait à la « pratique de l'espagnol en dehors de la classe » (cf. tableau 5.23), nous notons une progression légère dans les catégories parfois et jamais. Nous ne pouvons pas tenir compte de la catégorie souvent car elle ne comporte que trois sujets ce qui rend impossible toute comparaison.

Les sujets qui ont pratiqué l'espagnol en dehors de la classe, parfois, et ceux qui ne l'ont jamais fait, ont produit des *gambits* d'IS. Nous notons une progression légère du groupe parfois par rapport au groupe jamais. Il semble donc, que la pratique antérieure de l'espagnol en dehors de la classe en plus de l'EE, n'ait pas d'influence sur l'emploi des *gambits* d'IS.

Tableau 5.23

Influence de la variable « Pratique de l'espagnol en dehors la classe » sur l'emploi des *gambits* d'IS par les sujets du groupe expérimental ($n=47$) au post-test

Pratique en dehors la classe (+EE)	Fréquence pourcentage en ligne							
	<i>Régression</i>		<i>Stagnation</i>		<i>Progression</i>			
					<i>légère</i>		<i>forte</i>	
	%	n	%	n	%	n	%	n
<u>Souvent</u> (n=3)	0	0	0	0	66,67	2	33,33	1
<u>Parfois</u> (n=29)	0		0	0	72,51	21	27,59	8
<u>Jamais</u> (n=15)	0	0	6,67	1	80,00	12	13,34	2

Quant à l'exposition à la langue en contexte de L1 pendant un séjour dans un pays hispanophone (cf. tableau 5.24), les sujets des deux catégories, celle ayant (oui) et n'ayant pas (non) séjourné, ont progressé dans leur emploi des *gambits* d'IS. Cette progression est presque la même, tant chez les sujets ayant « séjourné » (oui : 71,45%) que chez ceux n'ayant pas séjourné (non : 83,3%). Par contre, il y a une légère différence entre les deux catégories : les apprenants qui ont séjourné et qui ont bénéficié l'EE, ont eu une progression un peu plus forte que les apprenants. Le fait d'avoir « séjourné dans un pays hispanophone » n'a pas influencé l'emploi des *gambits* d'IS dans la production orale des sujets.

Tableau 5.24
Influence de la variable « Séjour dans un pays hispanophone » sur l'emploi des *gambits* d'IS par les sujets du groupe expérimental ($n=47$) au post-test

Séjour dans un pays hispanophone (+EE)	Fréquence pourcentage en ligne							
	<i>Régression</i>		<i>Stagnation</i>		<i>Progression</i>			
					<i>légère</i>		<i>forte</i>	
	%	n	%	n	%	n	%	n
<u>NON</u> ($n=12$)	0	0	8,31	1	83,3	10	8,31	1
<u>OUI</u> ($n=35$)	0	0	0	0	71,45	25	28,58	10

5.7 Synthèse du Chapitre V

Notre échantillon est constitué de sujets majoritairement féminins, des sujets âgés principalement dans la vingtaine, ayant la plupart un statut étudiant dans un programme universitaire et dont leur L1 est le français québécois. Plusieurs de ces sujets, avant de commencer ce cours espagnol/LÉ, ont déjà été en contact avec la langue cible, et ce, de deux façons : par un séjour dans un pays hispanophone et à travers la pratique de la langue avec des locuteurs natifs.

Nous avons vérifié quatre hypothèses et réalisé des analyses secondaires. Toutes les hypothèses ont été confirmées par les résultats obtenus suite à l'expérimentation. Les sujets du groupe expérimental ont produit plus des *gambits*, plus de *gambits* longs, plus de *gambits* de RD et plus de *gambits* d'IS que les sujets du groupe contrôle. L'EE a donc eu des effets positifs, statistiquement significatifs, sur les sujets du groupe expérimental. Globalement, le groupe expérimental est

supérieur au groupe contrôle. Cependant des différences apparaissent à l'intérieur même du groupe expérimental. Les sujets ont produits moins de *gambits* différents que de *gambits* répétés, moins des *gambits* longs que de courts et moins de *gambits* de RD que d'IS.

Les analyses secondaires ont montré que le fait d'être en contact avec les locuteurs natifs avant le cours soit par la pratique ou soit par le séjour en milieu hispanophone, n'a pas influencé les résultats relatifs à l'emploi des *gambits*, d'IS ou de RD.

CHAPITRE VI

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce dernier chapitre, nous discutons les résultats obtenus dans cette recherche. Nous les interprétons en fonction des objectifs et des hypothèses de recherche puis, nous les comparons aux résultats des recherches réalisées auparavant et, finalement, nous en identifions les limites.

6.1 Hypothèse de recherche 1

Notre première hypothèse était que les sujets ayant suivi un enseignement explicite utiliseraient plus de *gambits*. D'après les résultats obtenus, cette hypothèse a été confirmée.

Les résultats montrent que les productions orales des sujets des deux groupes se sont améliorées dans le post-test, mais les résultats obtenus par les sujets du groupe expérimental montrent une différence statistiquement très significative par rapport aux résultats obtenus par les sujets du groupe contrôle. L'EE a eu un effet très positif sur le nombre des *gambits*.

Nos résultats viennent appuyer ceux des recherches précédentes (Wildner-Bassett, 1984, 1986; House, 1996; Yoshimi, 2001 et Taylor, 2002). Dans ces études, les sujets du groupe expérimental ont obtenu, aussi, une augmentation significative dans le post-test. Ces auteurs sont d'accord pour affirmer que l'EE a aidé les sujets dans leur apprentissage des *gambits* en LÉ. Dans la recherche de Wildner-Bassett (1984, 1986), bien que l'EE administré diffère légèrement des autres études, y compris la nôtre, les sujets, après enseignement, ont mieux performé dans le post-test. Ces auteurs soulignent aussi, que cette amélioration se fait, notamment, au niveau du nombre, de la variété et de l'adéquation. Nos résultats vont à l'encontre de l'idée suggérée par des auteurs comme Pawley et Snyder (1984), pour qui les apprenants au niveau intermédiaire de langue abandonnent l'apprentissage des SF.

Ces résultats soulignent le fait déjà soulevé par certains auteurs (Schmidt, 1993, Bardovi-Harlig et Hartford, 1997; Kasper, 1999, 2001), que la simple exposition à des aspects pragmatiques de la langue cible, sans enseignement, n'est pas suffisante pour que l'apprentissage se réalise. Les résultats obtenus par les sujets du groupe contrôle illustrent bien ce constat : l'amélioration est faible. Ceci vient confirmer le fait que les apprenants ne peuvent pas arriver à un seuil d'apprentissage adéquat des aspects pragmatiques de la langue sans EE. C'est, en effet, quand l'enseignement met l'accent sur les formes linguistiques visées qu'il facilite le processus d'apprentissage (Félix-Brasdefer, 2008).

Bien que la pratique communicative soit nécessaire, nous constatons qu'elle n'est pas suffisante, à elle seule, pour que les sujets soient amenés à employer les *gambits* dans leurs productions orales. Cependant, il est opportun d'ajouter que le travail en équipe, de trois ou quatre sujets, joue également un rôle important dans la fréquence d'emploi des *gambits*, car les activités communicatives servent à

l'apprenant à mettre en pratique ses connaissances linguistiques. Le travail d'équipe pousse les apprenants à négocier et à échanger leurs idées (Long et Porter, 1985; Ur, 1990) et, par conséquent, ils sont plus motivés à parler.

L'EE joue, donc, un rôle très important, il attire l'attention de l'apprenant sur l'item ciblé et lui fait prendre conscience de l'existence de celui-ci à l'aide des explications et des exercices avant de passer à la pratique communicative. Cette exposition consciente aux *gambits* facilite le traitement de l'information et la mémorisation, lesquelles vont favoriser plus tard l'emploi des *gambits* dans les productions orales. Bien que les SF, en général, soient présentées par les auteurs comme un élément difficile pour l'apprenant de LÉ, tel que souligné dans notre premier chapitre, l'EE permet, en général, de résoudre ce problème. L'apprenant possède une connaissance préalable des *gambits*, à travers sa L1 et les contenus appris lors des cours précédents de LÉ. Il n'en reste pas moins qu'il ne les utilise que peu (groupe contrôle) ou beaucoup (groupe expérimental) selon que l'enseignement est explicite ou non.

Suite aux résultats obtenus sur le nombre de *gambits* produits par les sujets du groupe expérimental, nous avons vérifié si ces *gambits* procédaient de la liste des 66 *gambits* (cf. appendice B) fournie lors de l'EE. Les sujets ont utilisé seulement 20 *gambits* sur 66 (cf. tableau 5.10). Pourtant, cet *input* ou information a été disponible tout au long de la session. Les sujets disposaient de la liste pendant les phases de modelage et de pratique guidée, mais lors des interactions verbales, ils n'y avaient pas accès. Le manque d'appui textuel peut expliquer ces résultats. Nous croyons également que le nombre de *gambits* à mémoriser a pu jouer un rôle. La moitié étant nouveaux pour les sujets, ils ont choisi ceux qu'ils connaissent déjà, qu'ils avaient

appris dans des cours précédents et qui étaient faciles et semblables à leur correspondant en L1.

Les auteurs des études expérimentales rapportées dans notre revue de littérature, n'ont pas spécifié explicitement cette information. Par contre, les auteurs ont fait mention du nombre de *gambits* fournis lors de l'expérimentation : Wildner-Basset (1984, 1986) a fourni à ses sujets 172 *gambits*, Dufon (1995), 98, Yoshimi (2001), 3 et Taylor (2002), 129. Nous constatons que le nombre de *gambits* varie d'une recherche à une autre, et cela n'a pas empêché une augmentation de l'emploi des *gambits* au post-test chez le groupe expérimental. Les sujets de Yoshimi ont utilisé les trois *gambits*, dans celle de Dufon 24 des 98 *gambits* enseignés et nos sujets ont utilisé 20 des 66 *gambits* fournis dans la liste. House (1996) a également constaté que les *gambits* fournis en classe pendant l'EE n'étaient pas tous utilisés et ce malgré le nombre très réduit de sujets.

Même si l'EE parvient à attirer l'attention sur les items ciblés et de façon positive, il n'en reste pas moins que les étapes de traitement de l'information et de mémorisation sont difficiles pour l'apprenant, surtout quand il ne dispose pas de l'aide d'un appui textuel.

Nous voulions approfondir le questionnement de Taylor (2002) quant à la variété des *gambits* produits, c'est-à-dire de *gambits* différents. L'auteur souligne, dans la conclusion de son étude, que malgré l'augmentation du nombre de *gambits* dans le post-test, il n'avait pas examiné si cette augmentation était due à l'emploi de *gambits* différents ou de *gambits* répétés.

Nous rappelons ici que les sujets du groupe expérimental ont produit moins de *gambits* différents que de *gambits* répétés (cf. tableau 5.7). Ces résultats peuvent être une réponse à la question posée par Taylor (2002) dans son étude. Bien que la quantité de *gambits* soit plus élevée au post-test, suite à l'EE, il reste que la variété de *gambits* reste faible. Les sujets répètent, la plupart du temps, les mêmes *gambits* (cf. tableaux 5.8 et 5.9). Les *gambits* les plus répétés par les sujets, lors des JRO étaient : « *creo que; pienso que; por ejemplo* ».

Ceci pourrait s'expliquer par les raisons suivantes : d'une part, par ce que Natinguer et DeCarrico (1992) appellent le degré de variabilité de la séquence, quand une unité dans une SF peut être remplacée par une autre. Par exemple : « pour moi » nous pouvons changer l'unité 'moi' par 'nous' ou 'elle'. Dans ce cas, il existe de la variabilité et le sens ne change pas. Par contre, si dans le *gambit* « *por ejemplo* » nous remplaçons une unité, le sens change, ce n'est plus la même séquence. La variabilité a une influence sur le choix et l'emploi des *gambits*, car il est plus simple de mémoriser et d'utiliser une séquence qui ne change pas.

D'autre part, la L1 de l'apprenant joue un rôle dans l'apprentissage de la LÉ. Elle a une influence sur le choix de SF qu'il fait (Granger, 1988; Irujo, 1994; Wray, 2000). Nous pouvons établir un parallèle entre les *gambits* utilisés en espagnol/LÉ et leurs correspondants en français/L1 de nos sujets : « *pienso que / je pense* », « *creo que / je crois* », « *por ejemplo / par exemple* ».

D'autres facteurs peuvent avoir également joué un rôle qui pourrait expliquer le nombre faible de *gambits* différents, comme le contexte de communication, le type d'interlocuteur ou le sujet de la communication. Il est

évident, que l'exposition consciente et obligée de l'EE a été insuffisante ou a eu peu d'effet, sur cet aspect des *gambits*.

Il semble qu'utiliser un large éventail de *gambits* demanderait un grand effort au niveau de la mémoire et du traitement de l'information. Bien que les sujets aient pris conscience des *gambits*, ils ont fait le choix de retenir ceux qu'ils connaissaient déjà, dans leurs cours précédents. Ils ont choisi ce qui était le plus facile, c'est-à-dire éviter l'emploi d'un grand nombre de *gambits* différents. L'évitement, comme le souligne d'ailleurs Laufer (2000), n'est pas un indicateur de l'ignorance de l'apprenant mais, plutôt, de la difficulté qu'il peut avoir avec la forme évitée.

Un autre facteur qui rend difficile la mémorisation de l'*input* durant une interaction verbale c'est que la mémoire peut traiter, en temps réel seulement, un nombre réduit de connaissances (Pawley et Syder, 1983). Lors des JRO, les sujets n'ont pas d'appui textuel, ce qui les pousserait à utiliser les mêmes *gambits* à plusieurs reprises mais, aussi, parce que la fonction communicative revient à plusieurs reprises, comme « exprimer son opinion » ou « être d'accord ». L'emploi des nouvelles connaissances, pendant le discours parlé, semble représenter un obstacle que les sujets ne peuvent pas surmonter à ce stade de niveau intermédiaire de LÉ. Toutefois, il faudrait se questionner si cette pauvreté linguistique en LÉ est due à la L1 de l'apprenant. De façon générale, quand la connaissance linguistique n'existe pas dans la L1 de l'apprenant, celui-ci ne peut pas la transférer à la LÉ.

Nous ne pouvons pas comparer nos résultats, au niveau de la variété des *gambits*, avec ceux des études mentionnées dans notre revue de littérature car il n'en ai pas fait de mention explicite. Toutefois, nous présumons que si un nombre élevé de

de *gambits* s'est produit chez les sujets ayant reçu l'EE, cela a été dû, également, à la répétition. Dans l'ensemble, bien que les sujets du groupe expérimental aient produit une grande quantité de *gambits*, au niveau qualitatif leurs productions orales sont peu riches linguistiquement. La quantité est due plutôt à la répétition des mêmes *gambits*.

6.2 Hypothèse de recherche 2

La deuxième hypothèse de travail était que les sujets du groupe expérimental, ayant suivi l'EE, utiliseraient plus de *gambits* longs dans leurs productions orales. Cette hypothèse a été confirmée.

Effectivement, les sujets du groupe expérimental ont utilisé, dans le post-test, plus de *gambits* longs que les sujets du groupe contrôle. La différence est statistiquement significative. L'EE a aidé à attirer l'attention des sujets sur la forme des *gambits* et, par conséquent, à les utiliser. Ceci va dans le sens de l'hypothèse de l'attention de Schmidt (1990, 1993), selon laquelle l'apprenant a besoin d'observer d'abord la forme linguistique ciblée pour, ensuite, prendre conscience de son existence et pour pouvoir la traiter, l'emmagasiner et l'utiliser. Ces résultats montrent que l'EE parvient à faciliter ce processus chez les sujets du groupe expérimental. Bien que les sujets du groupe contrôle aient, eux aussi, augmenté leur production de *gambits* longs au post-test, cette augmentation est peu importante comparée aux résultats obtenus par le groupe expérimental.

Bien que l'hypothèse soit confirmée, nous constatons, dans le groupe expérimental au post-test, qu'au fur et à mesure que le nombre d'unités augmente le

nombre de *gambits* diminue. Ces résultats indiquent qu'indépendamment des conditions d'apprentissage, les apprenants ont fait le choix de la facilité. Comme le soulignaient Wilson et Speer (1986), plus un mot est rare (peu connu ou complexe), plus grand est l'effort demandé pour traiter l'information et la mémoriser. Nous pouvons donc, affirmer en nous appuyant sur les résultats obtenus, que plus un *gambit* a d'unités, moins il est utilisé.

Toutefois, nous devons préciser que, bien que le nombre de *gambits* longs soit faible par rapport au nombre de *gambits* courts au post-test dans le groupe expérimental, l'EE a déclenché chez quelques sujets, par l'observation et la prise de conscience, une dimension créative. Ces sujets ont fait un suremploi de *gambits* longs, ils ont produit des *gambits* de 9 unités jusqu'à 15 unités. Ces *gambits* n'étaient pas inclus dans la liste des items enseignés. Il semble que les sujets ont fait une surgénéralisation de la règle; et, que pour produire des *gambits* longs, ils ont annexé plusieurs *gambits*, comme ce *gambit* à 14 unités : « *de verdad pero que soy otra vez de acuerdo de eso pero que pienso* ». Ce phénomène se limite à un nombre très restreint d'apprenants (un ou deux). Il semblerait que ceux qui s'aventurent à produire les *gambits* longs seraient des sujets plus performants ou plus sûrs d'eux.

Il faut signaler que des *gambits* longs sont peu fréquents en espagnol, et ceux de neuf unités ou plus, inexistant. Ces *gambits* longs, en fait, n'ont pas de sens car c'est la somme de plusieurs *gambits* courts. Les erreurs de grammaire sont peu fréquentes dans les deux types de *gambits*, courts et longs. Nous constatons que ces erreurs sont dues plutôt à la compétence linguistique, les apprenants n'ayant pas encore la maîtrise des tous les éléments linguistiques de ce niveau intermédiaire. Une erreur fréquente chez les apprenants francophones d'espagnol/LÉ est l'emploi des verbes *ser* et *estar*. Ces deux verbes sont un des aspects de la langue les plus difficiles

à maîtriser car le correspondant en français est un seul verbe, le verbe « être ». Voici quelques exemples :

<i>Soy seguro</i>	(je <u>suis</u> sûr)	au lieu de	<i>Estoy seguro</i>	(je <u>suis</u> sûr)
<i>Soy a favor de</i>	(je <u>suis</u> en faveur de)	au lieu de	<i>Estoy a favor de</i>	(je <u>suis</u> en faveur de)
<i>Y esta todo</i>	(c' <u>est</u> tout)	au lieu de	<i>Y es todo</i>	(c' <u>est</u> tout)

D'autres erreurs sont dues à la traduction, les apprenants traduisant mot à mot la séquence du français à l'espagnol comme : « *La mejor cosa* » (La meilleure chose) au lieu de « *Lo mejor es* ».

Les sujets du groupe contrôle n'ont pas bénéficié de l'EE, mais le fait d'avoir eu de la pratique communicative les a un peu aidés dans la production des *gambits* longs. Ce qui nous montre, encore une fois, que la pratique communicative, à elle seule, a un effet limité.

Dans la revue présentée, les chercheurs n'ont pas étudié l'EE et le nombre d'unités sur les *gambits*, il est donc, impossible de comparer les résultats obtenus avec ceux de recherches antérieures. Les études de Wildner-Bassett (1984,1986) et celle de Taylor (2002) n'ont pas examiné cet aspect, même si des *gambits* courts et longs ont été utilisés. Dans la recherche de House (1996), les *gambits* étudiés sont la plupart d'une unité (« *Well; Oh; Ah; Great; Right* ») ou bien de deux et trois unités (« *You know; I mean; The point is* »). L'étude de Yoshimi (2001) rapporte trois *gambits* en japonais/LÉ, dont un à deux unités (« *n desu* »), le plus utilisé, et deux à trois unités (« *n desu ne; n desu kedo* »).

Bien que, la recherche de Dufon (1995) soit une recherche exploratoire où la nature de l'enseignement administré n'est pas spécifiée ni décrite, l'auteur a examiné cet aspect de la forme dans la production des apprenants d'indonésien/LÉ. L'auteur a trouvé que les *gambits* à une seule unité étaient les plus utilisés, soit 22 sur un total de 56 *gambits* fournis par l'*input*, c'est-à-dire, le discours de l'enseignant et le manuel. Puis, les *gambits* à deux unités : 6 occurrences sur 46 et, enfin, les *gambits* à 3 unités : 3 occurrences sur 13. Les sujets n'ont pas produit de *gambits* plus longs, bien qu'une liste de ceux-ci ait été fournie en classe.

En résumé, l'EE a aidé à attirer l'attention des sujets sur la forme des *gambits*, ce qui les a amenés à les utiliser. Bien que minime, il y a une augmentation des *gambits* longs dans les productions orales des sujets du groupe expérimental. La pratique orale en classe à elle seule a peu d'effet sur l'emploi des *gambits*. Il ressort que les *gambits* courts sont plus faciles à mémoriser et à utiliser que les longs, et ce, malgré l'explicitation, ce qui nous amène à penser que ce type d'enseignement n'est pas suffisant et qu'il serait nécessaire d'enseigner d'autres types d'exercices. Il ressort également, qu'il y a des erreurs au niveau de la forme, lesquelles seraient dues plutôt à la compétence linguistique des apprenants qu'à la longueur du *gambit*.

6.3 Hypothèse de recherche 3

Notre troisième hypothèse était que les sujets du groupe expérimental, ayant suivi l'EE, utiliseront plus de *gambits* de RD que les sujets du groupe contrôle. Selon les résultats obtenus, cette hypothèse a été, elle aussi, confirmée.

L'EE a eu un effet positif sur l'emploi des *gambits* de RD chez le groupe expérimental. Cependant, si nous regardons les fonctions que les *gambits* de RD remplissent (cf. tableau 5.18), nous constatons que les sujets ont utilisé plus certaines fonctions que d'autres. Parmi les fonctions les plus utilisées se trouvent : « Donner des exemples », « Exprimer la conséquence » et « Ordonner le discours ». Tandis que les autres fonctions sont utilisées peu ou presque pas.

La différence d'emploi s'explique par plusieurs raisons. D'abord, il y a des fonctions qui font partie des contenus d'apprentissage connus de niveau débutant. Ces fonctions, « Donner des exemples », « Exprimer la conséquence » et « Ordonner le discours » sont unes des premières que les sujets apprennent en classe d'espagnol/LÉ. Puis, pour réaliser ces fonctions les sujets ont retenu les *gambits* : « *por ejemplo* » (FF1) et « *por eso* » (FF2). Sont des *gambits* faciles à retenir en soi car ils sont composés seulement de deux unités et ils sont transférables de la L1 (« par exemple ») à la LÉ.

Bien que les sujets du groupe expérimental aient utilisé la presque totalité des fonctions, il reste que les fonctions « Exprimer les pour et les contre » (FF3), « Expliquer les avantages et les désavantages » (FF10) et « Reformuler » (FF12) n'ont été utilisées qu'une seule fois. Par exemple, pour réaliser la fonction « Conclusion » les sujets ont retenu, la plupart des fois, l'idée et non les *gambits* proposés dans la liste. Ils ont utilisé les *gambits* suivants : « *conclusión* », « *en conclusión* » et « *para concluir* ». Ces fonctions font partie des nouveaux contenus d'apprentissage, c'est-à-dire que les apprenants n'ont pas été exposés à cette nouvelle information ou très peu. Mais également, ces *gambits* demanderaient plus d'effort de traitement, car les sujets doivent structurer leurs idées à l'aide de ces *gambits*, et cette opération serait difficile à réaliser de façon spontanée pendant les interactions verbales.

Bien que les études recensées sur les *gambits*, en anglais, japonais et espagnol, n'aient pas observé les mêmes aspects que nous, ils mettent en évidence, néanmoins, que certains *gambits* posent problème aux apprenants. Ces problèmes varient d'une recherche à une autre en raison de la L1 des sujets. Dans l'étude de Yoshimi (2001), les sujets ont eu de la difficulté à utiliser les *gambits* servant à structurer la narration. L'auteur explique que cela pourrait être dû à une carence dans l'EE, relative au temps et à la pratique. Une longue durée d'exposition aurait-elle été bénéfique? L'auteure explique ainsi cet échec : si l'apprenant ne connaît pas ces *gambits* ou ne les maîtrise dans sa L1, il aura de la difficulté à le faire dans la LÉ. Ceci vient appuyer nos résultats, les *gambits* ou les fonctions qui ne font pas partie des connaissances antérieures des sujets semblent présenter un problème au niveau de la rétention. Ce qui explique le nombre faible de ces *gambits* dans les productions orales des apprenants.

6.4 Hypothèse de recherche 4

Notre dernière hypothèse était que les sujets du groupe expérimental, ayant suivi l'EE, utiliseraient plus de *gambits* d'IS que les sujets du groupe contrôle. Cette dernière hypothèse a été, également, confirmée.

Les fonctions réalisées par les *gambits* d'IS les plus utilisées (cf. tableau 5.22) par les sujets du groupe expérimental sont : « Exprimer son opinion personnelle » (F1), « Exprimer son accord » (F2) et « Exprimer son désaccord » (F3). L'EE a eu plus d'effet sur ces fonctions que sur les autres car elles sont déjà connues par les apprenants, faisant partie des contenus des cours antérieurs. De plus, celles-ci se répètent fréquemment dans la conversation quotidienne, tant dans la L1 de

l'apprenant que dans la LÉ. L'EE a joué un rôle de déclencheur, il a activé des connaissances antérieures chez les apprenants.

Pour les autres fonctions, les apprenants les ont utilisés beaucoup moins. Ces fonctions sont : « Demander à ne pas être interrompu » (F7), « Répondre avec assurance » (F8), « Clarifier les idées » (F10), « Contredire en partie » et « Demander l'opinion ». Ceci pourrait être expliqué, en principe, par deux facteurs. D'une part, il s'agit de nouveaux contenus, il semble que les apprenants n'aient pas été exposés antérieurement à ces fonctions communicatives, d'où leur emploi minimal ou presque nul. Donc, encore une fois la question de la durée de l'exposition a eu une influence sur l'emploi des *gambits*. Il semblerait que l'exposition à la nouvelle information de nature pragmatique requiert plus de temps.

D'autre part, les fonctions suivantes possèdent une forte composante socioculturelle : « Interrompre », « Demander à ne pas être interrompu » et « Répondre avec assurance ». La culture hispanique et celle des apprenants de LÉ, la culture nord-américaine, québécoise et francophone, ne possèdent pas les mêmes valeurs ni la même vision de la réalité. Le fait d'interrompre son interlocuteur est mal perçu par l'apprenant de LÉ, car il associe ce comportement à un comportement négatif, voir d'impolitesse et même à une certaine violence. Les sujets, choisissent, ainsi en raison de leur valeur socioculturelle, d'éviter leur emploi. Dans une telle situation, l'effet de l'EE est annulé. Car cela ne relève pas de la méconnaissance de l'apprenant ou des erreurs au niveau de la forme, mais d'une vision différente d'une même fonction communicative (comportement socioculturel). C'est une réaction qui ne peut pas être corrigée par l'EE, selon les résultats de cette recherche. Ce n'est pas non plus un échec sociopragmatique, mais un besoin de plus d'explications de ces

fonctions, car les apprenants ne sont pas obligés de les utiliser mais ils doivent les comprendre pour ne pas retenir une image négative de la culture de « l'autre ».

Les sujets du groupe contrôle semblent avoir éprouvé une grande difficulté avec la majorité des fonctions. Les résultats montrent que la pratique communicative hebdomadaire, à elle seule, ne semble pas les avoir aidés, et un EE semble donc nécessaire.

Tel que souligné dans la problématique, les systèmes pragmatiques diffèrent d'une langue à une autre et ils ne sont pas universels. Les fonctions existent, aussi, dans la L1 des apprenants, mais leurs réalisations pragmatolinguistiques varient. C'est-à-dire les *gambits* sont différents et, à travers eux, la perspective socioculturelle de la réalité l'est aussi. Pour cette raison, nous pensons que l'apprenant choisi d'éviter l'emploi de ces *gambits*. Comme l'a déjà souligné Hinkel (1994), les sujets ne sont pas toujours familiers avec les paramètres des contextes sociaux et des normes culturelles pour atteindre le sens interactionnel et /ou intentionnel.

Dans la recherche de Taylor (2002) les catégories de *gambits* n'ont pas été examinées, mais plutôt le type de discours parlé produit : un débat (discours spontané) et un jeu de rôle fermé (discours planifié). Le premier demande plus de *gambits* que le deuxième. Les sujets ont éprouvé de la difficulté dans le deuxième car ils devaient réaliser une « situation de plainte ». L'attitude de confrontation du locuteur natif, qui participait au jeu de rôle, a empêché les apprenants de produire un grand nombre de *gambits*. Par contre, le facteur culturel dans le premier type de discours, un débat sur la famille aux États-Unis et au Mexique, a aussi surpris les apprenants mais cela n'a pas affecté leur production des *gambits*. Les fonctions les

plus utilisées, par les sujets de cette recherche qui ont réalisé le débat, étaient: « Exprimer son opinion », « Gagner du temps » et « Contre- argumenter ».

Bien que les recherches de Feldman (1984) et de Dufon (1995) ne portent pas sur l'enseignement, leurs résultats montrent des indices intéressants. Dans la première recherche, les apprenants allemands n'utilisent pas la fonction « Demander des explications » en espagnol/LÉ, ce qui viendrait se rejoindre à la question socioculturelle. Dans la deuxième, le mauvais emploi des *gambits* serait relié aussi au contexte socioculturel. Les apprenants utilisent des *gambits* dans des situations socioculturelles inappropriées.

En résumé, l'EE a eu un effet sur l'apprentissage des *gambits* des deux catégories chez le groupe expérimental. Par contre, si nous regardons le nombre des *gambits* produits au post-test, il est clair qu'au niveau quantitatif la production n'a pas été égale. Les *gambits* d'IS sont plus nombreux que les *gambits* de RD. Le nombre réduit des *gambits* de RD met en évidence la difficulté rencontrée par les sujets à gérer, en même temps, la structuration des idées et la production orale spontanée, en temps réel. Le facteur socioculturel a joué un rôle lors de la réalisation de certaines fonctions. L'EE n'a pas été efficace par rapport aux *gambits* à forte teneur socioculturelle, ce qui vient appuyer les résultats des recherches précédentes (Feldman, 1984; Dufon, 1995; Taylor, 2002).

6.5 Analyses secondaires

Les analyses secondaires nous ont permis de vérifier, à un stade exploratoire, si l'exposition à la LÉ soit par la « pratique l'espagnol en dehors de la classe » soit par le « séjour dans un pays hispanophone », avaient une influence sur l'emploi des *gambits* de RD et d'IS.

Il serait logique de penser que les occasions de pratique orale avec des locuteurs natifs en dehors de la classe aident à la consolidation des acquis et à améliorer la fluidité la LÉ. La quantité de temps alloué à cette pratique en dehors du contexte universitaire n'a pas été précisée, en termes d'heures, par exemple. Il semblerait, cependant, que pratiquer l'espagnol/LÉ en dehors de la classe avec des locuteurs natifs, tout en étant dans le contexte de la L1 de l'apprenant, soit une pratique qui n'aide pas, généralement, à l'apprenant dans l'emploi des *gambits*. Quand un apprenant de LÉ se trouve dans cette situation de communication réelle, les locuteurs natifs n'ont pas la patience nécessaire pour l'écouter, le corriger pendant la conversation. Ce qui arrive, la plupart du temps, c'est qu'ils laissent le locuteur non natif parler avec ses erreurs et qu'ils essaient de capter le message, mais l'aide est minime ou presque nulle durant ces conversations.

De plus, nous avons constaté que le fait d'avoir « séjourné dans un pays hispanophone » n'a pas, non plus, influencé l'emploi des *gambits* de RD ni des *gambits* d'IS chez les sujets du groupe expérimental et ce, indépendamment, de la durée du séjour. Nous rappelons que d'après le questionnaire sur les renseignements de base (cf. tableau 5.1), les sujets de ce groupe qui ont séjourné dans des pays hispanophones sont plus nombreux que ceux qui n'y ont pas séjourné. Les résultats montrent que cette variable n'a pas joué un rôle sur l'emploi des *gambits* de RD ni

d'IS malgré l'EE, car les deux groupes, ceux qui ont séjourné (oui) et ceux qui n'ont pas séjourné (non), ont progressé approximativement de la même façon (cf. tableau 5.24).

Les raisons sont variées : nous n'avons pas les détails de ces séjours, comme la durée, la nature, les conditions ou le milieu. Ces facteurs peuvent influencer la capacité du sujet à comprendre et à retenir les normes culturelles de la société où il a séjourné. Il est possible aussi, si le séjour a eu lieu bien avant l'expérimentation, que les sujets n'aient tout simplement pas prêté attention aux *gambits*. Lors d'un séjour, normalement, l'intérêt et l'attention sont ailleurs : les paysages, les gens, les coutumes, l'alimentation, les divertissements. Selon Freed, Segalowitz et Dewey (2004), ce n'est pas le contexte en soi, le séjour, qui aide à l'apprentissage mais plutôt la nature des interactions, la qualité des expériences et les effets de l'emploi de la langue cible. Ces facteurs font qu'un contexte soit supérieur à un autre par rapport à l'amélioration linguistique. Il faut tenir compte, également, que la diversité de la préparation linguistique et cognitive des apprenants est un facteur qui entre en jeu au moment de bénéficier des occasions offertes par le séjour.

6.6 Synthèse du chapitre VI

Dans la présente recherche, nous avons énoncé quatre hypothèses. Les résultats nous ont permis de toutes les confirmer. De façon générale, les résultats appuient ce que les chercheurs dans ce domaine (Bardovi-Harlig, 2001; Kasper et Rose, 2001) ont souligné dans leurs travaux : sans EE les apprenants n'atteignent pas suffisamment un niveau de compétence nécessaire dans une variété d'aspects pragmatiques de la langue.

L'hypothèse 1 était reliée à la quantité d'emploi des *gambits* par des apprenants d'espagnol/LÉ de niveau intermédiaire. Cette hypothèse a été confirmée et vient appuyer les affirmations des chercheurs (Bardovi-Harlig et Hartford, 1997; Kasper, 1997, 2001) qui soulignent que l'EE est plus efficace que la simple exposition dans un contexte où la langue enseignée est une LÉ. L'EE a un rôle de facilitateur dans le processus d'apprentissage et joue un rôle plus important que la pratique orale à elle seule. Cependant, les apprenants n'ont retenu et utilisé qu'un nombre faible de *gambits* fournis par la liste. Bien qu'ils aient eu accès à cette liste tout au long du traitement, sauf lors des JRO, les apprenants n'ont pas été capables de mémoriser tous les *gambits*. Nous avons constaté également que, bien que l'EE attire l'attention des apprenants sur les *gambits* ciblés et qu'il les aide à augmenter leur quantité lors des productions orales, la plupart des *gambits* utilisés se répètent. Ils ont choisi de répéter certains *gambits* parce qu'ils ont éprouvé de la difficulté à retenir la nouvelle information fournie durant l'enseignement. La répétition semble avoir facilité le travail de production. Par conséquent, les productions orales des sujets présentent un certain manque de richesse linguistique. L'EE a activé les connaissances antérieures des apprenants sur les *gambits*.

Dans l'hypothèse 2, L'EE a, effectivement, attiré l'attention des sujets sur la forme des *gambits*, ce qui les a amené à les utiliser. Bien qu'en soit minime, il y a eu une augmentation des *gambits* longs dans les productions orales des sujets. Mais si nous comparons les *gambits* courts aux *gambits* longs, les résultats montrent que les apprenants trouvent les *gambits* courts plus faciles à mémoriser et à utiliser et, ce, malgré l'explicitation. Ceci nous mène à penser que ce type d'enseignement n'est pas suffisant.

Dans les hypothèses 3 et 4 reliées aux *gambits* de RD et d'IS, l'EE a eu les mêmes effets sur les deux catégories. Par contre, au niveau des fonctions communicatives dans chaque catégorie nous avons relevé des faits intéressants. Certaines fonctions qui ont été réalisées mieux que d'autres, dans les deux catégories et dans les deux groupes de sujets. Ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'il y avait des *gambits* connus par les apprenants, qui ont été déjà étudiés dans des cours antérieurs, et d'autres *gambits* qui étaient faciles à utiliser grâce à leur forme simple. Si des fonctions ont été moins utilisées, ou pas du tout, cela est dû au fait qu'elles possédaient, principalement, une forte composante socioculturelle. Les apprenants n'ont pas une perception positive de la dite fonction.

Les analyses secondaires nous ont permis d'explorer l'influence des deux variables, « la pratique en dehors de la classe » et le « séjour dans un pays hispanophone », chez les sujets du groupe expérimental. Les analyses nous ont montré que le contact direct avec les locuteurs de la LÉ n'ont pas aidé les apprenants, qui ont bénéficié d'un EE, à améliorer l'emploi de ces deux catégories de *gambits*. Le contact direct avec les locuteurs natifs pourrait être un élément utile pour les apprenants, mais pas essentiel pour l'apprentissage des *gambits* au niveau intermédiaire. Il semble que ces deux variables aident plus au développement d'autres aspects de la LÉ que les éléments spécifiques tels les *gambits*.

Ainsi donc, comme le montrent les résultats, les *gambits* peuvent être enseignés et quand cet enseignement est de nature explicite, les apprenants bénéficient plus que la simple exposition dans un contexte où la langue enseignée est une LÉ. L'EE joue plus un rôle de facilitateur que la pratique orale à elle seule. L'EE a attiré suffisamment l'attention des apprenants sur l'existence de ces formes

linguistiques, les *gambits*, pour qu'elles soient apprises, ce qui a donné des résultats encourageants au niveau du nombre, de la forme et de la catégorie des *gambits*.

L'hypothèse de Schmidt (1993) se confirme à travers l'EE, pour des aspects qui touchent la forme de la langue et, donc, il semble que cet enseignement ne soit pas suffisant pour certains *gambits* dont la fonction communicative possède une forte composante socioculturelle. Ceci rejoint ce que Gumperz (1982, 1990) a souligné dans ses études : les composantes responsables au premier plan des difficultés qui apparaissent en contexte interculturel sont la prosodie, la fonction de tour de parole et les régulateurs. Même si la majorité des sujets du groupe expérimental a bénéficié préalablement d'un séjour et a pratiqué l'espagnol souvent et parfois, certains *gambits* ne sont pas retenus par les apprenants.

L'EE également a des limites : bien qu'accompagné de la pratique orale, il n'est pas suffisant ou approprié pour tous les types de *gambits*. Des fonctions, comme « interrompre son interlocuteur », ne sont pas acquises malgré le déclenchement de l'attention sur le *gambit* et la prise de conscience de celui-ci. Ceci nous amène à nous questionner sur la nature des exercices proposés à l'intérieur de l'EE. Nous avons réalisé le même type d'exercices pour des problématiques différentes : la quantité, la forme et les aspects socioculturels des *gambits*. Nous pensons que réaliser des exercices axés sur la problématique spécifique pourrait aider à favoriser un EE plus efficace, car un exercice axé sur la forme des *gambits* n'est pas le même qu'un exercice axé sur la dimension socioculturelle. Nous pensons que les résultats pourraient alors être différents. Là se trouve peut-être l'une des raisons de l'efficacité de l'EE et non dans la simple explicitation de la forme linguistique.

CONCLUSION

L'attention que l'apprenant porte à une forme linguistique ciblée joue un rôle très important dans l'apprentissage d'une LÉ. Les chercheurs qui ont étudié les aspects pragmatiques de la langue ont examiné comment attirer l'attention sur certaines formes linguistiques pour favoriser leur apprentissage. Dans cette perspective, les chercheurs ont proposé plusieurs techniques d'enseignement, allant de la plus explicite à la plus implicite, qu'ils ont testé dans des études expérimentales. Malheureusement, peu de chercheurs se sont intéressés à l'étude des *gambits* en espagnol en contexte de LÉ.

Notre recherche montre que l'EE a un effet facilitateur sur plusieurs aspects des *gambits* en espagnol/LÉ. Nos résultats viennent appuyer ceux des études précédentes. L'enseignement de nature explicite a plus d'effet que la simple exposition aux *gambits*. Cependant, il n'est pas suffisant ou approprié pour tous les types de *gambits*. La durée d'exposition à des nouveaux *gambits* semble ne pas être suffisante pour que les apprenants puissent se familiariser avec les nouveaux contenus. Car, comme les résultats l'ont montré, l'EE a plus d'effet sur les contenus déjà connus.

Toutefois notre recherche a des limites. D'abord, la généralisation des résultats de cette recherche devrait être prudente, ils sont généralisables à une population avec des caractéristiques similaires à la nôtre. Puis, un post-test différé de quelques mois après

l'expérimentation nous aurait permis de vérifier le niveau de rétention des *gambits* chez les apprenants et donc, l'efficacité à long terme de ce type d'enseignement. Enfin, le fait d'enseigner les *gambits* dans un cours spécifique de conversation, où la place accordée aux *gambits* est plus grande que dans notre recherche, nous aurait permis de vérifier les effets de l'EE dans un contexte où la durée de l'exposition à de nouveaux aspects pragmatiques de la LÉ est majeure.

Cette recherche a soulevé plusieurs questions qui nécessitent d'être étudiées. Des recherches futures pourraient être réalisées afin de déterminer si les mêmes *gambits* qui ont posé des problèmes à nos sujets en espagnol/LÉ, se répètent chez des sujets d'autres langues. De plus, il serait intéressant d'approfondir la question de la nature de l'EE, et d'examiner de plus près chaque exercice utilisé dans les recherches pour mieux cibler les facteurs qui ont nui à l'apprenant afin d'envisager des activités et des exercices plus spécifiques, conformes à la problématique visée. Il peut donc, être souhaitable de vérifier les effets à long terme de l'EE, notamment parce que l'apprentissage se déroule sur une plus longue période que celle d'une session universitaire.

APPENDICES

APPENDICE A
FICHE DE RENSEIGNEMENTS DE BASE

NOM : _____ PRÉNOM : _____	<i>CODE</i> <i>du sujet</i> _____
1 <i>Sexe</i>	Féminin Masculin
2 <i>Âge</i>	_____ 20 - 25 25 - 30 30 - 40 40 et + _____
3 <i>Langue maternelle</i>	_____
4 <i>Langue seconde</i>	_____
5 <i>Autres langues</i>	_____
6 <i>Cours d'espagnol suivis antérieurement</i>	_____
7 <i>Nom de votre programme</i>	_____
8 <i>Utilisez-vous l'espagnol en dehors de la classe ?</i>	Souvent Parfois Jamais _____ _____
9 <i>Selon vous, vos connaissances en langue espagnole sont.....</i>	Bonnes Moyennes Faibles _____ _____
10 <i>Selon vous, vos connaissances en langue française sont.....</i>	Excellentes Bonnes Moyennes _____ _____
11 <i>Avez-vous visité/séjourné dans un pays hispanophone ?</i>	Non Oui _____ _____

APPENDICE B

LISTE DE GAMBITS ENSEIGNÉS (Phase I)

Code	Fonctions	Gambits (RD)
FF1	Ordonner le discours	<i>en primer lugar</i>
		<i>lo primero es /que</i>
		<i>en segundo lugar</i>
		<i>a continuación</i>
		<i>y en último lugar</i>
		<i>y ya al final</i>
		<i>y por último</i>
FF2	Exprimer la conséquence	<i>y así que</i>
		<i>por lo tanto</i>
		<i>como consecuencia de ello</i>
		<i>por esa razón</i>
		<i>por eso</i>
FF3	Exprimer les pour et les contre	<i>a causa de ello</i>
		<i>por una parte</i>
		<i>por otra parte</i>
		<i>por un lado</i>
FF4	Faire une conclusion	<i>por otro lado</i>
		<i>total que al final</i>
		<i>pues en pocas palabras</i>
		<i>pues para abreviar</i>
FF5	Donner des exemples	<i>en resumen</i>
		<i>por ejemplo</i>
FF7	Souligner l'idée principale	<i>y por ejemplo</i>
		<i>lo fundamental es que</i>
FF9	Ajouter une idée	<i>lo más importante es</i>
		<i>y además</i>
		<i>y otra cosa</i>
F10	Expliquer les avantages et désavantages	<i>y yo diría además</i>
		<i>lo bueno es que</i>
FF12	Reformuler	<i>lo malo es que</i>
		<i>es decir</i>
		<i>o sea</i>
		<i>dicho de otra forma</i>
		<i>en otras palabras</i>

Code	Fonctions	Gambits (IS)
F1	Exprimer l'opinion	<i>considero que ante todo</i>
		<i>pienso que</i>
		<i>a mi modo de ver</i>
		<i>a mí me parece que</i>
F2	Exprimer son accord	<i>estoy de acuerdo porque/con /pero</i>
		<i>estoy de acuerdo contigo porque</i>
		<i>estoy totalmente de acuerdo contigo</i>
		<i>estoy a favor de/porque</i>
F3	Exprimer son désaccord	<i>no estoy de acuerdo con lo que dices</i>
		<i>no estoy de acuerdo para nada</i>
		<i>estoy en contra de/porque</i>
F4	Demander l'opinion	<i>¿a ti qué te parece?</i>
		<i>¿tú qué opinas?</i>
		<i>¿cuál es tu opinión a propósito de?</i>
		<i>¿tú como lo ves?</i>
F5	Interrompre	<i>perdona que te interrumpa</i>
		<i>me gustaría decir una cosa</i>
F6	Demander de ne pas être interrompu	<i>¡no me interrumpas!</i>
		<i>espera un momento todavía no he terminado</i>
		<i>¡déjame hablar!</i>
F8	Répondre avec assurance	<i>no me cabe la menor duda</i>
		<i>estoy seguro(a) de</i>
		<i>estoy completamente seguro(a)</i>
		<i>con toda seguridad</i>
F10	Faire un éclaircissement	<i>lo que te digo es que</i>
		<i>creo que no me has entendido bien</i>
		<i>lo que quiero decir es que</i>
		<i>creo que ha habido un malentendido</i>
F12	Contredire en partie	<i>sí ya pero</i>
		<i>no sé pero yo creo que</i>
		<i>sí puede ser pero</i>
		<i>no estoy seguro(a) de que</i>

APPENDICE C

EXERCICE ÉCRIT (phase 2)

(Adapté de : *Puesta a punto et Gente*)

Instrucciones: Relaciona el *gambit* de la columna II con la función correspondiente de la columna I.

<i>I</i>	Funciones	<i>II</i>	<i>Gambits</i>
A	Para expresar acuerdo	1	<i>Por lo tanto.....</i>
B	Para expresar desacuerdo	2	<i>Lo que quiero decir es...</i>
C	Para aclarar una idea	3	<i>Y otra cosa</i>
D	Para reformular una idea	4	<i>En otras palabras</i>
E	Para añadir una idea	5	<i>Estoy de acuerdo con..</i>
F	Para expresar la consecuencia	6	<i>No estoy de acuerdo para nada contigo</i>

APPENDICE C

EXERCICE ÉCRIT (phase 2)

(Adapté de : *Tácticas de conversación*)

Instrucciones	Elige el <i>gambit</i> adecuado y completa el texto siguiente.		
Función del gambit	Ordenar ideas		
Gambits	<i>Lo primero que</i>	<i>Después</i>	<i>Y por último</i>
	<i>Al principio</i>	<i>A continuación</i>	<i>Y en último lugar</i>
	<i>En primer lugar</i>		<i>Y ya al final</i>
Texto	<p>Locutor A: ¿Qué tal llegastéis a La Habana ? ¿Pudistéis descansar ?</p> <p>Locutor B : Pues, mira, _____ hicimos nada más llegar al hotel fue darnos una buena ducha. _____, cuando ya estábamos descansados, salimos a dar una vuelta y a cenar. _____, como todavía no teníamos sueño, nos fuimos a tomar una copa a un sitio que nos había recomendado el del restaurante. _____, hacia las tres de la madrugada, decidimos irnos a dormir.</p> <p>Locutor A : ¡Qué barbaridad ! ¡Qué noche !</p>		

APPENDICE D**JEU DE RÔLE OUVERT (phase 3)**

Instrucciones	Expresar vuestra opinión : a favor o en contra y explicar con argumentos.
Equipos de	3 ó 4 estudiantes
Tipo de discurso oral	Debate
Situación comunicativa	Sois periodistas y científicos y estáis en un programa de TV que se llama « <i>Actualidad Express</i> ».
Tema de discusión	<i>Invertir dinero en el descubrimiento del espacio para vivir va a mejorar la calidad de vida en la tierra.</i>

RÉFÉRENCES

- Aijmer, K. (1996). *Conversational routines*. London : Longman.
- Alexander, R. J. (1984). Fixed expressions in English : Reference books and the teacher. *ELT Journal*, 38, 127-132.
- Alexander, P. (1989). Problems in understanding and teaching idiomacity. *English. Anglistik und Englishunterricht*, 32, 105-120.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford : Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching : Bringing pragmatics and pedagogy together. Dans L. Bouton (Dir.), *Pragmatics in language learning* (p. 21-39). University of Illinois at Urbana-Champaign : Division of English as an International Language.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evidence of the need for instruction in pragmatic. Dans G. Kasper et K. Rose (Dir.), *Pragmatics and Language Teaching* (p. 13-32). Oxford : Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K., Hartford, B., Mahan-Taylor, R., Mogan, M. et Reynolds, D. (1991). Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. *ELT Journal*, 45, 4-15.
- Bardovi-Harlig, K. et Hartford, B. S. (Dir.). (1997). *Beyond methods : Components of language teacher education*. New York : McGraw Hill.
- Bardovi-Harlig, K. et Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic vs grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, 32, 233-259.
- Becker, J. (1975). *The phrasal lexicon*. Bolt Beranek and Newman. Report No.3081, AI Report No.28.

- Besse, H. et Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier.
- Billmyer, K. (1990). "I really like your lifestyle": ESL learners learning how to compliment. *Penn working papers in educational linguistics*, 6, 31-48.
- Blum-Kulka, S. (1982). Learning to say what you mean in a second language : A study of speech act performance of learners of Hebrew as a L2. *Applied Linguistics*, 3, 29-59.
- Bouton, F. L. (1994). Conversational implicature in a L2 : learned slowly when not deliberately taught. *Journal of Pragmatics*, 22, 157-167.
- Bouton, F. L. (1996). Pragmatics and language learning: Dans L. F. Bouton (Dir.), *Pragmatics in learning language* (Vol 7, p.1-20). University of Illinois, Urbana-Champaign: Division of English as an International Language.
- Brown, J. D. (1988). *Understanding research in second language learning : A teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Campbell, D. T. et Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago : Rand MacNally.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Dans J. C. Richards et R. W. Schmidt (Dir.), *Language and communication*, (p. 2-27). London : Longman.
- Canale, M., et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carter, R. (1987). *Vocabulary: Applied linguistic perspectives*. London : Allen et Unwin.
- Carter, R. et McCarthy, M. (1997). *Vocabulary and language teaching*. London : Longman.
- Castro, F., Marín, F., Morales, R. et Rosa, S. (1998). *Ven 2. Libro del alumno*. Madrid : Edelsa.

- Cerrozala, M., Cerrozala, O. et Llovet, B. (1999). *Planeta 2. Libro del alumno*. Madrid : Edelsa.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge : M.I.T. Press.
- Cohen, A. D. (1996). Developing the ability of speech acts behaviour. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 253-267.
- Cohen, A. D. et Olshtain, E. (1981). Developing a measure of sociocultural competence : The case of apology. *Language learning*, 31, 113-134.
- Coulmas, F. (1979). On the sociolinguistic relevance of routine formulae. *Journal of Pragmatics* 33, 239-266.
- Coulmas, F. (Dir.). (1981). *Conversational routines : Explorations in standardized communication situations and prepartterned speech*. The Hague : Mouton.
- Coulmas, F. (1994). Formulaic language. Dans R. E. Asher (Dir.), *Encyclopedia of language and linguistics* (p. 1292-1293). Oxford : Pergamon.
- Cowie, A. P. (1983). Stable and creative aspects of vocabulary use. Dans R. Carter et M. McCarthy (Dir.), *Vocabulary and language teaching* (p. 126-139). London : Longman.
- Cowie, A. P. (1992). Multiword lexical units and communicative language teaching. Dans P. Arnaud et H. Béjoint (Dir.), *Vocabulary and applied linguistics* (p.1-12). London : MacMillan.
- Dubois, J., Mitterand, H. et Dauzat, A. (1998). *Dictionnaire étymologique et historique du français*. Paris : Larousse.
- DuFon, Margaret A. (1995). The Acquisition of Gambits by Classroom Foreign Language Learners of Indonesian. Dans M. Alves (Dir.), *Papers from the Third Annual Meeting of the Southeast Asian Linguistic Society* (p. 27-42). Tempe, AZ : Arizona State University, Program for Southeast Asian Studies.
- Edmonson, W. (1977). Gambits in foreign language teaching. Dans H. Christ et H. E. Piepho (Dir.), *KongreSdokumentation del 7. Arbeistagung der Fresprachendidaktoker* (p. 45-47). Limburg : Krankonis.

- Edmonson, W. et House, J. (1981). *Let's talk and talk about it: A pedagogic interactional grammar of English*. München : Urban et Scharzenberg.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (2002). The place of grammar instruction in the second/ foreign language curriculum. Dans E. Hinkel et S. Fotos (Dir.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (p.17-34). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Erman, B. et Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 21, 29-62.
- Faerch, C. et Kasper, G. (1984). "Ja und-og hva'sa?" A contrastive discours analysis of gambits in German and Danish. Dans J. Fisiak (Dir.), *Contrastive linguistics* (p. 69-105). Berlin : Mouton.
- Feldmann (1984). *Pragmatics aspects in a foreign language classroom discourse: On the use of gambits by Spaniards and advanced Spanish learners*. Manuskripte zur Sprachlehrforschung, 24, Sept, 1-268.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2008). Teaching pragmatics in the classroom: Instruction of mitigation in Spanish as a foreign language. *Hispania*. 91, 479-494.
- Fonagy, I. (1982). *Situation et signification*. Philadelphia : John Benjamins.
- Fotos, S. (1993). Consciousness-raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14, 385-407.
- Freed, B., Segalowitz, N. et Dewey, D. (2004). Context of learning and L2 fluency in French. Comparing regular classroom, sutdy abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*. 26, 275-301.
- Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Germain, C. (1991). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Paris : CEC.

- González Hermoso, A. et Romero Dueñas, C. (1999). *Puesta a punto. Libro del alumno*. Madrid : Edelsa.
- Granger, S. (2001). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. Dans A. P. Cowie (Dir.), *Phraseology. Theory, analysis, and applications* (p.145-159). Oxford : Oxford University Press.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1990) Contextualization and understanding. Dans A. Duranti et C. Goodwin (Dir.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (p. 229-252). Cambridge : Cambridge University Press.
- Hardy, M. et Bryman, A. (2004). *Handbook of data analysis*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Hatch, E. et Lazaraton, A. (1991). *The research manual : Design and statistics for applied linguistics*. Boston, MA : Heinle & Heinle.
- Heitman, Ch. (1999). A comparison of the use of back channeling gambits in intermediate ESL students before and after instruction : A preliminary report. *The ORTESOL Journal*, 20, 75-83.
- Hinkel, E. (1992). Pragmatics of interaction : Expressing thanks in a second language. *Applied Language Learning*, 5, 73-91.
- Horst, I. et Rump, K. (1984). Gambits stepchildren of English instruction? *Fremdesprachenunterricht*, 33, 231-235.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language. Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 225-252.
- House, J. et Kasper, G. (1981). Politeness markers in English and German. Dans F. Coulmas (Dir.), *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech* (p. 21-35). The Hague : Mouton de Gruyter.
- Hudson, T., Detmold, E. et Brown, J. D. (1995). *Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics* (Technical Report #7). Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa.

- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. Dans J. Pride et J. Holmes (Dir.), *Sociolinguistics: Selected reading* (p. 269-293). Baltimore : Penguin Books.
- Hymes, D. H. (1973.1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier CREDIF.
- Hymes, D. H. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Irujo, S. (1986). Don't put your leg in your mouth: Transfer in the acquisition of idioms in a L2. *TESOL Quarterly*, 20, 287-304.
- Irujo, S. (1994). A piece of cake: Learning and teaching idioms. *ELT Journal*, 40, 236-242.
- Jeon, E. H. et Kaya, T. (2006). Effects of L2 instruction on IL pragmatic development. Dans J. Norris et L. Ortega (Dir.), *Synthesing research on language learning and teaching* (p. 165-211). Philadelphia : John Benjamins Publications Co.
- Jespersen, O. (1992). *La philosophie de la grammaire* (1924 pour l'éd. originale). Paris : Gallimard.
- Judd, E. L. (1999). Some issues in the teaching of pragmatic competence. Dans E. Hinkel (Dir.), *Culture in second language teaching and learning* (p. 152-166). Cambridge : Cambridge University Press.
- Kasper, G. (1979). Errors in speech act realization and use of gambits. *The Canadian Modern Language Review/Revue Canadienne des langues vivantes*, 35, 395-406.
- Kasper, G. (1996). Introduction: Interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 145-148.
- Kasper, G. (1997). The role of pragmatics in language teacher education. Dans K. Bardovi-Harlig et K. Hartford (Dir.), *Beyond methods. Components of L2 teacher education* (p. 113-136). New York : McGraw-Hill.
- Kasper, G. (2001). Classroom research on interlanguage pragmatics. Dans K. R. Rose. et G. Kasper (Dir.), *Pragmatics in language teaching* (p. 33-60). Cambridge : Cambridge University Press.

- Kasper, G. et Dahl, M. (1991). Research methods in interlangue pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 215-247.
- Kasper, G. et Rose, K. (1999). Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 81-104.
- Kasper, G. et Rose, K. (Dir.) (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford : Oxford University Press.
- Kasper, G. et Schmidt, R. (1996). Developmental issues in IL pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 149-169.
- Keller, E. (1979). Gambits : Conversational strategy signals. *Journal of Pragmatics*, 3, 219-238.
- Keller, E. et Warner, T. S. (1988). *Conversational gambits: Real English conversation practices*. England : Language Teaching Publications.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1993). *Les interactions verbales*. Paris : Seuil.
- Koike, D. A. et Pearson, L. (2005). The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. *System*, 33, 481-501.
- Kramsch, C. (1981). Teaching discussions skills : A pragmatic approach. *Foreign Language Annals*, 14, 93-104.
- Kubota, M. (1995). Teachability of conversational implicature to Japanese EFL learners. *IRLT Bulletin*, 9, 35-67.
- Larsen-Freeman, D. et Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London : Longman.
- Laufer, B. (1994). Appropriation du vocabulaire: mots faciles, mots difficiles, mots impossibles. *AILE*, 3, 97-113.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect the learning of words. Dans N. Schmitt et M. McCarthy (Dir.), *Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy* (p. 140-155). Cambridge : Cambridge University Press.
- Laufer, B. (2000). Avoidance of idioms in a second language : The effect of L1-L2 degree of similarity. *Studia Linguistica*, 54, 186-196.

- Leow, R. L. (1997). Attention, awareness, and foreign language behavior. *Language Learning*, 47, 467-506.
- Leow, L. P. (2000). A study of the role of awareness in foreign language behavior : Aware vs. unaware learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 557-584.
- Levin, L. (1972). *Comparative studies in foreign language teaching. The GUME Projet*. Stockholm : Almqvist et Wiksell.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach : The state of ELT and a way forward*. London : LTP.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. London : LTP.
- Long, M. H., et Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19, 207-27.
- Martín Peris, E. (1996). *Para empezar. Curso comunicativo de español. Libro del alumno*. Madrid : Edelsa.
- Martín Peris, E. et Sans Baulenas, N. (2000). *Gente 2. Libro del alumno*. Barcelona : Difusión.
- Miquel, L. et Sans, N. (2000). *Rápido. Curso intensivo de español*. Barcelona : Difusión.
- Miller, G. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Moon, R. (1997). Vocabulary connections: multi-word items in English. Dans N. Schmitt et M. McCarthy (Dir.), *Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy* (p. 40-63). Cambridge : Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C. et Berstein, J. (1988). Doubt and uncertainty in ESL textbooks. *Applied Linguistics*, 9, 21-44.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Rowley : Newbury.
- Nattinger, J. R. (1980). A lexical phrase grammar for ESL. *TESOL Quarterly*, 14, 337-344.

- Nattinger, J. R. (1986). Lexical phrases, functions and vocabulary acquisition. *The ORTESOL*, 7, 1–14
- Nattinger, J. R. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. Dans R. Carter et M. McCarthy (Dir.), *Vocabulary and language teaching* (p. 62-80). London : Longman.
- Nattinger, J. R. et DeCarrico, J. S. (1989). Lexical phrases, speech acts and teaching conversation. *AILA Review*, 2, 118-139.
- Nattinger, J. R. et DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Niezgoda, K. et Rover, C. (2001). Pragmatic and grammatical awareness: a function of the learning environment? Dans K. R. Rose et G. Kasper (Dir.), *Pragmatics in language teaching* (p. 63–79). Cambridge : Cambridge University Press.
- Norris, J. M. et Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Nunan, D. (1992). *Second language teaching and learning*. Rowley : Newbury House.
- Olshtain, E. et Cohen, A. (1990). The learning of complex speech act behaviour. *TESL Canada Journal*, 7, 45-65.
- Ouellet, A. (1994). *Processus de recherche. Une introduction à la méthodologie de la recherche*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Pawley, A. et Syder, F. (1983). Two puzzles for linguistics theory : Nativelike selection and nativelike fluency. Dans J. Richards et R. Schmidt (Dir.), *Language and communication* (p. 191-227). New York : Longman.
- Pecman, M. (2005). De la phraséologie à la traductologie proactive : essai de synthèse des fondements théoriques sous-tendant la recherche en phraséologie. *Meta : journal des traducteurs*, 50 (4). Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/019853ar>.

- Pearson, L. (2001) *Pragmatics in foreign language teaching: The effects of instruction on L2 learners' acquisition of Spanish expressions of gratitude, apologies, and directives*. Thèse de doctorat inédite, University of Texas at Austin.
- Peters, A. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Pinilla, R. et Acquaroni, R. (2002). *¡Bien dicho! Ejercicios de expresión oral*. Madrid : SGEL.
- Richards, J. C. et Rodgers, T. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid : Cambridge University Press.
- Richards, J. C. et Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (3e éd.). London : Longman.
- Rivers, W. (1981). *Teaching the foreign language skills*. Chicago : Chicago University Press.
- Rollan, M. et Ruíz de Guana, M. (1999). *Comunicando, comunicando. Funciones comunicativas en situaciones cotidianas*. Madrid : Edinumen.
- Rose, K. (1994). On the validity of discourse-completion tests in non-western contexts. *Applied Linguistics*, 15, 1-14.
- Rose, K. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System*, 33, 385-99.
- Rose, K. et Kasper, G. (Dir.). (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Rose, K. et Ng Kwai-fun, C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliments responses. Dans K. R. Rose et G. Kasper (Dir.), *Pragmatics in language teaching* (p. 145-170). New York : Cambridge University Press.
- Rosenshine, B. et Stevens, R. (1986). Teaching functions. Dans M. C. Wittrock (Dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 376-391). New York : Macmillan.

- Rosenshine, B. (1986a). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus/produit. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (Dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p.81-96). Bruxelles : Labor.
- Rosenshine, B. (1986b). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43, 60-69.
- Rosenshine, B. (1997). The case for explicit, teacher-led, cognitive strategy instruction. *Paper presented at the Annual meeting of the American educational research association*. Chicago, Il. March 24-28.
- Saskayan, D. et Tessier, C. (1983). Acquiring oral skills in German through stereotyped speech forms. *UP*, fall, 191-198.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in L2 learning. *Applied Linguistics*, 11, 17-46.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and IL pragmatics. Dans G. Kasper et S. Blum-Kulka (Dir.), *Interlanguage pragmatics* (p. 21-42). Oxford : Oxford University Press.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions of applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. Dans R. Schmidt (Dir.), *Attention and awareness in foreign language learning* (Technical Report #9) (p.1-63). Honolulu, University of Hawai'i. Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Schmidt, R. (2001). Attention. Dans P. Robinson (Dir.), *Cognition and second language instruction* (p. 3-32). Cambridge : Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Schmitt, N., Zoltan, D., Adolphs, S. et Durow, V. (2004). Knowledge and acquisition of formulaic sequences. Dans N. Schmitt (Dir.), *Formulaic sequences* (p. 55-86). Philadelphia : John Benjamin.

- Schmitt, N. et Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action : An introduction. Dans N. Schmitt (Dir.), *Formulaic sequences* (p. 1-22). Philadelphia : John Benjamin.
- Schmitt, N. et McCarthy, M. (Dir.). (1997). *Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Seliger, H. W. et Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford : Oxford University Press.
- Sharwood Smith. M. (1983). Input enhancement in instructed L2 acquisition. Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-180.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford : Oxford University Press.
- Siskin, J. et Spinelli, E. (1987). Achieving communicative competence through gambits and routines. *Foreign Language Annals*, 20, 393-401.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to learning language*. Oxford : Oxford University Press.
- Spöttl, C. et McCarthy, M. (2004). Formulaic utterances in the multilingual context. Dans J. Cenoz, B. Hufeisen et U. Jesner (Dir.), *The multilingual lexicon* (p.133-151). Netherlands : Kluwer Academic Publishers.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensive input and comprehensible output in its development*. Dans S. M. Gass. and C. Madden (Dir.), *Input in second language acquisition*. Cambridge : Newbury House Publishers.
- Tateyama, Y. (2001). Explicit and implicit teaching of pragmatic routines. Dans K. Rose et G. Kasper (Dir.), *Pragmatics and language teaching* (p. 200- 222). Cambridge : Cambridge University Press.
- Tateyama, Y., Kasper, G., Mui, L. P., Tay, H. et Thananart, O. (1997). Explicit and implicit teaching of pragmatics routines. Dans L. F. Bouton (Dir.), *Pragmatics and language learning* (p. 163-177). University of Illinois at Urbana-Champaign : Division of English as an International Language.

- Taylor, G. (2002). Teaching gambits : The effect of instruction and task variation on the use of conversation strategies by intermediate Spanish students. *Foreign Language Annals*, 33, 171- 189.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- Tréville, M. C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde. Recherches et théories*. Montréal : Logiques.
- Ur, P. (1990). *Discussions that work. Task-centred fluency practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wildner-Bassett, M. (1984). *Improving pragmatic aspects of learner's IL: A comparison of methodological approaches for teaching gambits to advanced adult learners of English in industry*. Tübingen : Narr.
- Wildner-Bassett, M. (1986). Teaching and learning 'Polite noises': Improving pragmatic aspects of advanced adult learners'IL. Dans G. Kasper (Dir.), *Learning, teaching and communication in the FL classroom* (p. 163-178). AARHUS University Press.
- Willis, D. A. (1990). *The lexical syllabus*. London : Collins-COBUILD.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford : Oxford University Press.
- Wilson, D. et Sperber, D. (1986). Pragmatics and modularity. *Papers from the Parasession on Pragmatics and Grammatical Theory at the Twenty-Second Regional Meeting. Chicago Linguistic Society*, 22, 67-84.
- Wolfson, N. (1983). Rules of speaking. Dans J. Richards et R. Schmidt (Dir.), *Language and communication* (p. 191-227). New York : Longman.
- Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching : Principle and practice. *Applied Linguistics*, 21, 463-489.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wray, A. et Perkins, M. R. (2000). The functions of formulaic language : An integrated model. *Language and Communication*, 20, 1-28.
- Yorio, C. A. (1980). Conventionalized language forms and the development of communicative competence. *TESOL Quarterly*, 14, 433-442.

- Yorio, C. A. (1989). Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. Dans K. Hyltenstam et L. Ober (Dir.), *Bilingualism across the lifespan* (p. 55-72). Cambridge : Cambridge University Press.
- Yoshimi, D. R. (2001). Explicit instruction and the use of interactional discourse markers. Dans Kasper, G. et K. Rose (Dirs.), *Pragmatics in language teaching* (p. 223-247). New York : Cambridge University Press.
- Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. Dans J. Coady et T. Huckin (Dirs.), *Second language vocabulary* (p. 5-19). Cambridge : Cambridge University Press.
- Varela, S., Nauta, J. P., Pavón, M. V. et Bordón, T. (1994). *Tácticas de conversación. Español lengua extranjera*. Madrid : SM.