

Le nombre d'années d'étude et l'usage des actes de parole



Dr. Yusuf Polat

Université de Kırıkkale, Kırıkkale, Turquie
polatyus@gmail.com

Reçu le 25.05.2013/Accepté le 23.10.2013

Résumé : Dans l'enseignement des langues secondes ou étrangères, les actes de parole occupent de nos jours une place importante. Par conséquent, de nombreuses recherches portent à l'échelle mondiale sur le développement pragmatique des apprenants et leur usage des actes de parole. Avec ce présent article, on a essayé de déterminer, à travers une étude des productions des étudiants turcs, dans quelle partie de l'énoncé ils font le plus d'erreurs. On a en outre comparé les productions des étudiants de la première et de la deuxième avec celles de la troisième et de la quatrième année pour obtenir des données et pour voir s'il y a une relation entre le nombre d'années d'étude et l'utilisation avec succès des actes de parole.

Mots-clés : Acte de parole, développement pragmatique, enseignement des langues étrangères, enseignement du FLE

Öğrenim Süresi ve Söz Edimlerinin Kullanım Düzeyi

Özet : İkinci dil veya yabancı dil öğretiminde söz edimleri bugün önemli bir yer tutmaktadır. Bunun bir sonucu olarak alanyazında çok sayıda araştırma, öğrencilerin edimbilimsel gelişimlerini ve söz edimi kullanımlarını incelemektedirler. Araştırmayla Türkiye'de üniversite ortamında Fransızca öğrenmekte olan Türk öğrencilerin söz edimi üretimleri incelenerek, söz ediminin hangi noktasında daha fazla hata yaptıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, birinci ve ikinci sınıf öğrencileri ile üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerin söz edimi kullanım düzeyleri karşılaştırılmış ve söz edimini başarılı kullanma ile öğrenim süresi arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin bulgulara erişilmeye çalışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Söz edimi, edimbilimsel gelişim, yabancı dil öğretimi, Fransızca öğretimi

The number of years of study and level of the use of speech acts

Abstract: In teaching second or foreign languages, speech acts occupy an important place today. Therefore, many researches are trying to study around the world pragmatic development of learners and their use of speech acts. With the present study, we tried to determine in which part of the statement, students make more errors. We also compared the production of students in the first year and second year with those of the third and fourth year to obtain data to see if there is a relationship between the number of years of study and successful use of speech acts.

Keywords: Speech act, pragmatic development, foreign language teaching, teaching FSL

1. La compétence pragmatique dans l'enseignement des langues étrangères

Dans la littérature de l'enseignement des langues étrangères, il est généralement admis qu'un apprenant ne peut être considéré *pragmatiquement* compétent que s'il sait réaliser un acte de parole que la situation nécessite, interpréter et transmettre le sens n'étant pas direct et réaliser les fonctions de politesse (Jung, 2002 : 3-4). De même, dans la littérature, on rencontre aussi bien des idées selon lesquelles une partie de ces savoir-faire sont universaux (voir par exemple la recherche de Koike, 1989) et, par conséquent, leur apprentissage se fait spontanément au fur et à mesure du processus de l'apprentissage ou bien ils sont interférés à partir de la langue maternelle, que des études (Kasper, 1997; Polat, 2010) défendant le contraire. Les débats sur l'enseignement des actes de parole se concentrent davantage sur la transférabilité, la systématisation, le choix des actes de parole, la prise de conscience des enseignants, la relation entre la grammaire et la compétence pragmatique, les connaissances d'arrière-plan des apprenants (Fujimori et Houck, 2004).

La transférabilité, du fait que tous les étudiants ne savent pas transférer les savoir-faire dont ils disposent en langue maternelle dans des contextes de langue étrangère, semble loin d'assurer le développement adéquat de la compétence pragmatique en langue étrangère (Kasper, 1997). Ce que nous voulons indiquer avec la systématisation consiste au fait que les manuels, au moins ceux que nous possédons, n'abordent pas l'enseignement des actes de parole aussi systématiquement que celui de la grammaire (Polat, 2010 : 186). Elle est considérée plutôt comme un savoir-faire accessoire comparée par exemple à la grammaire. Le choix des actes de parole, du fait de leur abondance, fait référence à la question : A quel acte de parole devrait-on donner place dans le cursus d'apprentissage ? (Fujimori et Huck, 2004). Dans la littérature, on rencontre également des constats ou des recherches selon lesquels les professeurs, bien qu'ils considèrent « graves » les erreurs relatives aux actes de parole des étudiants (Kasper et R. Rose, 1999), se montrent réticents en ce qui concerne leur apprentissage (Fujimori et Huck, 2004) ou bien on n'accorde pas assez d'importance dans les cursus conçus afin de former des enseignants (Karatepe 2001: 179). Dans le débat sur les actes de parole, pour finir, la question est de savoir si la maîtrise grammaticale pourrait être suffisante pour être considéré pragmatiquement compétent. Barron (2001) parle de la présence de deux avis contradictoires dont l'un favorable, l'autre défavorable, alors que d'autres, dont Bardovi-Harlig et Mahan-Taylor (2003), soulignent que la maîtrise grammaticale de l'apprenant ne lui permet pas nécessairement la maîtrise pragmatique.

2. L'historique des recherches

Les recherches abondent en particulier dans des contextes anglo-saxons et extrême-orientaux. En Turquie également, il y en a plusieurs en particulier dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère (voir par exemple Karatepe cité ci-dessus). Elles ont principalement deux orientations dont « intralangue » et « interlangue ». Parmi celles-ci, la plus connue est *Cros-Cultural Speech Act Realisation Project* (Achiba, 2003: 10) qui est une recherche à orientation interlangue. À part celle-ci, les recherches se concentrent majoritairement sur la production (de l'action langagière ; réussite ou l'échec pragmatique) et la réception (de la force perlocutionnaire, de la politesse, etc.) ainsi que l'évaluation, le développement (l'interférence, etc.), les comparaisons (de la production des actes de parole des utilisateurs natifs et étrangers), les variables (âge, sexe, durée d'études, connaissance d'arrière-plan, etc.) et finalement les mécanismes d'échange (Bardowi-Harlig, 2005: 187, 188).

Dans certaines recherches abordant le nombre d'années d'étude en tant que variable comme la nôtre, on indique que « la durée d'études du français ne semble pas avoir une grande influence sur l'emploi des actes de langage » (Viljamaa, 2012 : 87). Selon l'auteur de l'étude citée, où l'on a recherché l'influence du nombre d'années d'études et celle d'avoir séjourné en France sur la production des requêtes et des remerciements en français, les résultats obtenus « indiquent que le nombre d'années d'études du français semble influencer les formulations dites de base », alors que quand il s'agit « des formulations différentes directes et indirectes » la différence entre les étudiants avec plus ou moins d'années d'étude en français n'est pas visible (Viljamaa, 2012 : 88). Une autre recherche effectuée en Iran (Pishghadam et Kermanshahi, 2011 : 346) afin de déterminer l'influence des variables comme l'âge, le genre et le niveau de maîtrise en anglais langue étrangère sur l'attitude des étudiants, montre que ceux-ci n'ont aucun effet sur leurs choix. Une recherche réalisée par Garcia (2004: 101), ayant pour objectif de mesurer la relation entre le niveau de maîtrise et celui de la compréhension en langue étrangère, a permis d'obtenir des résultats mettant en évidence le niveau de maîtrise et la compréhension des actes de parole. De manière générale, les recherches procurent des données confirmant un parallélisme entre le nombre d'année d'études et la maîtrise de la langue apprise.

3. Recherche

3.1. Questions

En nous basant sur les données collectées avec cette présente étude, nous allons essayer de répondre aux questions suivantes :

Dans quelle partie de l'énoncé se concentrent les erreurs des apprenants ? Dans la

pré-demande ou la demande ?

Y a-t-il une relation visible et une différence significative entre le niveau de maîtrise des actes de parole et le nombre d'années d'étude des étudiants turcs apprenant le français dans un contexte universitaire ?

3.2. Informateurs

Les données ont été recueillies parmi deux groupes d'informateurs sélectionnés aléatoirement: locuteurs natifs du français (LNF) et locuteurs étrangers du français (LEF). Le groupe LNF est composé de 6 Français résidant pour des raisons différentes à Ankara, en Turquie. On leur a demandé d'évaluer du point de vue de l'acceptabilité les productions des LEF. Le groupe LEF est composé des étudiants apprenant le français dans le département de didactique du français de la faculté de pédagogie à l'Université Ondokuz Mayıs située à Samsun.

Âgés en moyenne de 23 ans, il y a 162 LEF dont 35 hommes et 127 femmes. Ceux-ci ont indiqué qu'ils avaient utilisé les collections *Café Crème* (134 étudiants) et *Taxi !* (20 étudiants) durant leur activité d'apprentissage. 8 étudiants n'ont pas mentionné de manuel.

Les informateurs étaient, à l'époque où l'on a fait remplir le questionnaire, étudiants de la première année (19 % ; 31 étudiants), les autres, de la deuxième (19 % ; 30 étudiants), de la troisième (32 % ; 52 étudiants) et de la quatrième (30 % ; 49 étudiants) années d'université.

3.3. Les techniques de collecte des données

Les données ont été recueillies auprès des LEF en 2012 vers la fin de l'année scolaire 2011-2012, à des dates différentes, dans les classes, de manière à demander¹ aux informateurs de remplir un questionnaire conçu pour obtenir des informations démographiques (âge, sexe, année, ville, expérience, etc.) et de traduire du turc vers le français les deux phrases suivantes :

<i>Pré-demande</i>	<i>Demande</i>
<i>Sakıncası yoksa, Si ça ne vous dérange pas,</i>	<i>cep telefonunuzu kullanabilir miyim? puis-je utiliser votre (téléphone) portable ?</i>
<i>Uygunsanız, Si vous êtes disponible,</i>	<i>sizi ziyarete gelebilir miyim? puis-je passer vous voir ?</i>

Tableau 1 : Les énoncés dont on a demandé la traduction aux informateurs

Afin d'obtenir des énoncés produits par les LNF pour réaliser les mêmes fonctions communicatives, après qu'on leur a expliqué ce que voulaient dire les énoncés de la recherche, on leur a demandé d'écrire ce qu'ils diraient dans la même situation de

communication. Ensuite, les énoncés produits par les LEF ont été montrés aux LNF et on leur a demandé de les évaluer en donnant une note sur 3 du point de vue d'acceptabilité. Ils ont noté 3, s'ils considèrent l'énoncé « tout à fait acceptable », 2, s'ils le considèrent « presque acceptable » et 1, s'ils le considèrent « inacceptable ».

Les données ainsi collectées ont été enregistrées dans une base de données à l'aide du logiciel de base de données *Microsoft Access* conçu pour créer et traiter des données de ce genre. Les énoncés y ont été entrés en deux parties (pré-demande / demande). Finalement, les données (LNF ; LEF) ont été regroupées du point de vue de leurs similitudes et de leur niveau d'acceptabilité de manière à répondre à nos questions de recherche.

3.4. Analyse des données

3.4.1. La comparaison des réalisations LEF et LNF

3.4.1.1. Les réalisations des LNF

Premier énoncé

La partie de pré-demande (*Sakıncası yoksa...*) du premier énoncé « *Sakıncası yoksa, cep telefonunuzu kullanabilir miyim ?* » est traduite en français par les LNF de quatre façons différentes : “*Si cela ne vous dérange pas...*” (2), “*Si vous le permettez...*” (1), “*Excusez-moi...*” (2), “*Pardon ...*” (1). La partie exprimant la demande de l'énoncé, par contre, est traduite de deux façons différentes : “*... puis-je utiliser votre téléphone ?*” (4), “*... est-ce que je peux utiliser votre téléphone portable ?*” (1).

Deuxième énoncé

La partie de pré-demande (*Uygunsanız...*) du deuxième énoncé « *Uygunsanız, sizi ziyarete gelebilir miyim ?* » est traduite de trois façons différentes par les LNF : “*Si cela ne vous dérange pas...*” (1), “*Si vous êtes disponible...*” (2), “*Si vous êtes libre...*” (2). Quant à la partie exprimant la demande, celle-ci aussi est traduite de trois façons différentes : “*... puis-je passer vous voir ?*” (1), “*... est-ce que je peux vous rendre visite ?*” (2), “*... pourrais-je vous rendre visite ?*” (2).

3.4.1.2. Les réalisations des LEF par rapport à celles proposées par les LNF

3.4.1.2.1. Les taux d'usage des pré-demandes

Premier énoncé

31 % des LEF n'ont pas traduit la partie citée de l'énoncé, alors que le reste de ceux-ci ont proposé 46 formes différentes.

<i>Pardon ...</i>	1 %	<i>S'il vous plaît ...</i>	4 %
<i>Si vous le permettez ...</i>	1 %	<i>S'il n'y a pas un problème ...</i>	4 %
<i>Si je ne vous dérange pas ...</i>	3 %	<i>S'il n'y a pas de problème ...</i>	5 %
<i>Si vous ne me dérangez pas ...</i>	3 %	<i>Excusez-moi ...</i>	6 %
<i>S'il ne vous dérange pas ...</i>	3 %	<i>Si cela (ça) ne vous dérange pas ...</i>	14 %
<i>Si ce n'est pas problème ...</i>	3 %	<i>Pas de proposition</i>	20 %
<i>S'il est possible ...</i>	4 %	<i>Autres</i>	29 %

Tableau 2 : Répartition proportionnelle des pré-demandes proposées par les LEF pour le premier énoncé.

Le nombre des LEF ayant utilisé les mêmes pré-demandes que les LNF (“*Si cela (ça) ne vous dérange pas ...*”, “*Excusez-moi ...*”, “*Si vous le permettez ...*”, “*Pardon...*”) est de 33 et cela correspond à un taux de 22 % par rapport à l’ensemble des informateurs. Montrées dans le graphique comme une catégorie séparée, les pré-demandes utilisées par plus de 1 % des informateurs, ont été proposées par 29 % des participants. Les autres sont les propositions répétées chacune une seule fois par 29 % des informateurs et enfin 31 informateurs, soit 20 %, n’ont pas traduit cette partie de l’énoncé.

Deuxième énoncé

Proposées par les LNF, les pré-demandes “*Si cela ne vous dérange pas...*” (1), “*si vous êtes disponible...*” (2), “*si vous êtes libre...*” (2) ont été traduites par les informateurs de 7 façons différentes, et 16 % des participants n’ont pas fait de proposition pour cette partie de l’énoncé. Si on y ajoute la proposition inachevée “*Si vous êtes...*” du fait que les participants ne connaissaient pas l’équivalent en français de l’adjectif « *uygun* » (*fr. disponible, libre*), à un taux de 4 %, ce taux peut être considéré comme admis à 20 %. Le nombre des LEF ayant proposé les mêmes préparations à la demande que LNF représente un taux de 46 %. Parmi d’autres choix, les plus préférés sont “*Si vous êtes libre...*” utilisés par 39 % (64), “*Si vous êtes convenable...*” par 19 % (30), “*Si vous êtes d’accord...*” par 10 % des informateurs. Les propositions répétées une seule fois que nous avons regroupées sous le titre “*Autres*” correspond à un taux de 31 %. Parmi celles-ci, figurent les propositions telles que “*Quand vous êtes libre...*”, “*Si vous êtes convenable...*”, “*Si tu es libre...*”, etc. Le graphique concernant la répartition est ci-dessous :

<i>Si vous êtes libre ...</i>	39 %	<i>Si vous êtes disponible ...</i>	6 %
<i>Autre ...</i>	19 %	<i>Si vous êtes ...</i>	4 %
<i>Si vous êtes convenable ...</i>	19 %	<i>Si vous êtes d'accord ...</i>	2 %
<i>Pas de proposition ...</i>	10 %	<i>Si vous êtes admissible ...</i>	1 %

Tableau 3 : Répartition proportionnelle des pré-demandes proposées

par les LEF pour le deuxième énoncé.

3.4.1.2.2. Les taux de l'usage des formes proposées par les LEF pour la réalisation de la demande

Premier énoncé

Le nombre des LEF ayant proposé les mêmes propositions que les LNF (...*puis-je utiliser votre téléphone ?* (4); *est-ce que je peux utiliser votre téléphone portable ?* (1)) pour la partie exprimant la demande de l'énoncé (...*telefonunuzu kullanabilir miyim?*) est de 54. Parmi ceux-ci, 16 participants ont préféré "*puis-je utiliser votre téléphone (portable)*" et 38 participants ont utilisé "*est-ce que je peux utiliser votre téléphone (portable)*". À part cela, selon notre regroupement basé sur les préférences syntaxiques (*est-ce que je peux, je peux, puis-je et je veux*), sans prendre en considération les différences lexicales (utiliser, prendre, etc.), on constate que 28 % (47) des LEF ont préféré la forme de *est-ce que je peux*, 49 % (81) celle de *je peux...*, 14 % (23) celle de *puis-je...*, 1 % (2) celle de *je veux ...* et 8 % celle de *je pourrais, peux-je, etc.* La répartition des préférences est comme dans le graphique qui suit :

Formes syntaxiques préférées	Taux
... est-ce que je peux ...	28 %
... je peux ...	49 %
... puis-je ...	14 %
... je veux ...	1 %
Autres	8 %

Tableau 4 : Répartition des demandes par forme syntaxique du premier énoncé

Deuxième énoncé

Le nombre des informateurs ayant réalisé la partie exprimant la demande du deuxième énoncé de la même façon que les LNF ("*... puis-je passer vous voir ?* (1), "*...je peux vous rendre visite ?*" (2) et "*...pourrais-je vous rendre visite ?*" (2)) est de 8, dont 7 ont proposé "*...est-ce que je peux vous rendre visite ?*" et dont 1 a proposé "*pourrais-je passer vous voir ?*".

Quand on examine la répartition des préférences des informateurs, sans prendre en compte leurs préférences lexicales (visiter, rendre visite, voir, etc.), on constate que "*...je peux...*" est la forme syntaxique la plus préférée avec un taux de 56 %, soit 92 informateurs. Elle est suivie, avec un taux de 23 % (soit 38 étudiants), de "*...est-ce que je peux...*" et de "*... puis-je ...*" qui représentent 10 % (soit 17 informateurs) des propositions. Outre la forme "*...je pourrais...*" qui ne couvre que 2 % des propositions,

une petite partie des informateurs ont proposé des formes telles que “...je veux...”, “...je pourrais...” tandis que 9 % d’entre eux ont proposé des formes autres que celles indiquées. Le taux des informateurs n’ayant proposé aucun énoncé n’est que de 1 %.

Formes syntaxiques préférées	Taux
... je peux ...	56 %
... est-ce que je peux ...	23 %
... puis-je ...	10 %
... je pourrais ...	2 %
... je veux ...	1 %
... pourrais-je ...	1 %
Pas de proposition	1 %
Autres	6 %

Tableau 5 : Répartition des demandes du deuxième énoncé par forme syntaxique

3.4.2. La répartition par acceptabilité en fonction du nombre d’années d’étude

3.4.2.1. Les pré-demandes

Premier énoncé

L’étude en pourcentage des formes proposées par les LEF, du point de vue d’acceptabilité par les LNF, nous donne un taux d’acceptabilité de 31 %. Autrement dit, 31 % des informateurs ont proposé des formes « *tout à fait acceptables* » pour la partie de la pré-demande du premier énoncé. Tandis que ce taux est déterminé au niveau de 25 % pour les propositions « *partiellement acceptables* », il atteint un pourcentage de 42 % pour celles considérées « *inacceptables* » par les LNF. Quant à ceux qui n’ont rien proposé pour la partie citée de l’énoncé, ils représentent un pourcentage de 18 %. En admettant que ceux-ci aient évité de traduire cette partie, du fait qu’ils ne savaient pas la formuler, on note un fort pourcentage de 60 %, soit 112 informateurs.

Acceptabilité	Nombre d’informateurs	Taux
Tout à fait acceptables	50	31 %
Partiellement acceptables	40	25 %
Inacceptables	42	26 %
Pas de proposition	30	18 %
TOTAL	162	100 %

Tableau 6: Aperçu général du niveau d’acceptabilité de la pré-demande du premier

énoncé.

En ce qui concerne la relation entre le nombre d'années d'étude et l'acceptabilité, on note une forte inacceptabilité parmi les étudiants de la première année ; cela se concrétise avec un taux de 55 % (soit 17 informateurs) qui tend à baisser au fur et à mesure que la durée d'études s'allonge. En effet, le taux d'inacceptabilité est remarquablement moindre parmi les informateurs de la deuxième année et encore plus remarquablement faible chez les étudiants de la troisième année (6 % ; soit 3 étudiants). Le fait que les étudiants de la quatrième année ont tous proposé une traduction équivalente à l'énoncé demandé semble vérifier le constat selon lequel plus la durée d'études s'allonge, plus les informateurs se montrent prêts et aptes à traduire.

Par contre, le fait que les taux des énoncés considérés comme *inacceptables* par les LNF soient de 19 % en première année, 33 % en troisième, 20 % en quatrième et qu'il n'y ait qu'une différence minime de 1 % entre les informateurs ayant plus ou moins la même durée d'études rend douteux la relation entre le nombre d'années d'études et la réussite de la réalisation de cette partie de l'énoncé. Il faut cependant noter, d'un autre côté, que les taux des énoncés considérés comme *partiellement acceptables* forment une courbe qui fait apparaître une tendance positive : 19 % en première année, 27 % en deuxième, 21 % en troisième et 31 % en quatrième année. Ce qui est paradoxal ici, c'est la performance plus ou moins similaire des étudiants de la première année et ceux de la troisième année.

Acceptabilité / Classe	1ère année		2ème année		3ème année		4ème année		TOTAL
Tout à fait acceptable	2	7 %	2	7 %	22	42 %	24	49 %	50
Partiellement acceptable	6	19 %	8	27 %	11	21 %	15	31 %	40
Inacceptable	6	19 %	10	33 %	16	31 %	10	20 %	42
Pas de proposition	17	55 %	10	33 %	3	6 %	0	0 %	30
TOTAL	31		30		52		49		162

Tableau 7: Les taux d'acceptabilité par année de la pré-demande du premier énoncé

Au cas où on ferait à nouveau le calcul des taux des productions erronées (partiellement acceptables, inacceptables et pas de proposition), on obtient une courbe qui laisse à penser qu'il y a une corrélation négative entre le nombre d'années d'études et le taux des usages fautifs : 73 % en première, 67 % en deuxième, 58 % en troisième et 51 % en quatrième années.

Deuxième énoncé

Le taux des pré-demandes proposées par les LEF et considérées comme *tout à fait acceptables* par les LNF, est déterminé à 49 %. Le taux de l'inacceptabilité est de 10 %, tandis que les propositions considérées comme *partiellement acceptables* représentent 4 %. Quant aux informateurs ayant proposé des équivalents *inacceptables*, ils représentent 37 % de toutes les propositions.

Acceptabilité	Nombre d'informateurs	Taux
Tout à fait acceptable	79	% 49
Partiellement acceptable	7	% 4
Inacceptable	60	% 37
Pas de proposition	16	% 10
TOTAL	162	% 100

Tableau 8: Aperçu général des taux d'acceptabilité de la pré-demande du deuxième énoncé

Lorsqu'on analyse la répartition par année d'études de l'acceptabilité des énoncés proposés par les LEF, on constate que le taux des usages fautifs est plus élevé chez les informateurs de la troisième (40 %) et de la quatrième année (43 %) que ceux de la première (26 %) et de la deuxième année (32 %). Le nombre des informateurs étudiant en première et deuxième années et n'ayant proposé aucune demande (26 %; 17 %) est supérieur à celui des informateurs de la troisième (2 %) et de la quatrième (4 %) année. Quant aux taux des propositions considérées *tout à fait acceptables*, les informateurs qui ont plus d'années d'études (troisième et quatrième années) sont plus nombreux (56 % ; 53 %) à en avoir proposé correctement. Les informateurs en première et deuxième années ont produit des énoncés proportionnellement quasi-identiques.

Acceptabilité / Classe	1ère année		2ème année		3ème année		4ème année		Total
Tout à fait acceptable	12	% 39	12	% 40	29	% 56	26	% 53	79
Partiellement acceptable	1	% 3	5	% 16	1	% 2	0	% 0	7
Inacceptable	10	% 32	8	% 27	21	% 40	21	% 43	60
Pas de proposition	8	% 26	5	% 17	1	% 2	2	% 4	16
	31		30		52		49		162

Tableau 9: La répartition de l'acceptabilité de la pré-demande du deuxième énoncé par année d'étude

Obtenus par l'addition des trois catégories (pas de proposition, inacceptable et partiellement inacceptable), les taux des propositions erronées reflètent une tendance baissière à partir de la première année vers la quatrième. Ceux-ci sont presque identiques entre les deux premières (% 61 ; % 60) et les deux dernières (44 % ; 47 %) années. C'est donc un résultat à noter confirmant la corrélation inverse entre le nombre d'années d'études et le développement de la compétence pragmatique.

3.4.2.2. Les taux des usages erronés des demandes

Premier énoncé

Le premier constat obtenu à partir de l'étude des résultats relatifs aux demandes proposées pour le premier énoncé, c'est que, contrairement à la pré-demande du même énoncé, aucun étudiant n'a évité d'en proposer un équivalent en turc. C'est un constat valable aussi bien pour le premier que le deuxième énoncé. Le regard général, à savoir sans prendre en compte le nombre d'années d'étude, montre que 38 % (soit 62 informateurs) des énoncés proposés par les LEF ont été admis *tout à fait acceptables* par les LNF. Le taux des demandes considérées comme *partiellement acceptables* a été déterminé à un taux de 45 % contre 17 % des énoncés considérés comme *inacceptables*.

Acceptabilité	Nombre d'étudiants	Taux
Tout à fait acceptable	62	% 38
Partiellement acceptable	73	% 45
Inacceptable	27	% 17
Pas de proposition	0	% 0
	162	% 100

Tableau 10: Aperçu général des taux de la demande du premier énoncé

L'évaluation des données du point de vue de la répartition par acceptabilité selon le nombre d'années d'étude révèle que les informateurs de la première année ont réalisé des demandes *tout à fait acceptables* à un taux de 52 %. Le niveau de réussite, par contre, est considérablement bas par rapport aux informateurs de la première année, chez les informateurs de la deuxième année (13 %). De même, quoique supérieurs à ceux des étudiants de la deuxième année, les taux des demandes considérées comme *tout à fait acceptables* chez les étudiants des troisième (44 %) et quatrième (39 %) années sont à noter du fait qu'ils ont présenté une performance nettement inférieure à celle des informateurs de la première année.

Acceptabilité / Classe	1ère année		2ème année		3ème année		4ème année		TOTAL
Tout à fait acceptable	16	% 52	4	% 13	23	% 44	19	% 39	62
Partiellement acceptable	11	% 35	15	% 50	23	% 44	24	% 49	73
Inacceptable	4	% 13	11	% 37	6	% 12	6	% 12	27
Pas de proposition	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0
	31		30		52		49		162

Tableau 11: La répartition de l'acceptabilité de la demande du premier énoncé par année d'étude

Comme on l'a fait pour les pré-demandes, lorsqu'on évalue l'ensemble des productions erronées, à savoir les énoncés considérés comme *partiellement acceptables* et *inacceptables*, on remarque que contre 48 % des informateurs de la première année, 87 % de ceux de la deuxième année ont proposé des équivalents fautifs qui se sont réalisés aux taux de 56 % chez les informateurs de la troisième et 61 % chez ceux de la quatrième année.

Deuxième énoncé

Quant au deuxième énoncé, les informateurs en ont proposé des équivalents considérés comme *tout à fait acceptables* à un taux de 17 % contre 7 % *partiellement acceptables* et 76 % *inacceptables*. De même que le premier énoncé, tous les informateurs ont proposé un équivalent pour la partie *demande* du deuxième énoncé.

Acceptabilité	Nombre d'étudiants	Taux
Tout à fait acceptable	28	% 17
Partiellement acceptable	11	% 7
Inacceptable	123	% 76
Pas de proposition	0	% 0
	162	% 100

Tableau 12: Aperçu général de l'acceptabilité de la demande du deuxième énoncé

Ce qui est à remarquer dans le deuxième énoncé, c'est le taux élevé des productions considérées comme *inacceptables*. Il faut cependant noter que les taux obtenus reflètent une tendance déclinante par rapport au nombre d'années d'étude, en effet, au fur et à mesure que le nombre d'années d'étude s'allonge, le taux des productions erronées baisse, sauf celui de la troisième année. De même, les taux des énoncés considérés comme acceptables reflètent une tendance positive (3 %, 17 % et 29 %) corrélativement au nombre d'années d'étude, excepté celui des informateurs de la troisième année (15 %).

Acceptabilité / Classe	1ère année		2ème année		3ème année		4ème année		TOTAL
Tout à fait acceptable	1	% 3	5	% 17	8	% 15	14	% 29	28
Partiellement acceptable	1	% 3	3	% 10	4	% 8	3	% 6	11
Inacceptable	29	% 94	22	% 73	40	% 77	32	% 65	123
Pas de proposition	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0
Total	31		30		52		49		162

Tableau 13: La distribution de l'acceptabilité de la demande du deuxième énoncé par année d'étude

4. Les constats

Le premier constat en ce qui concerne les pré-demandes ("*Sakıncası yoksa...*", "*Uygunsanız...*"), c'est que le taux des énoncés par les LEF et considérés comme *tout à fait acceptables* par les LNF s'élève parallèlement au nombre d'années d'étude. C'est un constat confirmé par les résultats obtenus dans les deux énoncés.

Le deuxième constat observé et considéré comme digne d'être noté est le fait qu'il y a une corrélation inverse entre le taux des informateurs s'étant abstenus de proposer un équivalent en français pour la pré-demande et le nombre d'années d'étude. En effet, les informateurs de la quatrième année ont tous essayé de traduire la partie citée de l'énoncé, contrairement aux informateurs des première, deuxième et troisième années, qui ont adopté une démarche réticente.

Le premier constat relatif aux demandes est, contrairement aux pré-demandes, le fait qu'elles ont été traduites par tous les LEF. Autrement dit, tous les informateurs ont proposé une traduction pour la partie exprimant la demande.

Il faut cependant souligner que les traductions proposées par les informateurs ont été considérées *acceptables* par les LNF à des niveaux différents. Le taux d'acceptabilité du premier énoncé, en effet, est de 38 % tandis que celui du deuxième est de 29 %. Il faut également indiquer que la relation entre le nombre d'années d'étude et le taux d'acceptabilité ne présente pas de parallélisme. Autrement dit, il est impossible d'avancer l'idée que plus la durée d'étude s'allonge, plus le taux d'acceptabilité s'élève. En effet, le taux des énoncés acceptables proposés par les informateurs de la première année (52 %) est supérieur à ceux des deuxième, troisième et quatrième années. En outre, le taux d'acceptabilité le plus bas est déterminé chez les informateurs de la deuxième année ; de même, chez les informateurs des troisième et quatrième années, ce taux est plus haut en faveur des apprenants de la troisième année (44 %). Même quand on évalue l'ensemble des énoncés erronés, le taux d'acceptabilité semble plus haut chez les informateurs des classes avancées par rapport aux informateurs de la première année.

Il est pourtant clair qu'on peut observer le parallélisme direct entre le taux de la production des énoncés acceptables et le nombre d'années d'étude quant à la demande du deuxième énoncé, ce qui est contradictoire avec le premier.

En ce qui concerne notre constat relatif à la concentration des usages fautifs des apprenants, il est possible de dire que l'attitude de ne pas traduire n'est fréquente que dans la partie pré-demande des deux énoncés. En d'autres termes, celle-ci n'est pas le cas quand il s'agit des demandes. Par contre, la fréquence obtenue par l'addition des usages erronés, le taux des usages considérés comme fautifs est plus élevé dans la pré-demande (69 %) du premier énoncé, alors que celui-ci est déterminé plus haut dans la demande (83 %) du deuxième.

5. Discussion et Conclusion

Dans cette partie de l'article, nous allons essayer de répondre aux questions de la recherche. En ce qui concerne la première question, « *Dans quelle partie de l'énoncé se concentre le taux des erreurs des apprenants ? Dans la pré-demande ou la demande ?* », il semble difficile d'y répondre du fait qu'il est observé une concentration des erreurs plus forte dans la partie pré-demande quand il s'agit du premier énoncé alors que, quand il s'agit du deuxième énoncé, cette concentration est plus forte dans la demande.

Il faut cependant préciser que ce résultat, rendant douteuse l'idée que les apprenants réalisent mieux les demandes que les pré-demandes, est dû en grande partie au fait que le verbe « ziyarete gelmek » en turc nécessite une connaissance particulière en français où il existe deux verbes tels que « visiter » -utilisé pour se rendre dans un endroit comme un musée par exemple- et « rendre visite à » -que l'on utilise pour se rendre chez quelqu'un ou dans l'endroit où celui-ci se trouve actuellement-. En effet, la plupart des informateurs, faute de connaissance du verbe « rendre visite à quelqu'un », ont utilisé le verbe « visiter » qui aurait entraîné l'évaluation négative des LNF. En outre, compte tenu du premier énoncé où il fallait utiliser le verbe « pouvoir » -plus couramment utilisé et rencontré durant le processus de l'apprentissage-, le taux des usages erronés est plus haut à un niveau de 8 % en faveur de la pré-demande. Il est donc difficile de préciser, avec les énoncés que nous avons utilisés (en particulier le deuxième) dans cette recherche, dans quelle partie d'un énoncé se concentrent les erreurs.

Il est quand même important de dire que, la littérature de l'enseignement des langues étrangères offre d'abondants exemples relatifs aux propriétés de l'interlangue des apprenants d'une langue étrangère. C'est le cas de la recherche réalisée par Bardovi-Harlig (1996 : 22) avec Beverly Hartford où l'on a déterminé que celui-ci se caractérise, entre autres, par le manque des marqueurs (pré-demande, par exemple) qui servent à ménager l'interlocuteur.

Ce qui est à noter en outre, c'est qu'on a déterminé, en ce qui concerne les pré-demandes, un taux d'abstention nettement supérieur à celui concernant les demandes.

En d'autres termes, nous pensons que les informateurs se considèrent comme munis d'informations langagières pour réaliser la demande (“... *telefonunuzu kullanabilir miyim?*”, “... *sizi ziyarete gelebilir miyim?*”), tandis qu'ils se considèrent comme démunis des moyens nécessaires pour réaliser la pré-demande (*Sakıncası yoksa, uygunsanız*). Ce phénomène nous permettrait de dire que, du point de vue de l'apprentissage de langues étrangères, l'une des sources de difficulté fondamentale pour les apprenants est de pouvoir formuler correctement la forme linguistique faisant partie de la parole saussurienne.

Ce constat est aussi important par le fait qu'il fait revenir à l'esprit deux questions élémentaires : est-ce une conséquence dues aux moyens (manuels) et démarches (approches) adoptés ou bien une conséquence inévitable quels que soient les moyens et les démarches utilisés ? Il existe, dans la littérature de l'enseignement des langues étrangères, des recherches soutenant le fait que les méthodes et les moyens, dits conventionnels, mettent davantage l'accent sur le code que la parole saussuriens et que les pré-demandes, les appellatifs, les formules de politesse, etc. sont considérés plutôt comme des éléments « accessoires ». C'est le cas de Bardovi-Harlig (1996 : 24) qui souligne également que certains des actes de langage ne figurent même pas dans les manuels conçus pour enseigner l'anglais langue étrangère ou bien celui de Soule-Susbielles (1984) et Traverso (1999) (cité par Flament-Boistrancourt, 2004 : 163) qui montre que les dialogues de la vie quotidienne présentent en général une structure triadique contrairement aux dialogues qui présentent une structure diadique proposés par les manuels. Il faudrait cependant indiquer que les supports pédagogiques, en particulier les manuels, peuvent ne pas être obligatoirement les seuls facteurs qui puissent entraîner cette conséquence, car nous avons constaté, à la suite d'une évaluation globale, que dans le manuel *Café Crème (1-2)*, utilisé par la plupart des informateurs (132 informateurs sur 162) qui nous ont fourni des données, il existe une démarche et par conséquent des activités prenant en considération l'apprentissage des actes de parole tels que *demander à quelqu'un de faire quelque chose, proposer, prendre rendez-vous*, etc.

Quant à la deuxième question de la recherche, « *y a-t-il une relation visible et une différence significative entre le niveau de maîtrise des actes de parole et le nombre d'années d'étude des étudiants turcs apprenant le français dans un contexte universitaire ?* », suite à la recherche basée sur deux énoncés, nous estimons avoir obtenu des données confirmant partiellement la relation entre la réalisation avec succès des actes de parole et le nombre d'années d'étude. Il faut cependant noter qu'on a également obtenu des résultats qui rendent douteuse cette relation. Étant donné que dans certains cas, le fait que les apprenants ayant moins d'années d'étude (voir *nos constats*) réalisent mieux les actes de parole, semble suffisant pour avoir l'idée que le nombre d'années d'étude n'est pas un facteur plus important que les autres tels que la prise de conscience, les supports, l'approche adoptée, etc.

Bibliographie

- Achiba, M. 2003. *Learning to request in a second language: a study of child interlanguage pragmatics*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bardovi-Harlig, K. 1996. Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics and Pedagogy Together. In : *Pragmatics and Language Learning. Monograph Series*. DEIL: University of Illinois.
- Bardovi-Harlig, K. 2005. Pragmatic and Second Language Acquisition. In : *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press US.
- Bardovi-Harlig, Kathleen ve MAHAN-TAYLOR, Rebecca 2003. "Introduction to Teaching Pragmatics." *English Teaching Forum, July*, pp. 38-39.
- http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/03-41-3-h.pdf (Consulté le 13.07.2013).
- Baron, A. 2001. *Acquisition in interlanguage pragmatics: learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Flament-Boistrancourt, D. 2001. "Pragmatique et approche communicative. La contribution du corpus LANCOM." *Le Français dans le monde, Numéro spécial*, Juillet 2001, pp. 143-170.
- Fujimori, J. ve Houck, N. 2004. "Practical Criteria for Teaching Speech Acts." *The Language Teacher*, No: 28 (5), pp. 3-8.
- Garcia, P. 2004. *Developmental Differences in Speech Act Recognition: A Pragmatic Awareness Study*. *Language Awareness*. Vol. 13, No. 2, pp. 96-115.
- Jung, Ji-Young . 2002. "Issues in Acquisitional Pragmatics." *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, Vol. 2, No. 3.
- <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/21/26>. (Consulté le 13.07.2013).
- Karatepe, Ç. 2001. "Pragmalinguistic Awareness in EFL Teacher Training". *Language Awareness*, Vol. 10, No. 2-3, pp. 178-88.
- Kasper, G. 1997. *Can pragmatic competence be taught?* (NetWork #6) [HTML document]. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Retrieved [13.07.2013] from the World Wide Web:
- <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- Kasper, G., R. Rose, K. 1999. "Pragmatics and SLA". *Annual Review of Applied Linguistics*, Volume: 19, pp. 81-104. Cambridge University Press.
- Koike, D. April 1989. "Pragmatic Competence and Adult L2 Acquisition: Speech Acts in Interlanguage." *The Modern Language Journal*, Volume: 73, pp. 279-289.
- Plshghadam, R., Kermanshahi, Paria N. 2011. "Speech Act of Correction: The Way Iranian EFL Learners Correct their Teachers". *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 1, No.4, pp. 342-348, Finland: Academy Publisher.
- Polat, Y. 2010. *Yabancı Dil Öğretimi ve Söz Edimleri*. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı, Yabancı Dil Öğretimi Bölümü, thèse de doctorat inédite.
- Viljamaa, H. 2012. *La compétence pragmatique en FLE : Emploi des requêtes et des remerciements chez des étudiants finlandais*. Mémoire de Maîtrise, Département de français, filière d'études françaises, Institut de langues et de traduction Université de Turku.

Note

1 Je tiens à remercier de son aimable collaboration Madame Hanife Nalan Genç qui a fait remplir les questionnaires de l'étude.