



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service

Services des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

CANADIAN THESES

THÈSES CANADIENNES

NOTICE

The quality of this microfiche is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Previously copyrighted materials (journal articles, published tests, etc.) are not filmed.

Reproduction in full or in part of this film is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30. Please read the authorization forms which accompany this thesis.

**THIS DISSERTATION
HAS BEEN MICROFILMED
EXACTLY AS RECEIVED**

AVIS

La qualité de cette microfiche dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

Les documents qui font déjà l'objet d'un droit d'auteur (articles de revue, examens publiés, etc.) ne sont pas microfilmés.

La reproduction, même partielle, de ce microfilm est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30. Veuillez prendre connaissance des formules d'autorisation qui accompagnent cette thèse.

**LA THÈSE A ÉTÉ
MICROFILMÉE TELLE QUE
NOUS L'AVONS REÇUE**

UNE ANALYSE COMPARATIVE ENTRE LE TEST CLOZE
OUVERT ET DEUX TESTS DU NIVEAU D'HABILITE
COMMUNICATIVE STANDARDISES.

Thèse présentée à l'Ecole des études supérieures
de l'Université d'Ottawa
en vue de satisfaire aux exigences
de la maîtrise en linguistique

par

Johanne Richard

OTTAWA, Canada, 1983.

A mon mari

A mon fils

REMERCIEMENTS

Je désire exprimer ma plus profonde reconnaissance à monsieur Philip Hauptman pour ses précieux conseils et son entière disponibilité tout au long de cette recherche. Je tiens également à remercier tous les professeurs et les étudiants qui, en participant à l'administration des différents tests, ont rendu possible la partie expérimentale de ce projet.

EXTRAIT

L'hypothèse de départ de ce projet de recherche suggère que le test cloze serait un test d'ordre pragmatique pouvant servir à évaluer l'habilité communicative d'un apprenant dans sa langue seconde. Cette thèse a donc pour but de vérifier s'il pourrait, de ce fait, remplacer de façon valide et fiable un test d'habilité communicative standardisé.

Au cours de cette étude, le test cloze a donc fait l'objet d'une analyse théorique approfondie et d'une expérience comparative qui a révélé d'intéressantes corrélations entre le test cloze et les deux tests analysés ainsi qu'avec certains de leurs sous-tests respectifs. L'analyse des résultats a également permis de conclure que le test Laval et le test de compétence de l'Université d'Ottawa s'avèrent des instruments de mesure appropriés pour établir la validité concurrente.

Il est donc possible, au terme de cette analyse, de dire que le test cloze en est un, qui de par son origine et de par ses qualités intégratives et pragmatiques, serait peut-être capable de mesurer de façon globale l'habilité communicative.

TABLE DES MATIÈRES

	pages
INTRODUCTION	1
Chapitre 1: DESCRIPTION ET MODE D'EMPLOI DU TEST CLOZE	4
1.0 Technique du test cloze	4
1.1 Utilisations du test cloze	5
1.2 Sélection des textes	6
1.2.1 Le thème du passage	6
1.2.2 Le niveau de difficulté	7
1.2.3 La longueur du texte	7
1.3 Méthodes de retrait	8
1.4 Modes de correction	9
1.4.1 La méthode du mot exact	9
1.4.2 La méthode du mot approprié	10
Chapitre 2: ANALYSE THEORIQUE DU TEST CLOZE	11
2.0 Dichotomie: compétence-performance	11
2.0.1 Les différentes interprétations de compétence et performance	11
2.0.2 La compétence communicative et la performance communicative	13
2.0.3 Habilité communicative ou "proficiency"	17
2.0.4 Discussion	22
2.0.5 Résumé schématique du processus de communication orale et écrite	26
2.1 Les principales théories en testing	29
2.1.1 L'étape pré-scientifique	30
2.1.2 L'étape psychométrique-structuraliste	30
2.1.3 L'étape psycholinguistique-socio-linguistique	31
2.2 Le test cloze: test pragmatique et mode d'évaluation globale du niveau d'habilité communicative	35

	pages	
2.2.0	Le test cloze: un test pragmatique	35
2.2.1	Le test cloze: un instrument de mesure globale	37
2.2.2.	Les différents processus impliqués dans la complétion d'un test cloze	39
2.3.0	Critiques et discussion	43
2.3.1	Mises au point sur la nature du test cloze	47
Chapitre 3:	LA PHASE EXPÉRIMENTALE: DESCRIPTION ET ANALYSE	51
3.0	Buts de la phase expérimentale	51
3.0.1	Buts de l'étude pilote	51
3.0.2.	Buts de l'étude expérimentale	51
3.1	L'étude pilote	52
3.1.1	Le premier but de l'étude pilote: vérifier la validité et la fidélité des textes sélectionnés	52
3.1.1.1	Modes d'évaluation du niveau de difficulté des textes	53
3.1.1.2	Détails de procédures	54
3.1.2	Le deuxième but de l'étude pilote: comparer les résultats obtenus selon les différents modes de correction	55

	pages
3.1.2.1 Le système de notation	56
3.1.3 Description des résultats	56
3.1.4 Analyse des résultats	57
3.1.5 Conclusions	58
3.2 La première partie de l'expérience: le test cloze et le test Laval	59
3.2.1.1 Détails de procédures	60
3.2.1.2 Description des résultats	60
3.2.2 La deuxième partie de l'expérience: le test cloze et le test de compétence en français de l'université d'Ottawa	63
3.2.2.1 Détails de procédures	63
3.2.2.2 Description des résultats	64
3.2.2.3 Analyse des résultats	67
3.3 CONCLUSIONS	71
3.3.1 Description des étapes du projet de recherches	71
3.3.2 Les résultats obtenus	71
3.3.3 Portée et limites des résultats obtenus	73
3.3.4 Suggestions pour la recherche future	74

	pages
Annexe A: Niveau de difficulté des textes utilisés tel qu'évalué par la méthode de Flesh	78
Annexe B: Directives et copies des tests cloze avec réponses	81
Annexe C: Critères caractérisant les différents modes de correction	90
Annexe D: Tableaux des résultats de l'étude pilote	92
Bibliographie:	98

INTRODUCTION

Durant l'étape psychométrique structuraliste du testing (Spolsky, 1975), les valeurs de validité et de fiabilité ont pris beaucoup d'importance. En ce qui a trait à l'évaluation en langue seconde, on se limitait à ne mesurer que les connaissances linguistiques puisque c'était la seule chose directement observable et qu'on croyait que c'était le seul paramètre nécessaire à la communication.

La théorie de la communication évolue et les analyses permettent de réaliser que la compétence communicative est componentiellement complexe. Elle comprend dans un premier temps toutes les connaissances linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, et dans un deuxième temps l'habileté communicative, qui est cette habileté à mettre en relation les connaissances acquises et les connaissances apprises dans une situation réelle de communication grâce à un système de grammaire d'anticipation, de moniteur et de stratégies individuelles. (cf. Section 2.0.5)

Les développements dans la théorie de la communication forcent les pédagogues à s'orienter vers une approche beaucoup plus globale pour l'enseignement des langues.

La théorie de l'évaluation, évoluant en parallèle avec celle de l'enseignement, subit plusieurs transformations et adopte elle aussi cette tendance holistique.

Au tout début, le test cloze ne sert qu'à évaluer les niveaux de difficulté des tests de lecture. (Taylor 1953). Puis on se rend compte qu'il comporte d'autres avantages et qu'il est entre autres de nature pragmatique. En effet, il incite le lecteur à faire des associations pragmatiques (liens entre les connaissances linguistiques et la réalité extra-linguistique) afin de compléter adéquatement les espaces vides. D'un côté la théorie du testing prêche une évaluation globale; d'un autre côté le test cloze ouvert semble pouvoir offrir cette possibilité.

Je me propose donc, dans ce projet de recherche, de vérifier si l'évaluation obtenue grâce à un test cloze est de nature aussi globale que celle obtenue avec deux tests du niveau d'habileté communicative standardisés, soit le test Laval et le test de compétence en français langue seconde de l'Université d'Ottawa.

Le premier chapitre sera consacré à la description de la technique du test cloze, de la formation jusqu'à la

correction, en passant par les critères de sélection à observer.

Le deuxième chapitre sera davantage orienté vers une discussion théorique. La première partie fera le point sur les différentes significations rattachées aux termes compétence, performance et habilité communicative. La deuxième partie traitera de l'évolution de la théorie du testing. Finalement, la troisième partie sera dédiée à l'analyse du test cloze en tant que test pragmatique et mode d'évaluation globale du niveau d'habilité communicative.

La description et l'analyse des résultats obtenus au cours de l'étude pilote et de l'étude expérimentale feront l'objet du troisième chapitre.

Finalement, on retrouvera les conclusions de l'étude accompagnées de la portée et des limites de ces conclusions ainsi que des suggestions pour la recherche future.

CHAPITRE 1

DESCRIPTION ET MODE D'EMPLOI DU TEST CLOZE.

Il existe un corollaire important au problème de l'enseignement des langues secondes, c'est le problème de l'évaluation du niveau d'habilité communicative (1) en langue seconde. En effet, il est aussi difficile de trouver un mode d'évaluation qui vérifie efficacement le niveau d'habilité communicative de façon fiable et valide qu'il ne l'est de trouver le mode d'enseignement le plus approprié aux circonstances données.

Ce premier chapitre a donc pour but d'exposer les caractéristiques du test cloze qui s'affirme de plus en plus en tant que test du niveau d'habilité communicative spécialement dans le cadre de la tendance pragmatique appliquée au testing.

1.0 Technique du test cloze

Pour construire un test cloze, il suffit de retirer des éléments lexicaux à fréquence fixe à partir d'un texte choisi et de les remplacer par des traits de longueur

(1). Dans ce travail, le terme habilité communicative servira de traduction au terme anglais "global proficiency" tandis que "competency" sera traduit par compétence.

identique. La tâche de l'étudiant consiste ensuite à reconstituer le texte en remplissant les espaces vides par les mots qui lui semblent les plus appropriés. (2) Il existe plusieurs types de test cloze. Mis à part, la forme du test cloze la plus répandue - le test cloze ouvert, où l'étudiant doit lui-même proposer une réponse, - il y a le test cloze à choix multiple et le test cloze avec présentation antérieure du texte. Toutefois, la présente étude ne portera que sur le test cloze ouvert.

1.1 Utilisations du test cloze

Les recherches ont démontré que le test cloze obtient une très forte corrélation avec les tests d'habileté communicative standardisés ("proficiency tests") (3), il peut donc servir d'instrument valide et fiable pour l'évaluation du

(2) Le test cloze diffère du test de complétion de phrases (Sentence Completion Test) (Taylor, 1953) tel qu'utilisé dans la majorité des tests d'habileté communicative standardisés, en ce qu'il nécessite une compréhension globale du texte et que l'étudiant doit se servir des indices syntaxiques et sémantiques qu'ils soient locaux, antérieurs ou postérieurs afin de remplir correctement les espaces blancs.

(3) Oller et Conrad (1971) - EFL proficiency measures
 Oller (1973a) U.C.L.A. Placement Examination/Stubbs et
 Tucker (1974) English Entrance Examination of the
 American University of Beirut/Alderson (1978) ELBA.

niveau d'habilité communicative en langue seconde ou étrangère (Darnell 1970; Oller 1973a, 1973b); Stubbs et Tucker 1974; Brière et al, 1978 dans Hauptman 1979). Depuis son apparition avec Tavlör (1953) en tant que mesure du niveau de difficulté des textes de lecture en langue maternelle, le test cloze a également été utilisé pour évaluer plusieurs paramètres dont entre autres la compréhension en lecture (Anderson 1976, dans Hauptman 1979; Chiara et al, 1977), la nature des contraintes contextuelles (Aborn, Pubenstein et Sterling 1959 dans Oller 1979) et l'efficacité de l'enseignement (Oller et Nagato 1974). Toutefois, dans ce travail, le test cloze ne sera traité que dans sa fonction de test de niveau d'habilité communicative.

1.2. Sélection des textes

Le choix d'un texte doit être guidé par les trois critères suivants: le thème du passage, le niveau de difficulté et la longueur du texte.

1.2.1- Le thème du passage

Oller (1979) a démontré qu'il est de prime importance de choisir un texte dont le thème ne requiert pas de connaissances antérieures spéciales afin de ne pénaliser aucun groupe d'étudiants.

1.2.2 Le niveau de difficulté

Lorsqu'il s'agit d'évaluer le niveau d'habilité́e communicative en langue seconde, la technique du test cloze est assez souple en ce qui concerne le niveau de difficulté́ du texte choisi. En effet, elle peut tolérer une assez grande latitude sans qu'il n'y ait d'effet sur la répartition des résultats obtenus (Oller 1973a, 1979). Il est toutefois logique et raisonnable de choisir un texte dont le niveau de difficulté́ sera approprié́ au niveau estimé des étudiants (Oller 1973, 1979). Il existe des formules qui permettent d'évaluer le niveau de difficulté́ d'un texte, dont entre autres, celle de Flesch (1948) et celle de Dale and Chall (1948). Dans ce travail, le niveau des textes choisis a été́ établí à l'aide de la méthode de Flesch pour qui le niveau de difficulté́ d'un texte se mesure en fonction du nombre de mots et du nombre de syllabes contenus dans le texte. (4)

1.2.3. La longueur du texte

Au sujet de la longueur du texte, Oller (1979) estime qu'il est préférable de ne retenir que les textes où il sera possible de faire une cinquantaine de retraits à fréquence fixe. Quoiqu'il ne soit pas nécessaire de

(4) Voir l'annéxe A pour le niveau des textes choisis tel qu'évalué́ par la formule de Flesch (1948).

procéder ainsi, il arrive assez souvent que l'on garde une certaine partie intacte tant au début qu'à la fin du texte afin de préserver le contexte favorisant ainsi une meilleure compréhension de la lecture. L'emploi de cette technique et la fréquence des "retraits" sont donc deux facteurs évidemment reliés au choix de la longueur du texte.

1.3 Méthodes de retrait

Il existe plusieurs méthodes pour procéder au retrait des mots dans le texte (Oller, 1979) dont celle à fréquence fixe, celle au hasard, celle selon les parties du discours et finalement, celle par item à vérifier. Il est évident que les deux dernières méthodes mentionnées sont davantage des tests de rendement puisqu'elles se basent sur des points précis et limités du système de la langue.

Peu importe la méthode choisie, le décompte peut se faire d'à partir n'importe où dans le texte. Lorsque l'unité à être retirée, selon le décompte de la fréquence choisie, est un nombre ou un nom propre n'ayant pas d'antécédent ou de référence claire dans le texte, il est d'usage de le laisser en place et de retirer le mot suivant.

En ce qui a trait à la méthode à fréquence fixe,

la fréquence choisie peut varier (Taylor 1957; Carroll et al, 1959; Anderson 1972 dans Alderson 1978; Stubbs et Tucker 1974) toutefois la méthode la plus adoptée est celle dont la variante est de sept unités (Aitken 1977, Oller 1973). L'avantage de la méthode à fréquence fixe est qu'elle permet généralement de contrôler toutes les parties du discours.

"By deleting every nth word... a linguistically random analysis of language is tested..."
(Streiff, dans Oller et Perkins, 1978, p. 69)

1.4 Modes de correction

La méthode du mot exact et la méthode du mot approprié sont les deux modes de correction possibles. Les hautes corrélations calculées entre les deux types de correction permettent de conclure que la méthode "verbatim" équivaut à la méthode appropriée en ce qui a trait aux résultats obtenus (Oller et al, 1974; Stubbs et Tucker 1974). Alderson (1978) suggère que la raison pour laquelle il n'existe pas de différence marquée entre les deux méthodes de correction est qu'elles mesurent effectivement la même chose.

1.4.1. La méthode du mot exact

Dans la méthode du mot exact, il s'agit de n'accentuer

comme réponse correcte que le mot tel qu'il figure dans la version originale du texte. Cette méthode a pour avantage d'être simple et facile à utiliser, de ne requérir que quelques minutes de correction par texte et d'exclure toute forme de subjectivité.

1.4.2. La méthode du mot approprié

La méthode du mot approprié nécessite plus de préparatifs; soit dresser l'inventaire des réponses obtenues, faire une liste des réponses acceptables ainsi qu'établir les caractéristiques, selon lesquelles le niveau d'acceptabilité de la réponse sera déterminé. Cette méthode exige un temps de correction un peu plus long en fonction du nombre de réponses possibles et des caractéristiques à observer mais elle offre par contre une évaluation plus précise lorsqu'elle est appliquée pour un groupe de même niveau. (Hinoftis dans Oller et Perkins, 1980).

CHAPITRE II

ANALYSE THEORIQUE DU TEST CLOZE

2.0 Dichotomie: compétence - performance

En 1965, Chomsky établit la dichotomie compétence-performance. Elle devient vite la source de maintes discussions controversées et marque profondément la recherche tant dans le domaine de l'enseignement des langues que dans le domaine du testing. Le tracé de leur évolution dépasserait largement le cadre de cette étude. Le but de la discussion qui va suivre est simplement de faire une mise au point quant aux différentes interprétations les plus répandues et de justifier, par la suite, la définition qui sera ici retenue.

2.0.1. Les différentes interprétations de compétence et performance.

Les linguistes s'accordent à reconnaître qu'il y a une dichotomie entre compétence et performance. Le point de litige se situe davantage au niveau de la répartition des composantes. C'est ainsi que les termes "compétence" et "performance" se sont vus attribuer différentes interprétations. Dans sa première version (weak claim), Chomsky (1965) décrit la compétence comme étant la connaissance de la grammaire et des autres aspects du langage (syntaxe et phonologie) tandis que la performance n'en est que l'actualisation. Les

linguistes en général, sauf Halliday (1970 dans Canale et Swain (1979) et Jakobovits (1970 dans McGarrell 1980), acceptent cette version et reconnaissent la distinction entre connaissance ou habilité et performance comme parfaitement légitime. Les critiques surgissent davantage au niveau de la deuxième version proposée par Chomsky (1965 - strong claim) où il considère la compétence comme un système linguistique, qui est intériorisé par un locuteur natif idéalisé, et qui est capable de générer et de décrire toutes les phrases grammaticales de la langue.

Dans cet optique, la performance n'est ni plus ni moins que l'interaction entre ce système linguistique et les facteurs psychologiques impliqués dans les processus de perception et de production du langage. Selon Chomsky, cette théorie de la performance tend également vers la formation de phrases appropriées tant au niveau de la perception que de la production du langage.

Dès 1970, Campbell et Wales semblent prévoir Hymes (1972) et incluent dans leur définition de compétence non seulement la connaissance des règles de grammaire mais aussi la connaissance des règles d'usage de la langue.

"by far the most important linguistic ability
is that of being able to produce or understand

utterances which are not so much grammatical but, more important, appropriate to the context in which they are made." (dans Canale et Swain, 1979, p. 6)

La performance demeure pour eux aussi, l'actualisation de la compétence.

Puis Hymes (1972), inspiré de la théorie des actes de parole de Searle (1969) affirme qu'il ne suffit pas d'associer la connaissance à la compétence, il faut aussi lui associer la capacité d'utiliser ces connaissances.

"The specification of ability to use as part of competence allows for the role of non-cognitive factors, such as motivation, as partly determining competence." (p. 283, son emphase).

Mais Kempson (1977 dans Canale et Swain 1979) se range du côté de Chomsky et l'appuie dans sa définition de compétence en l'identifiant exclusivement à la connaissance des règles de grammaire et dans sa définition de performance en n'y référant qu'en terme d'usage des règles de grammaire.

2.0.2. La compétence communicative et la performance communicative.

L'importance de la connaissance et du rôle des

valeurs socio-linguistiques se faisant de plus en plus sentir, on assiste à la naissance de nouveaux termes, tels la compétence communicative et la performance communicative. Campbell et Wales (1970) et Hymes (1972) partagent, à peu de chose près, le même point de vue. Ils voient la compétence communicative comme le fruit de l'interaction entre la compétence grammaticale et la compétence sociolinguistique. Toutefois, Hymes (1972) considère, en plus, les stratégies perceptuelles et la mémoire comme étant des aspects de la compétence communicative. Quant à la performance communicative, ils la perçoivent comme étant la réalisation des deux formes de compétence mentionnées et leur interaction dans la compréhension et la production de la langue seconde dans des situations de communication authentiques.

Canale et Swain (1980) voient dans la compétence communicative un système de connaissances⁽¹⁾ et d'habiletés spécifiques à la communication. La performance communicative est la réalisation de ces connaissances et habiletés dans la communication, réalisation qui est toutefois soumise à une série de contraintes psychologiques telle l'environnement, la fatigue, la nervosité et la mémoire. La compétence

(1) "Knowledge refers here to what one knows about the language and about other aspects of communication; skill refers to how well one can perform this knowledge in actual communication" (Canale, 1980 - p. 4).

communicative est donc une composante essentielle de la performance communicative, mais dont la réalité ne peut être saisie que de façon indirecte et imparfaite dans les situations de communication réelles. De plus ils maintiennent, à l'opposé de Oller (1976) que la compétence communicative se doit d'être d'aspect modulaire, c'est-à-dire composée d'une série de facteurs indépendants mais en interaction continuelle. C'est ainsi que son hypothèse de base propose que la compétence communicative inclut de façon minimale, quatre niveaux de connaissances et d'habiletés, soit la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique, la compétence du discours et la compétence stratégique.

Toujours en ce qui a trait à la compétence communicative Oller (1976) et Widdowson (1978) la considèrent eux aussi comme le résultat de l'interaction qui s'opère entre des composantes linguistiques et sociolinguistiques. Toutefois, ils la dotent en plus d'une valeur globale, caractéristique de la psychologie Gestalt.

"Communicative competence is so global and requires such integration for its pragmatic use in the real world that it cannot be

captured in additive tests of grammar or reading or vocabulary and other discrete points of language". (Oller 1976 in Brown 1980, p. 217-218).

Widdowson (1978) la compare, en plus à un ensemble de stratégies, à un processus créatif permettant à l'apprenant de saisir la valeur des éléments linguistiques en rapport avec les différents contextes.

"Communicative competence is not a compilation of items in memory but a set of strategies or creative procedures for realizing the value of linguistic elements in contexts of use, an ability to make sense as a participant in discourse, whether spoken or written, by the skillfull deployment of shared knowledge of code resources and rules of language use." (Widdowson, 1978).

Toutefois Paulston (1974) Oller (1978) et Palmer (1978) (dans Canale et Swain 1979) ne voient dans la compétence communicative que la connaissance des règles d'usage. Les connaissances grammaticales sont désignées sous le terme de compétence linguistique ou grammaticale.

Mais, Kempson (1977) * adepte de l'école chomskyenne ne voit dans la compétence communicative qu'une théorie de la performance.

"... a theory characterising a speaker's ability to use his language appropriately in context, a theory of communicative competence, is, simply, a performance theory." (Kempson (1977) dans Canale et Swain 1979 p. 10)

2.0.3. Habilité communicative ou "Proficiency".

La définition du terme "proficiency" a sensiblement évolué. Sous l'école structuraliste-empiriste, le terme aurait pu être traduit par "habilité linguistique" (Spolsky, 1975, p. 69) puisque les théoriciens de cette école n'accordaient vraiment d'importance qu'à la forme du message. On ne croyait pas alors ni devoir tenir compte ni devoir rendre compte de la signification et de la valeur du message.

L'arrivée du rationalisme a donné une nouvelle dimension au terme "proficiency", soit celle de la communication. Ainsi, dans la présente recherche, le terme "habilité communicative" sera employé pour désigner "proficiency". Quoique l'on semble accepter d'emblée cette valeur de communication, il subsiste une divergence d'opinions à savoir si on doit considérer l'habilité communicative davantage comme une forme de compétence ou comme une forme de performance.

Malgré la nouvelle tendance qui veut qu'on évalue maintenant la performance communicative et non pas la compétence communicative, la majorité des linguistes impliqués dans le domaine du testing voient l'habilité communicative comme une forme de compétence. Ainsi, lorsque Croft (1980) parle d'un test du niveau d'habilité communicative, il mentionne bien que c'est un indicateur de l'habilité et non pas une garantie de la qualité de la performance.

Parmi les linguistes qui rangent l'habilité communicative du côté de la compétence, on compte Groot (1975), Jones (1975), Clark (1975) et Oller (1975). Jones (1975) définit l'habilité communicative comme l'habilité de l'étudiant à parler, comprendre lire ou écrire une langue étrangère. On y décèle la présence de la valeur de communication lorsqu'il ajoute "... the proficiency score will indicate whether he is qualified to assume a specified language essential position". (dans Jones et Spolsky, 1975, p. 1). Selon Groot, (1975) l'habilité communicative est également une forme de compétence puisqu'il affirme que le but d'un test du niveau d'habilité communicative est de mesurer les habilités que l'étudiant aura à démontrer dans le futur. Clark (1975) considère l'habilité communicative

comme faisant directement partie de la compétence communicative.

"... the student's ability to operate effectively in real-life language use situations" (dans Jones et Spolsky, 1975, p. 10).

Plusieurs linguistes, tels Bachman et Palmer, Scholtz et al, Farhadv, Unshur et Homburg, (dans Oller 1983) ont démontré qu'il existe une pluralité de facteurs qui sous-tendent l'habilité communicative. Aitken (1977) ajoute, qu'en général, ceux qui tentent d'évaluer l'habilité communicative reconnaissent que les différentes composantes sont mutuellement dépendantes. Néanmoins, s'inspirant du modèle de Spearman au sujet du facteur général d'intelligence (Oller et Perkins 1980), Oller a d'abord cru qu'il était impossible de diviser l'habilité communicative en composantes et qu'il s'agissait plutôt d'un modèle global, une sorte de facteur général responsable de la performance (Oller et Hinofotis, 1980). Ce facteur général, il le définit en terme de grammaire d'anticipation. Mais la prémisse qui l'avait mené à une telle conclusion était incorrecte, non pas parce que les modèles globaux sont inappropriés pas plus que ne le sont les modèles componentiels; au contraire, justement parce que les deux sont appropriés:

"Componential and holistic models are complementary, not mutually exclusive" (Oller, 1983).

Finalement, il en arrive à rendre compte de ces deux modèles de la manière suivante:

"... language users have internalized in some manner a grammatical system that is componentially complex but which functions in a relatively integrated fashion in many communicative contexts." (Oller, 1983).

Même s'il accepte maintenant que le facteur général qui sous-tend la performance soit componentiellement complexe, il n'en demeure pas moins qu'il définit toujours l'habileté communicative en terme de grammaire d'anticipation:

"the notion (global proficiency) is best characterized in terms of the psychologically real grammar that the learner has internalized... a kind of expectancy grammar..." (Oller, 1980, p. 485) (2)

Oller n'est pas le seul à avoir révisé ses positions. La définition que donne Valette de l'habileté communicative en 1967, est un net reflet de la tendance de l'évaluation par items discrets (Discrete Point) qui prédomine à ce moment-là.

(2) Des notions similaires ont également été proposées sous d'autres termes: par Holtzman (1967) "linguistic perceptual expectancy", par Richards (1955) "feed-forward", Weaver et Kingston (1963) "redundancy utilization". (dans Oller 1973a)

L'examineur ne cherche pas à évaluer les connaissances globales de l'étudiant, il cherche davantage à s'assurer que ce dernier a maîtrisé certaines habiletés spécifiques. Toutefois, en 1977, elle dit des tests d'habilité communicative qu'ils mesurent ce que l'étudiant a appris mais que leur but est surtout de déterminer si leur "language ability" correspond à des exigences langagières spécifiques. Dans ce sens, les tests de placement sont aussi des tests d'habilité communicative.

"The proficiency tests, in fact, usually report student language ability on a continuum that reflects a predetermined set of categories". (Valette, 1977, p. 6).

Les linguistes, ci-haut mentionnés, quoiqu'ils puissent avoir différentes opinions quant à la nature de l'habilité communicative, sont unanimes à un point de vue: l'habilité communicative est une forme de compétence.

Il y a quand même les adeptes de l'autre tendance, qui considère l'habilité communicative comme une forme de performance dont Garcia Zamor et Krowitzs (1974) dont nous verrons la position à la section 2.3.

2.0.4. Discussion

Le but de cette section est de justifier et d'expliquer les définitions qui seront retenues tout au cours de cette recherche pour les termes compétence, performance et habilitéé communicative.

La définition que donnent, Chomsky (1965) et Kempson (1977) (dans Canale et Swain 1979) de la compétence et de la performance, semble appuyer le principe qui stipulait que l'enseignement de la grammaire devait suffire à l'apprentissage d'une langue, le reste devant venir de surcroît. Les résultats des recherches et de l'enseignement à partir de ce principe ont pourtant démontré que la réalité est bien différente. Il faut donc en conclure que le lien de conséquence directe que Chomsky et Kempson ont cherché à établir entre la connaissance des règles de grammaire et l'utilisation de la langue ne peut exister. Campbell et Wales (1970, dans Canale et Swain (1979) et Hymes (1972) n'ont pas manqué de souligner que la deuxième version de compétence-performance de Chomsky (1965) n'était pourvue d'aucune considération en rapport avec la formation de phrases apprropriées au contexte verbal et socioculturel.

Toujours, en ce qui a trait à la définition de compétence et performance, mon point de vue rejoint celui de

Campbell et Wales (1970) et en partie celui de Hymes (1972). Ils affirment que la compétence est formée de la connaissance des règles de grammaire ainsi que de la connaissance des règles d'usage. Toutefois, ce ne sont pas là les deux seules composantes de la compétence. Tout comme Hymes, je crois qu'il faut aussi y ajouter l'habilité à utiliser ces connaissances. Hymes se sert de cette composante pour justifier le rôle des facteurs non-cognitifs sur la compétence. Mais, il est possible que ces facteurs n'aient davantage d'effets sur la performance que sur la compétence. C'est aussi ce qui est exprimé dans la deuxième version de la définition de performance de Chomsky (1965). Cependant la performance telle que Chomsky (1965) la décrit n'est qu'une performance purement linguistique et par conséquent vide de sens, comme celle de l'apprenant qui n'utilise la langue que pour donner la réplique aux exercices structuraux. La performance ne peut être le résultat de la seule composante linguistique; les connaissances d'usage de la langue sont tout aussi primordiales. Un énoncé linguistique en soi est vide de sens. Il n'acquiert toute sa valeur qu'une fois relié à un contexte. C'est d'ailleurs le premier fondement de toute la théorie qui sous-tend la pragmatique. (Oller 1973b) (cf. section 2.1).

Dans la présente recherche, la performance sera donc

considérée comme le résultat de l'interaction active des composantes de la compétence, soit la connaissance des règles de grammaire, la connaissance des règles d'usage et l'habilité à utiliser ces connaissances, cette interaction étant influencée, à divers degrés selon les apprenants, par leur niveau de connaissance, leurs stratégies individuelles, leur personnalité... Et c'est la présence des facteurs affectifs, tels l'inhibition, l'attitude et la motivation qui nous permet d'expliquer que la performance n'est pas un reflet fidèle de la compétence. (Mothe, 1975).

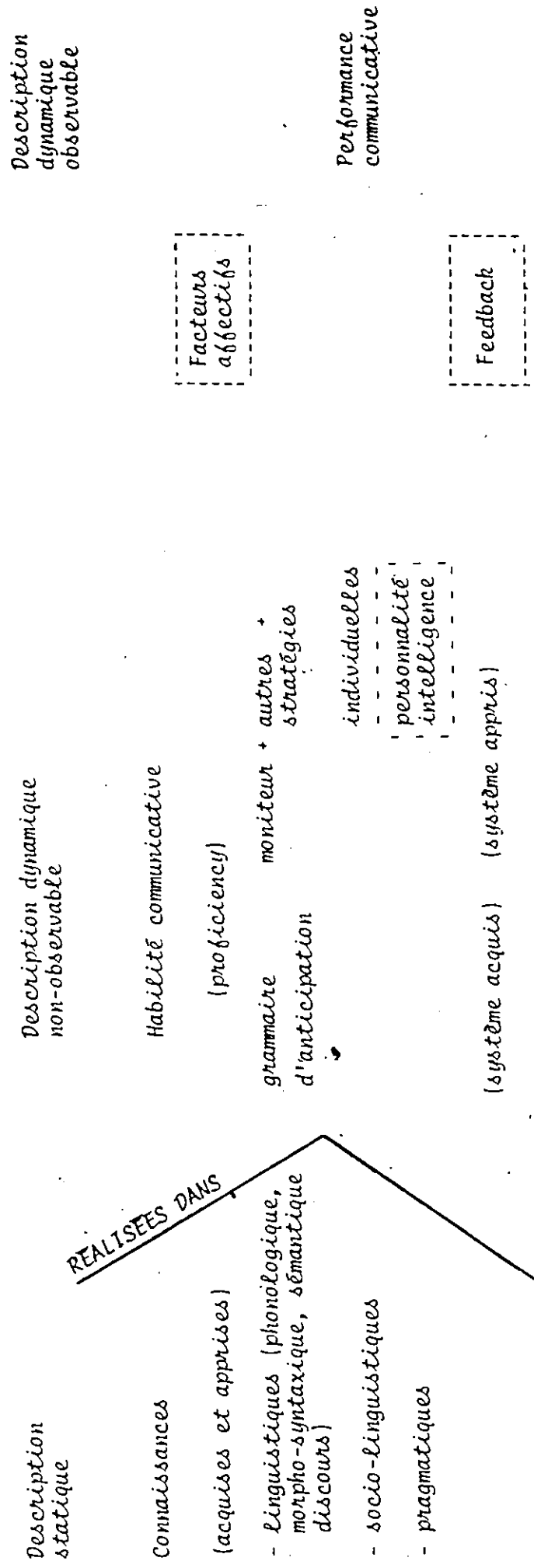
En ce qui a trait à l'habilité communicative, elle fait directement partie de la compétence communicative comme le suggère Clark (1975). Toutefois, il est important d'insister sur la différence qui existe entre l'habilité à utiliser les connaissances et l'habilité à les mettre en interaction. Etre capable d'utiliser ses connaissances implique simplement que l'étudiant sait quand employer ses connaissances tant grammaticales que sociolinguistiques.⁽³⁾ Les connaissances qui font partie de la compétence communicative sont donc plus ou moins un système de prédisposition vers la

(3) Par exemple, il connaît les règles d'usage qui lui permettront de choisir entre l'emploi du "tu" ou du "vous".

performance. Mais il ne peut y avoir de performance communicative s'il n'y a pas d'habilité communicative. L'habilité communicative est justement cette habilité de l'étudiant à mettre en interaction toutes les composantes de la compétence communicative en se servant de sa grammaire d'anticipation pour faire des hypothèses tant au niveau de l'encodage que du décodage et en se servant de son moniteur (Krashen (1980) pour filtrer la forme du message. Le résultat de ces opérations dans le processus de mise en interaction sera la performance communicative. Il est toutefois important d'insister à ce niveau sur le fait que la qualité de la production sera influencée par le degré d'utilisation de la grammaire d'anticipation et du moniteur, lui-même influencé par le niveau de connaissances de l'apprenant ainsi que par les facteurs affectifs liés à la situation de communication. L'habilité communicative est donc un modèle componentiellement complexe qui a un effet global sur la performance.

2.0.5. RÉSUMÉ SCHEMATIQUE DU PROCESSUS DE COMMUNICATION ORALE ET ÉCRITE

COMPÉTENCE COMMUNICATIVE



(SYSTEME DE PREDISPOSITION)

(SYSTEME D'INTERACTION)

Le diagramme ci-haut a deux buts. D'abord, celui de montrer où se situe l'habilité communicative dans le processus de communication, ensuite de montrer les différentes relations qui existent entre les différentes composantes de la compétence communicative et entre ces composantes et la performance communicative.

Il est donc proposé que la compétence communicative se divise en deux catégories majeures qui sont d'une part les connaissances et d'autre part l'habilité communicative. A leur tour, les connaissances qu'elles soient acquises ou apprises, se répartissent en trois niveaux: linguistique, sociolinguistique et pragmatique. L'ensemble de ces connaissances est réalisé dans l'habilité communicative qui se compose, d'une part, de la grammaire d'anticipation, qui agit au niveau des connaissances acquises, et d'autre part de la stratégie du moniteur et des autres stratégies individuelles, qui elles agissent au niveau des connaissances apprises.

L'effet du moniteur peut varier d'un extrême à l'autre. Il peut être nul si les facteurs affectifs ont un

impact personnel trop important sur l'apprenant ou si ce dernier n'a jamais été exposé à un enseignement formel. Dans un cas comme dans l'autre, la qualité de la performance est presque entièrement dépendante de la grammaire d'anticipation parce qu'il est fort probable que les autres stratégies individuelles soient, elles aussi, influencées par les facteurs affectifs. Les stratégies individuelles sont également directement dépendantes de l'intelligence et de la personnalité de l'apprenant. Toutefois, si l'étudiant est en mesure de se servir de son moniteur et de ses autres stratégies, et qu'il le fait de façon extrémiste, sa performance sera très hésitante et continuellement interrompue par des moments de réflexion, d'une durée plus ou moins longue, au sujet de la meilleure forme, structure ou expression à employer.

En général, le système acquis et le système appris sont en interaction constante et agissent respectivement l'un sur l'autre.

Le feedback agit de la même façon que les facteurs affectifs sur l'utilisation du moniteur et des autres stratégies individuelles ainsi que sur la performance. Il est à noter que les facteurs affectifs et le feedback ne font qu'influencer le processus de communication, ils n'en font pas partie.

2.1. Les principales théories en testing.

Le but d'un test, quelqu'il soit, c'est de mesurer (4) les connaissances et l'habilité d'une personne dans un domaine donné, c'est-à-dire, sa compétence. Malheureusement, toute évaluation ne peut se faire qu'à partir d'un exemple de comportement, c'est-à-dire, de la performance. Un jugement ainsi porté permet d'inférer sur le niveau de compétence (Mothe, 1975). Un problème souvent soulevé à propos de cette technique de mesure indirecte du niveau de compétence est que l'erreur commise au cours du test ne peut être identifiée comme erreur de performance ou erreur de compétence. C'est pourquoi il est important de s'assurer qu'il y ait dans un test plusieurs items visant la même règle. La répétition de l'erreur devrait confirmer qu'il s'agit d'un trait de compétence non-acquis et pas simplement d'une erreur de performance.

Ce simple fait nous amène à constater que la façon de concevoir un test peut varier de la pure intuition à la forme la plus structurée.

(4) Ce peut être de façon partielle (test de rendement) ou générale (test d'habilité communicative).

Le développement de la théorie du testing en langues secondes, s'est fait, selon Spolsky (1975) (dans Jones 1980) en trois étapes majeures, soit l'étape pré-scientifique, l'étape psychométrique-structuraliste et l'étape psycholinguistique-sociolinguistique.

2.1.1 L'étape pré-scientifique.

Le genre de test caractérisant la phase pré-scientifique est celui des thèmes, des traductions et des compositions. Le choix, la préparation et la correction des tests ne sont basés que sur l'intuition du professeur. Au point de vue de l'approche utilisée, les langues vivantes ont le même statut que les langues mortes.

2.1.2. L'étape psychométrique-structuraliste.

Puis sur les pistes de Lado (1961), (dans Jones 1980) les linguistes sont pris d'un engouement soudain pour les valeurs de validité et de fiabilité des tests. Ce sont les débuts de la phase psychométrique-structuraliste. Le développement des tests à items discrets est une suite logique de cet engouement pour les statistiques et à l'optique que l'on a sur la façon d'enseigner dans les années 60: "from sound to meaning" c'est-à-dire, en composantes. Largement influencée par la linguistique structurale et la psychologie behavioriste, l'approche concernée maintient alors que la langue est composée

de quatre habiletés séparées qui doivent être dûment testées, et ce, indépendamment une de l'autre, puisqu'il est possible de maîtriser ces habiletés sans les maîtriser toutes au même degré. C'est l'apogée des tests à items discrets.

2.1.3. L'étape psycholinguistique-sociolinguistique.

Aujourd'hui, le concept communicatif prévalant, il est proposé qu'il n'est pas essentiel que ces quatre habiletés soient effectivement maîtrisées de façon égale pour qu'il y ait performance communicative. Les habiletés linguistiques de l'apprenant se développent en fonction de ses stratégies d'apprentissage individuelles. (Swain et al 1981).

Cette nouvelle tendance à considérer la langue dans son entité donne lieu à la dernière phase de la théorie du testing soit la phase psycholinguistique-sociolinguistique. C'est John Carroll (1961) (dans Jones 1980) qui a été le premier à proposer la différence entre les tests à items discrets et les tests intégratifs. Ils ne diffèrent pas tant par le but que par les approches qui les sous-tendent. Les tests à items discrets ne contrôlent qu'une chose à la fois - une seule habileté et seulement un aspect de cette habileté, soit productif ou réceptif, soit oral ou visuel.

Les tests intégratifs en sont la contrepartie: ils évaluent jusqu'à quel point l'apprenant peut mettre plusieurs habiletés en interaction tout en utilisant plusieurs aspect de chacune de ces habiletés. Les termes intégratif et pragmatique sont souvent utilisés de façon interchangeable mais ils sont différents de fait. Ce qu'ils ont d'abord en commun c'est d'être l'opposé du genre de tests à items discrets.

Ainsi, tous les tests pragmatiques sont aussi intégratifs mais tous les tests intégratifs ne sont pas pragmatiques. Pour être qualifié de pragmatique un test doit répondre à deux critères tels qu'identifiés par Oller (1979):

"... a pragmatic test is ... any procedure or task that causes the learner to process sequences of elements in a language that conform to the normal contextual constraints of that language and which requires the learner to relate sequences of linguistic elements via pragmatic mappings to extralinguistic context." (p. 38).

La dictée et le test cloze sont les deux formes de tests pragmatiques les plus connus mais il y en a toute une série tels l'interview, la narration, la composition et même la traduction. Il est important de mentionner qu'un test peut avoir une valeur pragmatique dans sa préparation mais la

perdre si la correction n'est pas faite elle aussi avec une optique pragmatique. La dictée, quoique très connue, n'obtient pas beaucoup de faveur en terme de test pragmatique. (Lado 1961, Harris 1969, Alderson 1978, dans Davies 1978). Heaton (1975) critique cette forme de tests parce qu'elle mesure trop d'aspects à la fois et ne permet pas d'évaluer une habileté particulière.

"dictation... as a testing devise measures too many different language features to be effective in providing a means of assessing any one skill (p. 186)."

Les arguments utilisés dans sa critique confirment justement que c'est à tout le moins une forme de test intégratif et qu'il fait partie de la tendance à concevoir la langue dans son entité. (5)

Le mode de testing par items discrets a connu plusieurs critiques après la montée en importance de la tendance pragmatique, de la valeur communicative, de la langue et de l'influence de la psychologie Gestalt dont la principale caractéristique est de considérer la totalité comme

(5) Une discussion exhaustive du test cloze en tant que test pragmatique fera l'objet de la section 2.2.0.

étant plus grande que la somme des parties. Il ne faut pas en conclure que les tests à items discrets sont à éviter irréversiblement. Ils ont leur utilité entre autres pour diagnostiquer les faiblesses de l'apprenant.

La plus grave erreur commise à propos du test à items discrets, tel que conçus durant l'étape psychométrique-structuraliste, a peut-être été de vouloir s'en servir en tant que mesure de l'habilité communicative. (Oller 1973b)

La définition d'habilité communicative nous permet de déterminer quel genre d'activités devrait contenir un test d'habilité communicative; ce sont des activités où l'apprenant est forcé de mettre en interaction toutes ses connaissances linguistiques et extralinguistiques. Ces tests à items discrets ne répondent pas à ce critère puisqu'il ne testent qu'un seul élément à la fois - l'interaction entre les composantes n'a donc pas lieu même s'il y a parfois des activités ambivalentes. Il faut garder en vue qu'on cherche à évaluer l'habilité communicative pas seulement la compétence linguistique.

"In fact, in most practical contexts we are not interested in finely grained diagnosis but in overall capability."
(Oller, 1980)

Enfin, on ne peut pas dire que les deux premières étapes du développement de la théorie du testing soient révolues. Au contraire, les trois étapes co-existent et sont, jusqu'à un certain point, en compétition.

2.2. Le test cloze: Test pragmatique et mode d'évaluation globale du niveau d'habilité communicative.

L'habilité communicative, telle que définie dans la présente recherche, est l'habilité de mettre en interaction toutes les formes de composantes de la compétence en se servant de sa grammaire d'anticipation, du moniteur et de ses stratégies. C'est en d'autres mots la phase dynamique non-observable du processus de la communication. Il faut se souvenir que les composantes de l'habilité communicative peuvent agir à divers degrés chez différents apprenants tout comme, chez le même apprenant, dépendant des circonstances (connaissances apprises versus acquises, facteurs affectifs, feedback...) (Krashen 1980).

2.2.0. Le test cloze: un test pragmatique

Pour que la valeur pragmatique d'un test soit reconnue, il faut que celui-ci réponde aux deux critères tels qu'énoncés par Oller (1979).

"... first, they must cause the learner to process (either produce or comprehend, or possibly to comprehend, store, and recall...) temporal sequences of elements in the language that conform to normal contextual constraints (linguistic and extralinguistic); second, they must require the learner to understand the pragmatic interrelationship of linguistic contexts and extralinguistic contexts."
(Oller 1979, p. 33).

Le test cloze répond effectivement à ces deux critères. Quoiqu'on ait parfois soutenu le contraire (Carroll 1972 et Davies 1975 dans Oller 1979), il y a des contraintes contextuelles et temporelles dans la complétion d'un test cloze. En effet, il arrive que le lecteur doive se référer à une portion du texte beaucoup plus éloignée (Oller 1975, 1979) que celles de quatre ou cinq mots situés immédiatement avant ou après l'espace à compléter tel que suggéré par Alderson (1978, 1979) et d'autres (cf. 2.3.0.), afin d'en arriver à une bonne réponse. De plus, il y a des contraintes temporelles puisque l'information captée par la mémoire à court terme doit être aussitôt analysée par un système grammatical efficace afin de la libérer lui permettant ainsi d'enregistrer de nouvelles informations. Si ce processus ne s'applique pas dans un délai assez bref pour permettre le continuum dans la communication visuelle, il s'en suivra une incompréhension

globale et par conséquent des erreurs dans la complétion du test. (Oller 1979) En ce qui a trait au deuxième critère qui stipule que le test doit activer le système d'interaction entre les contextes linguistique et extralinguistique, il est difficile de croire qu'il puisse en être autrement avec le test cloze puisque la production d'une réponse correcte sous-tend la compréhension. (Oller 1979).

2.2.1. Le test cloze: un instrument de mesure globale.

Le test cloze est, en soi un test de compréhension écrite de la tendance pragmatique puisqu'il vise et nécessite cette association entre langue et expérience (Oller, 1979). Le test de compréhension écrite n'a plus le même rôle qu'il avait pendant la période pré-scientifique; la version n'en est plus l'exercice essentiel. Au contraire, il tend à acquérir, au sein de la tendance pragmatique, sa pleine valeur en tant que mode d'évaluation globale de la langue cible.

"Since overall language proficiency and reading comprehension both depend on the individual's mastery of meaning on the various levels, as well as on the individual's experience bank, a good reading comprehension test is also good test of overall language proficiency." (Aitken, 1977, p. 62)

Cette proposition d'Aitken (1977) se voit appuyée du fait que plusieurs linguistes tels Halle et Stevens (1962) et Goodman (1971) (dans Aitken 1977) et Oller (1973a, 1973b, 1979) croient que l'encodage et le décodage sont des processus similaires.

"... in the one case you have a process of analysis by synthesis, and in the other case you have a process of synthesis by analysis. I would like to suggest that they (productive and receptive skills) are not actually distinct processes, but rather manifestations of the same underlying competence." (Oller, 1973a, p. 114)

Qu'on parle d'habiletés réceptives (lire, écouter) ou d'habiletés productives (parler, écrire), il faut admettre que le noyau reste le même; c'est la langue cible. Et ce qu'on cherche à évaluer c'est justement le niveau d'habileté communicative dans la langue cible.

Les théories du testing ont toujours largement subi les influences des théories de l'enseignement. Il s'en suit qu'il devient aujourd'hui de prime importance de chercher à mesurer la compétence de façon globale puisque c'est le nouvel objectif de l'enseignement.

Dans cette recherche d'un instrument de mesure globale de la compétence, le test cloze fait bonne figure puisqu'il respecte les deux critères sous-jacents la tendance communicative de l'enseignement qui sont que la communication réelle est la façon la plus naturelle de faire contact avec la langue et que le lien régissant l'interaction des composantes de la compétence devrait davantage être de nature simultanée que cumulative afin de préserver à la compétence sa valeur globale. En effet, le test cloze crée une situation de communication entre l'auteur et l'apprenant et les réponses fournies sont le fruit d'une interaction simultanée de toutes les composantes de la compétence. (cf. Section 2.2.1.)

2.2.2. Les différents processus impliqués dans la complétion d'un test cloze.

Le but de cette sous-section est d'analyser les différentes stratégies dont l'étudiant doit se servir, de façon consciente ou non, pour en arriver à une réponse acceptable lors de la complétion d'un test cloze.

"The underlying logic of the method is as follows:

In the process of encoding, transitional dependencies among semantic events, among grammatical and syntactical regularities, and also (...) within skills sequences

are simultaneously contributing to a rather precise selection among hierarchies of alternatives at each choice point."
(Osgood and Sebeok, 1969, p. 111)

Ainsi, selon James (1980) en remplissant un test cloze, l'étudiant se voit confronté à au moins quatre niveaux d'opération; le niveau superficiel, c'est-à-dire, phonologique ou graphémique selon que le texte est orale ou écrit, le niveau syntaxique, le niveau sémantique et le niveau stylistique. L'étudiant doit donc analyser ces quatre facettes avant d'être en mesure de fournir une réponse acceptable. De plus, James propose qu'il est ainsi possible d'observer quatre autres aspects de la langue à partir des résultats obtenus: soit l'étendue du vocabulaire, la sensibilité grammaticale, la perception de certains éléments stylistiques et l'emploi et le réemploi des éléments du discours. Les résultats ont alors une valeur plutôt qualitative que quantitative.

Oller (1973) accepte l'existence de ces quatre niveaux d'opération puisque la grammaire d'anticipation fonctionne à tous ces niveaux. Mais elle agit également au plan sociolinguistique et pragmatique. Il est donc important, que ces

deux niveaux fassent également partie du processus d'analyse afin que la réponse obtenue ne soit pas seulement linguistiquement correcte mais qu'elle soit aussi appropriée au contexte. La possibilité que le test cloze ne mesure pas que la langue mais mesure aussi l'expérience ou les connaissances non-linguistiques, se voit appuyée par le succès qu'il obtient comme instrument de mesure pour le niveau de difficulté des textes écrits en prose. (Taylor, 1953, Klare et al 1972, Klare 1974-75 dans Oller 1979).

Ainsi, afin d'en arriver à une réponse acceptable, l'apprenant doit se servir de toutes ces connaissances (linguistiques, socio-linguistiques et pragmatiques et de ses habiletés tant réceptives que productives de façon à comprendre le message du texte (Oller 1973a). Il doit aussi se servir de sa grammaire d'anticipation et de ses stratégies individuelles pour retracer les indices pertinents qu'ils soient dans un environnement immédiat, antérieur, postérieur ou tout simplement global, les analyser puis en faire la synthèse. Dans le cas d'un test cloze, tout comme dans le cas d'une situation de communication authentique, toutes ces étapes se produisent simultanément. Il est proposé que le fait que la complétion d'un test cloze

exige l'analyse et la synthèse des éléments renforce la valeur globale de ce genre de test en tant que mesure de l'habilité communicative. Voici comment Miller (1964) résume la position de Halle et Stevens au sujet du processus de complétion:

"This cycle generating hypothesis repeats (unconsciously almost certainly until) a satisfactory (not necessarily correct) match is obtained, at which point the next segment of speech is scanned and matched... (dans Aitken, 1977, p. 66)"

Il est donc possible que la réponse suggérée soit totalement inacceptable ou simplement partiellement erronée. Il est alors impossible d'identifier avec précision à quel moment s'est produite la mauvaise hypothèse puisque plus d'une étape peut être en cause lorsqu'il y a une erreur de performance étant donné que le processus d'analyse en est un où les éléments fonctionnent davantage de façon simultanée que de façon cumulative.

Il est évident que le test cloze, en tant que mode d'évaluation globale, ne peut fournir de détails explicites sur les points forts ou les points faibles de l'apprenant, ce qui est davantage le rôle d'un test de diagnostic. Son

rôle se limite à nous donner une indication générale du niveau d'habilité communicative et non pas une appréciation de la qualité de la performance anticipée.

2.3.0. Critiques et discussion.

Il est bien entendu que le test cloze n'est pas unanimement reconnu en tant que mode d'évaluation valide et fiable du niveau de l'habilité communicative de l'apprenant en langue seconde. C'est pourquoi la section suivante sera dédiée à l'analyse des critiques les plus importantes qui lui ont été adressées à ce sujet.

Carroll et al. (1959 dans Oller, 1973a) en sont arrivés à la conclusion que la technique du test cloze ne mesure que les habilités linguistiques et encore que d'une façon très indirecte et qu'il y a peut-être une habilité spécifique, impliquée dans la complétion d'un test cloze, qui n'a pas de fortes corrélations avec l'habilité communicative en soi. Toutefois, il semble raisonnable de croire que si l'apprenant obtient de meilleurs résultats à un test cloze, ce n'est pas qu'il est devenu spécialiste dans la complétion d'un test cloze mais plutôt qu'il a développé des stratégies individuelles et de nouvelles

connaissances dont il pourra se servir à tous les niveaux de la communication. De plus, Kirn (1972) (dans McGarrell, 1980) a démontré que le test cloze tout comme la dictée résiste aux effets de la pratique.

Carroll et al (1959, dans Alderson 1978) et Alderson (1978, 1979) doutaient également de la valeur du test cloze en tant que mesure du niveau d'habilité communicative en langue seconde croyant qu'un test aspirant à ce rôle devrait effectivement pouvoir discriminer les locuteurs natifs des locuteurs non-natifs. Selon eux, en effet, les locuteurs natifs devraient avoir une performance uniforme presque parfaite sur un tel test. Toutefois, il faut se rendre à l'évidence que l'argument ne tient pas puisque le locuteur natif idéal de Chomsky n'existe pas et que les locuteurs natifs ne maîtrisent pas tous leur langue au même niveau dépendant de leur intelligence, de leur formation, de leur rang social... et de plusieurs autres facteurs. Il est possible, et cela n'a rien d'anormal, que certains apprenants obtiennent des résultats du même calibre que ceux de certains locuteurs natifs; ce n'est d'ailleurs là que l'indice qu'ils ont atteint un niveau avancé d'habilité communicative.

Alderson (1978, 1979) offre également comme critique du test cloze, tout comme MacGinitie (1961, dans Oller 1979) et Coleman et Miller (1967, dans Oller 1979) que la complétion d'un item manquant ne peut dépendre que de contraintes à court terme soit exclusivement sur les quatre ou cinq mots situés immédiatement avant ou après l'espace à compléter, ce qui ne diffère guère des tests à items discrets. Alderson (1978, 1979, 1980) considère donc le test cloze comme étant essentiellement un test d'habilités linguistiques. Le test cloze ne peut, selon lui, devenir un test valide de l'habilité communicative puisqu'il ne peut mesurer les niveaux les plus abstraits tels le contexte et les relations entre les idées exprimées dans le message.

S'il est vrai que l'analyse de la structure comprenant les quelques mots précédant ou suivant immédiatement l'espace à combler puisse suggérer à l'apprenant la catégorie du discours à laquelle appartient le mot à être substituer, il est également vrai que cet environnement ne suffit généralement pas à déterminer le sens du mot anticipé ni le niveau de langue utilisé. Seul le contexte peut lui offrir ces informations. C'est donc dire que la connaissance et la compréhension linguistique ne sauraient, à elles seules,

suffire à guider l'étudiant vers une réponse appropriée. Il faut en conclure que l'étudiant doit effectivement avoir accès à ces niveaux plus abstraits du langage afin de fournir une réponse appropriée. Les expériences de Oller (1975) et Chiara et al (1977) où ils ont démontré que les réponses obtenues étaient influencées par les contraintes imposées de phrases en phrases et même entre les phrases et que l'ordre logique des phrases dans la présentation d'un test cloze était d'une grande importance, en sont d'ailleurs des faits à l'appui.

Alderson (1978, 1979) s'en prend également à la fiabilité du test puisque selon lui le niveau de difficulté du texte, la méthode de retrait et la méthode de correction choisis peuvent donner lieu à d'entièrement différents résultats. Il est fort possible que les résultats respectifs des étudiants varient considérablement, toutefois ce qu'il importe de vérifier est davantage la courbe des résultats obtenus, courbe qui devrait normalement être du même type d'un texte à l'autre. (cf. 3.4)

Selon Garcia-Zamor et Krowitz (1975), le test cloze

n'est qu'une faible mesure du niveau d'habilité communicative puisqu'il n'évalue pas la performance en situation de communication. Mais le test cloze n'est pas un test orienté vers la performance mais plutôt orienté vers la compétence. Le test cloze vise à donner des indications sur le niveau d'habilité communicative qui est une composante complexe de la compétence. (cf. 2.2.0.)


2.3.1. Mises au point sur la nature du test cloze.

La section qui suit n'a pour but qu'une simple mise au point concernant quelques jugements erronés souvent portés sur la nature du test cloze. La discussion sera alimentée des principales théories au sujet de la valeur du test cloze en tant qu'instrument de mesure du niveau d'habilité communicative.

Il y a quelques erreurs communément commises à propos du test cloze étant donné que son mode d'évaluation est le plus souvent celui de l'écriture:

- *a) ⁽⁶⁾ Le test cloze est un test de vocabulaire;
- *b) Le test cloze est un test d'expression écrite;
- *c) Le test cloze ne peut donner d'indications sur les possibilités orales de l'étudiant que ce soit au niveau de la compréhension ou de l'expression.

(6) L'astérisque indique que ce sont de faux énoncés.



Le test cloze conventionnel n'est pas un test de vocabulaire ni de grammaire ni de tout autre item discret. En effet, la construction d'un test cloze conventionnel implique que les retraits ont été effectués à fréquence fixe, le but étant justement de couvrir le plus possible les différentes parties du discours. Ce principe va donc à l'encontre même de celui de n'évaluer qu'un item en particulier. De plus, les processus impliqués au niveau de la complétion d'un test cloze sont beaucoup plus nombreux (cf. 2.2.1.) que ceux requis lors de la complétion d'un simple test de vocabulaire ou de grammaire, qui, en fait, se limitent à ceux de la connaissance et de l'application.

Le test cloze n'est pas non plus un test d'expression écrite. C'est un test du niveau d'habilité communicative. En effet, il est raisonnable de croire qu'il doit exister un lien entre le taux de réponses appropriées obtenues lors de la complétion d'un test cloze et le niveau de grammaire d'anticipation et le degré d'utilisation des stratégies individuelles de l'apprenant. L'analyse des réponses fournies peut alors donner des indications, et non pas une appréciation, sur les possibilités réceptives et productives, orales et écrites de l'apprenant puisqu'il est proposé que les

processus d'encodage et de décodage fonctionnent de la même façon (James 1981, cf. 2.2.0.) à l'exception près que le mode oral nécessite en plus une maîtrise des traits prosodiques (prononciation, rythme et intonation) de la langue. L'absence de la partie "compréhension auditive" dans un test cloze se voit en plus justifiée par les très hautes corrélations, obtenues à plusieurs reprises entre le test cloze et la partie "dictée", qui est avant tout un test de compréhension auditive, des tests de compétence traditionnelle. (Darnell 1968, Oller et Conrad 1971, Oller 1972) et par la position de K. Goodman (1971) qui décrit les habiletés réceptives du langage dans les mêmes termes: "Receptive language processes, that is, those of listening and reading are cycles of sampling, predicting, testing and confirming." (dans Aitken 1977, p. 65).

Toutefois, cette question de la maîtrise des traits prosodiques ne saurait enlever à l'étudiant son habilité communicative en soi, même si elle influence à juste titre un aspect de surface qu'on désigne sous le terme débit.

("fluency") Cependant, cette prise de position n'implique pas que la compréhension auditive, l'expression orale et l'expression écrite puissent être acquises par suite d'un effet naturel de la compréhension écrite.

Il faut souligner, en conclusion que, même si l'activité qui consiste à suppléer des mots manquants dans un texte semble n'avoir aucun lien avec les situations réelles de communication auxquelles l'étudiant se verra confronté (Clark, 1975), il n'en demeure pas moins que le test cloze est une mesure valide du niveau d'habileté communicative puisqu'il suscite effectivement la composante sous-jacente qui leur est commune, soit la grammaire d'anticipation.

CHAPITRE 111

LA PHASE EXPÉRIMENTALE: DESCRIPTION ET ANALYSE.

3.0. Buts de la phase expérimentale.

La phase expérimentale se présente sur 2 plans; d'abord l'étude pilote puis l'étude expérimentale qui comporte également 2 facettes.

3.0.1. Buts de l'étude pilote.

Le but de l'étude pilote était de vérifier la possibilité de former un test cloze valide et fiable à partir d'un texte sélectionné à l'intérieur des limites imposées par le thème, le niveau de difficulté et la longueur ainsi que de déterminer l'effet du type de correction choisi sur les résultats obtenus.

3.0.2. Buts de l'étude expérimentale.

Le but de l'étude expérimentale était de vérifier si les résultats obtenus sur un test cloze sont

représentatifs du niveau d'habilité communicative tel qu'évalué d'une part par le Test Laval et d'autre part par le Test de Compétence en français de l'Université d'Ottawa.

3.1. L'étude pilote

La description de l'étude pilote se fera en 4 volets; d'abord la description de chacune des 2 parties de l'étude, puis la description et l'analyse des résultats et finalement l'élaboration des principales conclusions en rapport avec les résultats obtenus.

3.1.1. Le premier but de l'étude pilote: vérifier la validité et la fiabilité des textes sélectionnés.

Les textes sélectionnés ont été tirés de l'ensemble de lecture S.R.A. Reading Lab 1972 et d'une pièce de théâtre française.⁽¹⁾ Tel que recommandé par Oller (1979), le choix des textes a été guidé par les trois critères de sélection suivants: le thème, la longueur et le niveau de difficulté. L'échantillon ainsi formé se composait donc de quatre textes dont trois écrits en prose et un dialogue, dont la longueur variait entre 103 et 304 mots et dont le niveau de difficulté

(1) Ionesco, E. Rhinocéros, Collection Folio, Gallimard, 1959, p. 14-15.

correspondait à 3 différents degrés ⁽²⁾ tel qu'évalué par la méthode de Flesch (1948).

3.1.1.1. Modes d'évaluation du niveau de difficulté des textes.

Il existe différentes formules d'évaluation qui permettent d'établir le niveau de difficulté d'un texte. (Flesch, 1943, Flesch 1948, Dale and Chall, 1948). J'ai choisi la formule de Flesch 1948 parce qu'elle a obtenu de meilleurs résultats comparée à sa version antérieure, (1943) parce qu'elle a été développée spécialement pour les textes en prose et finalement pour sa simplicité d'emploi.

Selon Flesch, le niveau d'abstraction d'un texte, ce que nous appelons niveau de difficulté, peut être mesuré par le biais de la complexité de la phrase et du mot qui, à leur tour, sont indirectement mesurés par la longueur de la phrase et la longueur du mot. Cette version du niveau de difficulté justifie l'importance des 3 critères utilisés dans la formule, soit le nombre de mots dans le texte, la longueur moyenne des phrases et le nombre de

(2) Voir l'annexe A

syllabes par 100 mots. L'échelle graduée accompagnant la formule permet finalement d'identifier le niveau de difficulté du texte analysé.

3.1.1.2. Détails de procédures

Les 69 sujets, incluant anglophones et non anglophones, qui ont participé à l'expérience étaient des étudiants inscrits aux cours de français, langue seconde dispensés par l'Institut de langues vivantes de l'Université d'Ottawa au cours de l'été 1979. Ils représentaient différents niveaux de compétence tout en étant sous le seuil du niveau de bilinguisme exigé par leur faculté respective et, tel qu'évalué par le Test de Compétence de l'Université d'Ottawa.

Afin que le maximum d'élèves remplissent le maximum de textes possible en fonction du temps alloué, soit 40 minutes, j'ai réparti les textes de façon à en former 2 séries de tests. Ce faisant je me suis également assurée que le nombre d'espaces blancs à remplir était le même pour rendre la tâche égale pour tous les groupes. Il était donc possible de faire 8 combinaisons différentes à partir de

ces 2 séries de tests. (3) Le but en était surtout de neutraliser les effets possibles de l'ordre des textes sur les réponses données. Ainsi 35 étudiants ont complété le texte T, 34 ont complété les textes B et G tandis que le texte P a été complété par tous les sujets.

3.1.2. Le deuxième but de l'étude pilote:
comparer les résultats obtenus selon
les différents modes de correction.

Le deuxième but de l'étude pilote était de voir si les résultats obtenus à partir d'une correction exacte se révéleraient aussi valides et fiables que ceux obtenus à partir d'une ou plusieurs corrections appropriées à divers degrés. Après avoir fait l'inventaire des réponses données, on a établi les critères de correction formant ainsi 4 types de correction possibles soit la correction exacte et les corrections appropriées CA1, CA2, CA3. (4)

(3) Les combinaisons utilisées sont les suivantes: (Les lettres mentionnées sont les abréviations utilisées pour l'identification des textes) T-P, P-T, B-C-P, R-C-B, P-B-C, C-B-R, C-P-B. Voir l'annexe B pour une copie des textes.

(4) Les critères caractérisants chacun des types sont énoncés en annexe C.

3.1.2.1. Le système de notation.

La pondération d'un test cloze peut se faire de différentes façons. (Alderson 1978, Oller 1973a) Le choix d'un système de correction multiple donnait lieu à un problème: la valeur de chacune des réponses selon le type de correction auquel elle appartenait ne pouvait pas être la même, sans quoi les résultats n'auraient pas été un juste reflet de la compétence des étudiants. On a donc assigné des valeurs différentes à chacun des types de réponses pour mieux saisir le continuum de la courbe de compétence. Ainsi les réponses acceptables dans CE ⁽⁵⁾ valaient 4 points, dans CA-1, 3 points, dans CA-2, 2 points et dans CA-3, 1 point. (Bowen 1969 dans Oller 1972)

3.1.3. Description des résultats.

Le but de cette section se limite à la simple description des résultats des corrélations calculées entre les différents modes de correction pour chacun des textes et chacun des groupes ainsi que pour le total des groupes. ⁽⁶⁾

(5) CE : Correction exacte
 CA-1: Correction appropriée 1
 CA-2: Correction appropriée 2
 CA-3: Correction appropriée 3

(6) Voir l'annexe D

Ainsi, à l'exception de sept cas, toutes les corrélations se sont révélées significatives au niveau .005. Parmi les cas qui ont fait exception, on retrouve la corrélation du texte B pour le groupe I entre la méthode exacte et la méthode appropriée A3, ainsi que celles du texte B également pour le groupe III entre la méthode exacte et les méthodes appropriées A1 et A2, qui ont obtenu des corrélations significatives au niveau de .01 seulement. Il y a aussi la corrélation entre la méthode exacte et la méthode appropriée A3 du texte T pour le groupe VI qui n'était significative qu'au niveau 0.025. Finalement, les 3 corrélations calculées pour le texte T du groupe V n'étaient significatives à aucun niveau.

Dans le deuxième tableau, on peut avoir les corrélations obtenues entre les différentes combinaisons de tests administrés et le total des groupes. Toutes ces corrélations sont significatives au niveau 0.005.

3.1.4 Analyse des résultats.

Avant de passer à l'analyse des résultats, il serait bon de reformuler brièvement les buts de l'étude pilote; d'une part, vérifier si le mode de correction

exacte était aussi révélateur que les modes de correction appropriée; et d'autre part, vérifier si les textes sélectionnés pouvaient servir de test cloze valide et fiable.

Je crois donc que les corrélations obtenues au niveau des modes de correction tels que décrites dans le tableau A⁽⁷⁾, nonobstant les quelques exceptions, permettent de penser que pour un test cloze, la méthode de correction exacte s'avère aussi révélatrice que les méthodes appropriées.

En ce qui a trait à savoir si les textes sélectionnés pouvaient servir de tests cloze valides et fiables, je crois, devant la valeur des corrélations obtenues au tableau B⁽⁷⁾, qu'il est possible de reconnaître que ces textes possèdent les qualités requises pour servir de test cloze valide et fiable.

3.1.5 Conclusions

L'étude pilote a donc permis de constater qu'il est possible, au niveau de la correction d'un test cloze, de n'utiliser que la méthode exacte sans porter préjudice

(7) Voir l'annexe D.

à l'apprenant. Elle a également permis de démontrer la valeur des textes utilisés en tant que test cloze, valeur qui s'est avérée significative.

3.2. L'étude expérimentale

Comme il a déjà été mentionné, l'étude expérimentale comporte 2 parties; d'une part, la comparaison entre le test cloze et le test Laval, et d'autre part, une comparaison entre le test cloze et le test de compétence en français langue seconde de l'Université d'Ottawa.

Suite aux résultats obtenus dans l'étude pilote au sujet de la valeur des textes utilisés, il a été décidé de poursuivre l'expérience en utilisant le texte T. Le critère qui a guidé ce choix a été celui de la longueur du texte. (Oller 1979) Le texte T a donc été sélectionné parce qu'il contenait le plus de traits à remplir.

3.2.1. La première partie de l'expérience: le test cloze et le test Laval.

Dans cette partie de l'expérience, il s'agissait de comparer les résultats obtenus sur le test cloze avec ceux du Test Laval. Il s'agissait plus précisément de

vérifier si les résultats obtenus au test cloze étaient aussi révélateurs du niveau de l'habilité communicative en français langue seconde tel qu'évalué par le test Laval. Le Test Laval est un test de classement dont l'objectif est de déterminer le niveau de connaissance en français langue seconde. Il comprend trois sous-tests, soit la phonétique, la grammaire et le vocabulaire.

3.2.1.1. Détails de procédures

Il y a 98 sujets qui ont participé à l'expérience. Ils étaient tous inscrits à des cours de français langue seconde offerts par le département de linguistique de l'Université d'Ottawa en septembre 1979, et ce, sur une base optionnelle; 72 d'entre-eux étaient de langue maternelle anglaise. Le temps alloué pour la complétion du test était de 90 minutes, soit 60 minutes pour le test Laval (forme C) et 30 minutes pour le test cloze.

3.2.1.2. Description des résultats (8)

Toutes les corrélations obtenues entre le test cloze et le test Laval et ses différents sous-tests sont indiquées au tableau I.

(8) Voir le tableau des statistiques descriptives à l'annexe D.

La corrélation obtenue entre le test cloze et le sous-test de compréhension auditive du test Laval (LCA) est de 0.45733 ($P < 0.001$). Un test de la signification de la différence pour des échantillonnages identiques révèle que la différence entre les corrélations obtenues pour le sous-groupe anglophone (0.44807) et le sous-groupe non-anglophone (0.49029) n'est pas significative.

Pour le test cloze comparé au sous-test de grammaire du test Laval (LGR), la corrélation est de 0.60126 ($P < 0.001$). Cette corrélation, pour les sous-groupes anglophone et non-anglophone est de 0.62789 et de 0.56841 respectivement.

La corrélation calculée entre le test cloze et le sous-test de vocabulaire (LVOC) du test Laval est de 0.5535 ($P < 0.001$). Pour cette même corrélation, le sous-groupe anglophone a obtenu 0.56042 et le sous-groupe non-anglophone 0.57059. Toutefois, un test de la signification de la différence pour des échantillonnages identiques révèle que cette différence n'est pas significative.

En ce qui a trait à la comparaison entre le test cloze et le sous-test LGV, qui englobe le sous-test de vocabulaire et le sous-test de grammaire du test Laval, la corrélation obtenue est de 0.65499 ($P < 0.001$). Les sous-groupes anglophone et non-anglophone ont obtenu respectivement des corrélations de 0.67508 et de 0.64310.

Finalement, la corrélation entre le test cloze et la totalité du test Laval (LTOT) est de 0.66345 ($P < 0.001$). Elle est de 0.68587 pour le sous-groupe anglophone et de 0.63636 pour le sous-groupe non-anglophone.

TABLEAU I

Corrélations entre le test cloze
et le test Laval et ses différents
sous-tests.

	CLOZE/LCA*	CLOZE/LGR	CLOZE/LVOC	CLOZE/LGV	CLOZE/LTOT
TOTAL DES GROUPE N = 98	0.46	0.60	0.55	0.65	0.66
SOUS-GROUPE ANGLOPHONE N = 72	0.45	0.63	0.56	0.68	0.69
SOUS-GROUPE NON-ANGLOPHONE N = 26	0.49	0.57	0.57	0.64	0.64

- * LCA: Laval - compréhension auditive
LGR: Laval - grammaire
LVOC: Laval - vocabulaire
LGV: Laval - grammaire et vocabulaire
LTOT: Laval - en entier

3.2.2. La deuxième partie de l'expérience:
Le test cloze et le test de compétence
en français de l'Université d'Ottawa.

Dans cette partie de l'expérience, il s'agissait de vérifier si les résultats obtenus au test cloze étaient aussi révélateurs du niveau d'habileté communicative en français langue seconde que ne l'étaient ceux obtenus au test de compétence en français de l'Université d'Ottawa. Ce dernier comprend 2 parties, soit la compréhension auditive et l'expression et compréhension de l'écrit, qui se subdivisent respectivement en 2 et 4 sous-tests. Pour les besoins de l'expérience le test cloze a pris la forme d'un sous-test supplémentaire. Toutefois, les données du test cloze n'ont pas été retenues dans la compilation des résultats du test de compétence en français, le but de l'expérience étant justement de comparer les 2 séries.

3.2.2.1. Détails de procédures

Les sujets qui ont participé à l'expérience sont les étudiants qui se sont présentés au test de compétence en français en décembre 79. Toutefois, il n'a été possible de retenir que 251 sujets puisque certains étudiants n'avaient pas identifié leur copie du test cloze et d'autres ne l'avaient tout simplement pas remise. De ces 251 sujets,

200 étaient de langue maternelle anglaise.

3.2.2.2 Description des résultats (9)

Le tableau II résume les résultats qui ont été obtenus lors des tests statistiques ayant pour but de comparer le test cloze au test de compétence en français de l'Université d'Ottawa et à ses différents sous-tests. La section qui suit a pour but d'en faire une description détaillée.

La corrélation obtenue entre le test cloze et le sous-test de compréhension auditive (CA) est de 0.65771 ($P < .001$). Pour ce sous-test, les non-anglophones ont obtenu une corrélation de 0.70657 par rapport à 0.63994 pour les anglophones. Un test de la signification de la différence pour des échantillonnages identiques révèle toutefois que cette différence n'est pas significative.

Au niveau du sous-test grammaire (GRAMM) la corrélation obtenue est de 0.67807 ($P < .001$). Selon un test de la signification de la différence pour des échantillonnages identiques, la différence observée entre le sous-groupe anglophone (0.65594) et le sous-groupe non-anglophone (0.74444) n'est pas significative.

(9) Voir le tableau de statistiques descriptives à l'annexe D.

En ce qui a trait à la corrélation entre le test cloze et le sous-test de lecture, elle est de 0.63901 ($P < .001$). La corrélation pour le sous-groupe anglophone est de 0.64903 et pour le sous-groupe non-anglophone, elle est de 0.63669.

La comparaison du test cloze au sous-test du test cloze à choix multiple (CO CLOZE) donne une corrélation de 0.65067 ($P < .001$). La corrélation obtenue pour les 2 sous-groupes est de 0.65972 pour les anglophones et de 0.63603 pour les non-anglophones.

La corrélation entre le test cloze et le sous-test désigné sous la rubrique compréhension de l'écrit (CE) et qui englobe chacun des sous-tests précédemment mentionnés à l'exception de celui de la compréhension auditive, donne 0.76306 ($P < .001$). Le sous-groupe anglophone obtient une corrélation de 0.75761 par rapport à 0.78824 pour les non-anglophones; mais toujours selon un test de la signification de la différence pour des échantillonnages identiques, cette différence n'est pas significative.

Finalement, la corrélation calculée entre le test cloze et l'entité du test de l'Université d'Ottawa (UOTEST) est de 0.78735 ($P < .001$). Les sous-groupes anglophone et non-anglophone obtiennent des corrélations respectives de 0.78772 et de 0.79098. Cette différence n'est toujours pas significative.

TABLEAU II

Corrélations pour le test cloze
et le test de l'Université
d'Ottawa et ses différents
sous-tests.

	CLOZE/CA*	CLOZE/GRAMM	CLOZE/LECT	CLOZE/UO CLOZE	CLOZE/CE	CLOZE/UOTEST
TOTAL DES GROUPE N = 251	0.66	0.68	0.64	0.65	0.76	0.79
SOUS-GROUPE ANGLOPHONE N = 200	0.64	0.66	0.65	0.66	0.76	0.79
SOUS-GROUPE NON-ANGLOPHONE N = 51	0.71	0.74	0.64	0.64	0.79	0.79

- * CA: Compréhension auditive
GRAMM: Grammaire
LECT: Lecture
UO CLOZE: Test cloze à choix multiple
CE: Grammaire, lecture et test cloze à choix multiple
UO TEST: Test de l'Université d'Ottawa en entier.

3.2.2.3 Analyse des résultats

Il s'agit ici, suite à la description des résultats, d'énoncer les observations, les critiques et explications appropriées se rapportant aux différentes catégories de résultat.

On remarque d'abord que la corrélation entre le test cloze ouvert et le test cloze à choix multiple de l'Université d'Ottawa n'est pas très forte. La différence majeure qui sépare ces deux genres de tests pourrait résider au niveau des processus d'apprentissage requis pour la complétion du test. Lorsqu'un apprenant doit choisir parmi une série de réponses pour compléter un texte, il fait d'abord et davantage appel à ces capacités de reconnaissance. Cette étape de l'apprentissage dans les taxonomie de Bloom (1956) vient avant la compréhension et le réemploi. Le fait qu'il puisse reconnaître la bonne réponse parmi quatre possibilités n'implique pas qu'il puisse réutiliser le terme approprié lors d'une situation de communication authentique. Toutefois, lorsqu'un apprenant émet une réponse dans un test cloze ouvert, cette réponse fait partie de son système de connaissances (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) qu'elle soit de nature acquise ou apprise et

est choisie, suite à une série de mise en interaction simultanée impliquant son système de connaissances, sa grammaire d'anticipation (Oller, 1973a) son moniteur (Krashen, 1980) et ses stratégies individuelles. Ainsi la réponse suggérée au cours de la complétion du test est un terme actif dans la compétence de l'apprenant et peut donc être réutilisé dans toute situation de communication appropriée. C'est pourquoi j'estime que le test cloze à choix multiple pourrait offrir plus d'avantages en tant que test de rendement et que le test cloze ouvert pourrait être plus en mesure d'évaluer le niveau d'habileté communicative.

Généralement, on s'entend pour dire que deux sous-tests ayant pour but de mesurer la même habileté devraient avoir une corrélation très élevée si effectivement ils mesurent la même habileté. Or, en comparant les résultats entre le test cloze, qui a été aussi reconnu en tant que test de lecture (Taylor, 1953) et le sous-test de lecture du test de l'Université d'Ottawa, on se rend compte que bien qu'intéressante la corrélation obtenue n'est pas très impressionnante. Partant de la prémisse ci-énoncée et des résultats obtenus, il faut envisager la possibilité que l'un des deux tests n'ait pas les prérequis suffisants pour évaluer la lecture.

Il reste donc alors à s'interroger sur la nature de cette habileté qu'est la lecture. A mon avis, pouvoir lire dans une langue seconde c'est avoir assez de connaissances linguistiques et socio-linguistiques pour faire les transpositions pragmatiques qui s'imposent, tant à partir des indices immédiats que des indices antérieurs, postérieurs ou globaux. Or, le sous-test de lecture du test de l'Université d'Ottawa ne semble faire appel qu'à une facette de la lecture connue sous le terme "scan" - chercher un renseignement précis -, compte-tenu de la longueur moyenne des textes et du genre de questions qui s'y rapportent. A mon avis, le test cloze ouvert porterait davantage sur la facette qu'on appelle "skim" - parcourir un texte afin d'en retirer les idées principales - facette nettement dépendante de la compréhension globale en faisant appel aux indices antérieurs, postérieurs et globaux, ainsi qu'à la facette "scan" en faisant appel aux indices immédiats. Le test cloze évaluerait donc, selon moi, la lecture de façon plus complète que les sous-tests de l'Université d'Ottawa.

Le prochain résultat qui mérite d'être souligné est celui obtenu entre le test cloze et le sous-test combiné de

compréhension de l'écrit de l'Université d'Ottawa. Ce sous-test englobe tous les sous-tests sauf celui de la compréhension auditive. Oller (1973a, p. 114) a déjà mentionné que les habiletés lire et écouter n'impliquaient pas des processus différents mais étaient des manifestations de la même compétence. Les résultats satisfaisants obtenus pour ces deux sous-tests viennent corroborer cette théorie et pourraient expliquer l'absence de sous-test de compréhension auditive comme telle dans un test cloze.

Finalement, il est à remarquer que la meilleure corrélation a été obtenue entre le test cloze et le test de l'Université d'Ottawa dans son entier. Le moins qu'on puisse penser de ce résultat est que le test de l'Université d'Ottawa est plus intégratif dans sa totalité que dans chacun de ses sous-tests et que finalement, ces deux tests pourraient mesurer des habiletés communes.

En ce qui a trait à l'analyse des résultats entre le test cloze et le test Laval, on retrouve les mêmes particularités qu'avec le test de l'Université d'Ottawa. D'abord, la corrélation obtenue entre le test cloze et le

sous-test grammaire-vocabulaire du test Laval, sous-test qui englobe tout sauf le sous-test de compréhension auditive, est pratiquement du même ordre que celle obtenue entre le test cloze et le test Laval dans son entier. Ce résultat nous amène à constater de nouveau que les processus lire et écouter sont des manifestations de la même compétence. De plus, la corrélation obtenue entre le test cloze et le test Laval est significative dans l'ordre de .001, ce qui nous amène également à évaluer la possibilité que ces deux tests évaluent des habiletés communes.

3.3 Conclusions

3.3.1 Description des étapes du projet de recherches.

Au cours de cette étude portant sur les tests d'habilité communicative en langue seconde, le test cloze, test sur lequel était accentuée la recherche, a été analysé selon trois points de vue différents. La recherche s'est donc divisée en trois étapes.

La première étape, l'étape descriptive, portait sur l'analyse détaillée de la nature, des techniques de mise sur pied et des modes d'utilisation du test cloze.

La seconde étape, l'étape théorique, était orientée vers l'analyse des différentes interprétations de la compétence et de la performance, de l'évolution des principales théories en testing et de l'identification des théories du testing sur lesquelles s'appuie le test cloze.

La dernière étape, l'étape expérimentale, comprenait d'une part l'étude pilote et d'autre part l'étude expérimentale en soi. L'étude pilote avait pour but premier de vérifier l'hypothèse voulant qu'il est possible de former un test cloze valide et fiable à partir de n'importe quel texte respectant les critères de sélection imposés par le thème, le niveau de difficulté et la longueur du texte. Le deuxième but de l'étude pilote était de déterminer l'effet du type de correction choisi sur les résultats obtenus. L'hypothèse de départ était que cet effet serait nul.

En ce qui a trait à l'étude expérimentale, elle avait pour but de comparer les résultats obtenus entre le test cloze et le test Laval, d'une part, et entre le test cloze et le test de compétence en français langue seconde de l'Université d'Ottawa, d'autre part. L'hypothèse de départ était que les résultats obtenus avec le test cloze seraient

aussi révélateurs du niveau d'habilité communicative que ne l'étaient ceux obtenus avec le test Laval ou avec le test de l'Université d'Ottawa.

3.3.2. Les résultats obtenus.

L'analyse des résultats pour chacune des parties de l'expérience a permis de vérifier positivement la nature de chacune des hypothèses émises. La recherche a donc permis de constater qu'un test cloze formé à partir d'un texte choisi dans le cadre des critères de sélection imposés, pourrait servir comme instrument valide et fiable; que le type de correction choisi ne semble pas avoir d'effets sur la courbe finale des résultats et finalement que le test cloze pourrait être aussi révélateur du niveau d'habilité communicative en langue seconde que le test Laval et le test de l'Université d'Ottawa. Le test cloze pourrait donc remplacer le test de Dcompétence de l'Université d'Ottawa et le test Laval dans un contexte semblable à celui de cette étude.

3.3.3. Portée et limites des résultats obtenus

Il reste à mentionner que cette constatation a quand-même une portée limitée. Les résultats de cette étude sont d'abord limités du fait qu'ils reposent en entier sur des calculs de corrélations et que la notion de corrélation en statistiques n'est pas assez puissante pour nous permettre de tirer des conclusions définitives. Les coefficients de corrélation servent à indiquer la valeur du rapport entretenu entre deux ensembles de résultats. Cependant, certains facteurs,

parmi lesquels une marge de variation limitée, des effets de plafonnement ou de plancher, la variance d'erreur, la comparaison entre des groupes dont certains sujets présentent des caractéristiques trop individuelles, peuvent influencer les analyses au point de réduire la valeur du coefficient de corrélation, masquant ainsi le rapport réel se détachant des groupes comparés. Ce qui fait des corrélations une notion délicate à interpréter.

De plus, le test cloze n'a été comparé ici qu'avec deux tests connus et c'est justement la notion de validité qui est plus souvent mise en doute au sujet du test cloze en tant que test du niveau d'habilité communicative. Ainsi donc, avant que le test cloze ne soit reconnu d'emblée en tant que test valide et fiable du niveau d'habilité communicative en langue seconde ou étrangère, il faudra qu'il soit soumis à une série de comparaisons beaucoup plus exhaustive.

Il n'en demeure pas moins que, dorénavant, le test cloze pourrait être considéré comme un instrument de mesure approprié pour l'évaluation du niveau d'habilité communicative en langue seconde ou étrangère et ce, toujours dans une situation parallèle à celle de cette analyse.

3.3.4. Suggestions pour la recherche future.

Cette étude n'est que le début de plusieurs recherches devant être menées afin de découvrir quelles sont toutes les

possibilités et les limites du test cloze. Je crois que la prochaine étape serait de comparer le test cloze à plusieurs autres tests d'évaluation du niveau d'habilité communicative en français langue seconde dont entre autres celui de la Fonction publique du Canada (E.C.L.)

Une analyse conjointe qui ne manquerait certes pas d'intérêt serait de comparer les résultats obtenus à ces différents tests standardisés à l'appréciation du niveau d'habilité communicative faite par les professeurs respectifs d'un sous-groupe d'étudiants choisis au hasard.

De plus, il serait de prime importance de comparer de façon plus approfondie le test cloze ouvert et sa contrepartie à choix multiple afin d'en déterminer les traits communs ainsi que les différences respectives.

Finalement, s'il m'était donné de recommencer ce projet de recherche, j'apporterais quelques changements au niveau des différentes comparaisons effectuées. D'abord, j'administrerais une batterie de tests, composée du test Laval, du test de l'Université d'Ottawa, du test cloze ouvert et d'un test cloze à choix multiple en pré-test et en post-test à chacun des groupes afin de vérifier quel genre de corrélations ils entretiendraient entre eux tant

au début qu'à la fin de la session d'études, ainsi qu'afin de vérifier si les résultats obtenus à chacun de ces tests seraient unanimement révélateurs des progrès des étudiants. J'analyserais également plusieurs tests cloze avec respectivement le test Laval et le test de l'Université d'Ottawa afin d'être en mesure de généraliser de façon plus scientifique les résultats positifs obtenus au cours de cette recherche, à savoir que le test cloze pourrait être un test du niveau d'habilité communicative aussi révélateur que les deux tests standardisés analysés et qu'il peut, par conséquent, les remplacer de façon valide et fiable.

A N N E X E A

Niveau de difficulté des textes utilisés tel qu'évalué
par la méthode de Flesch (1948)

TEXTE T:

Nombre de mots: 304

Nombre de phrases: 23

Longueur moyenne des phrases: $304 \div 23 = 13.2$

Nombre de syllabes par 100 mots: $(470 \div 304) \times 100 = 154.6$

Niveau de difficulté: 62 (Standard)

TEXTE G:

Nombre de mots: 179

Nombre de phrases: 15

Longueur moyenne des phrases: $179 \div 15 = 11.9$

Nombre de syllabes par 100 mots: $(279 \div 179) \times 100 = 155.8$

Niveau de difficulté: 64 (Standard)

TEXTE K:

Nombre de mots: 155

Nombre de phrases: 18

Longueur moyenne de phrases: $155 \div 18 = 8.6$

Nombre de syllabes par 100 mots: $(235 \div 155) \times 100 = 151.6$

Niveau de difficulté: 70 (Fairly easy)

TEXTE R:

Nombre de mots: 103

Nombre de phrases: 20

Longueur moyenne des phrases: $103 \div 20 = 5.15$

Nombre de syllabes par 100 mots: $(143 \div 103) \times 100 = 138.83$

Niveau de difficulté: 84 (easy)

MARTIN FRIEDMAN
1854 Jerome Avenue
Brook 53, New York

How Interesting?

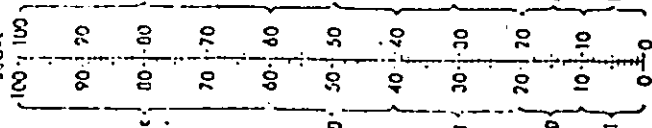
PER CENT OF
PERSONAL WORDS

25
24
23
22
21
20
19
18
17
16
15
14
13
12
11
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0

HOW TO USE THIS CHART

Take a pencil or ruler and connect your "Personal Words" figure (left) with your "Personal Sentences" figure (right). The intersection of the pencil or ruler with the center line shows your "Human Interest" score.

HUMAN INTEREST
SCORE



PER CENT OF
PERSONAL SENTENCES

100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0

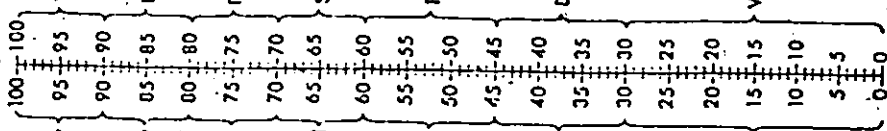
How Easy?

SYLLABLES PER
100 WORDS

120
125
130
135
140
145
150
155
160
165
170
175
180
185
190
195
200

HOW TO USE THIS CHART.
Take a pencil or ruler and connect your "Words per Sentence" figure (left) with your "Syllables per 100 Words" figure (right). The intersection of the pencil or ruler with the center line shows your "Reading Ease" score.

READING EASE
SCORE



WORDS PER
SENTENCE

5
10
15
20
25
30
35

A N N E X E B

1. You will have two texts to read: both in French. In each text, some of the words have been removed. You are to fill in each blank with what YOU BELIEVE is the correct word. Be sure you use only ONE WORD.

Example: The man ran down the street as _____ as he could. As he ran, he _____ over his shoulder and saw that _____ car was getting closer and _____.

The correct answer for No. 1 was fast. However you might have used another word with about the same meaning, such as quickly or rapidly. The correct answer to No. 2 was looked or even glanced. The correct answer for No. 3 could be the or a and for No. 4 it is closer.

2. If you are not at all able to figure out the word, but you do know SOMETHING ABOUT the word, write what you do know.

Example: He took the train to _____.

You might not know the word, but you do probably know that it is a "place name."

In other examples you might put "noun", "verb", "adjective", "motion word" or even "something to do with trains, stores, etc"

3. When you begin, first try to read through the text just to get the general meaning. Then, re-read the text and try to fill in the blanks.
4. After each text are comprehension questions based on the text. Please answer these questions WITHOUT looking back at the text.

Directives:

1. Vous avez deux textes à lire: tous les deux en français. Dans chacun des deux textes, il y a des mots qui manquent. Vous devez remplir chaque espace par le mot que vous croyez le plus approprié. Attention! N'utilisez qu'un seul mot.

Exemple: Ce matin, j'ai pris la voiture pour me rendre au _____. Comme il _____ beaucoup à la sortie, j' _____ du laisser la voiture dans le parc de stationnement et retourner à la maison en _____.

La bonne réponse pour le numéro 1 est "travail". Toutefois "bureau", "collège", "magasin" pourraient être tout aussi acceptables. La réponse du numéro 2 est "neigeait" ou même "pleuvait". La réponse du numéro 3 est "ai" ou même "aurais". La réponse du numéro 4 est "autobus" ou "taxi".

2. Si vous n'arrivez pas du tout à trouver un mot approprié, mais que vous avez une idée de ce que ce pourrait être, marquez-le.

Exemple: J'ai invité les amis de _____ pour sa fête.

Vous vous doutez probablement qu'il s'agit du "nom d'une personne".

Dans d'autres cas, vous pourriez mettre "nom", "verbe", "adjectif", "mot impliquant un mouvement" ou même "mot ayant rapport aux trains, aux magasins, etc".

3. Avant de commencer, lisez d'abord tout le texte pour en tirer une idée générale. Ensuite, relisez le texte en essayant de remplir les espaces blancs.
4. Chacun des textes est accompagné d'une série de questions basées sur la compréhension du texte. Répondez à ces questions SANS retourner au texte.

DIRECTIONS:

1. You will have one French text to read. In the text, some of the words have been removed. You are to fill each blank with what YOU BELIEVE is the correct word. Be sure you use only ONE WORD.

Example: The man ran down the street as _____ as he could.
As he ran, he _____ over his shoulder and saw that
_____ car was getting closer and _____.

The missing words for No. 1 are: fast, No. 2: looked, No. 3: the
and No. 4: closer.

2. When you begin, first try to read through the text just to get the general meaning. Then, re-read the text and try to fill in the blanks.

DIRECTIVES:

1. Vous avez un texte en français à lire. Dans le texte, il y a des mots qui manquent. Vous devez remplir chaque espace par le mot que vous croyez le plus approprié. Attention! N'utilisez qu'un seul mot.

Exemple: Ce matin, j'ai pris la voiture pour me rendre au
_____. Comme il _____ beaucoup à la
sortie, j' _____ dû laisser la voiture dans
le parc de stationnement et retourner à la maison en
_____.

La bonne réponse pour le No. 1 est: "travail"; pour le No. 2:
"regardait"; pour le No. 3: "ai"; pour le No. 4: "autobus".

2. Avant de commencer, lisez d'abord tout le texte pour en tirer une idée générale. Ensuite, relisez le texte en essayant de remplir les espaces blancs.

TEXTE 7

Fill in the blanks. Use only ONE word.

A la fin de juillet 1969, deux hommes ont marché sur la lune. On a dit de cet exploit fantastique que c'était le plus grand événement depuis les origines de l'humanité. On a également affirmé que les (astronautes) ouvraient une ère nouvelle à l'(exploration) puisqu'il n'y avait plus (rien) à conquérir sur notre planète. Pourtant, (la) même année, un homme a démontré (qu') il y avait encore place, sur (terre), pour des exploits spectaculaires. Cet homme, John Fairfax, (est) un Anglais de 31 ans. Le 20 janvier 1969, (il) quitte les îles Canaries sur une (petite) barque, la "Britannia", qui n'a (ni) voile ni moteur: Fairfax prétend traverser (l') Atlantique... à la rame!

Quelques marins (se) contentent de sourire d'autres disent (qu') il est fou. Comment la coquille (de) noix de la "Britannia" pourrait-elle (résister) aux lames et aux tempêtes de (l') océan? Mais Fairfax, depuis des années, (a) préparé son expédition jusqu'au moindre (détail). De plus, il a lui-même construit (son) bateau absolument insubmersible.

Equipé d'un (poste) émetteur et muni de pro-
 visions pour (plusieurs) mois, il entreprend sa traversée.
 Les (mains) protégées par des gants épais, Fairfax (rame)
 inlassablement dix heures par jour. Il (sait) qu'il risque
 sa vie, mais (il) est persuadé qu'il peut réussir. (De)
 temps en temps, il aperçoit des (paquebots) ou des cargos;
 mais très peu (remarquent) la frêle embarcation perdue
 dans l' (immensité) de l'océan. A mesure qu' (il) progresse
 vers l'ouest, il rencontre (de) moins en moins de navires;
 la (chaleur) commence à le faire souffrir. Il (décide)
 donc de dormir le jour et (de) ramer dans la fraîcheur de
 la (nuit). Il n'a pas le temps de s'ennuyer à bord: il
 doit faire la cuisine, vérifier la charge des batteries qui
 alimentent la radio, faire le point... et surveiller la
 mer, de façon à ne pas se trouver sur la route d'un navire.

Fill in the blanks. Use only ONE word.

Quand le feu se déclare dans un bâtiment élevé, les pompiers accourent avec leurs échelles. Les plus longues de ces échelles leur permettent de monter jusqu'au niveau du 18^e étage.

Mais que se passerait-il, si (le) feu prenait au sommet de l' (un) des gratte-ciel de nos grandes villes? (les) pompiers ne pourraient pas monter leurs (lances) d'arrosage jusqu'à cette hauteur.

(Les) constructeurs de gratte-ciel ont pensé à (ce) danger. A chaque étage, un grand (réservoir) a été aménagé. En cas de (besoin), il fournirait l'eau pour éteindre (l') incendie.

Mais les gens ne seraient-(ils) pas asphyxiés par la fumée? On (a) prévu cela aussi: ils descendraient par (des) escaliers spéciaux. De puissants ventilateurs se (-mettraient) en marche, chassant les gaz dangereux.

(D')autre part, dans la construction, on (a)
utilisé le plus possible de (¹⁴matériaux¹⁵) incombustibles.
Des planchers de béton, des (¹⁶murs¹⁷) de briques ne peuvent
prendre feu.

Evidemment un réseau de système d'alerte
fonctionne jour et nuit. Si un incendie se déclare quelque
part, les pompiers (de service dans le gratte-ciel même)
en sont immédiatement avertis au moyen de sonneries.

TEXTE B

Fill in the blanks. Use only ONE word.

Dernièrement, une centaine de baleines sont venues mourir sur une plage de l'Atlantique. Il arrive souvent que le même événement se répète. Le cas s'est produit cet (été) en Floride. Certains en concluent que (les) baleines, dégoûtées de la vie, optent (pour) le suicide. Mais, paraît-il, il (n') en est rien: les baleines n' (ont) aucun motif de vouloir mourir. Ce (qui) est d'ailleurs heureux pour elles.

(Par) contre pour plusieurs raisons, elles peuvent (prendre) une mauvaise direction: d'abord, pour (faire) un danger. Eh oui! elles ont (des) ennemis redoutables, par exemple, les épaulards. (Ensuite), il arrive que certains parasites s' (installent) dans leur boîte crânienne, ce qui (change) leur sens de direction.

Enfin, (comme) elles ont une mauvaise vision, elles (naviguent) au radar: elles émettent un son (qui) revient en écho lorsqu'elles rencontrent (un) obstacle. Une plage en pente très douce ne leur renvoie pas d'écho et les malheureuses baleines se retrouvent rapidement hors de l'eau. Elles meurent donc, alors, par accident.

TEXTE P

Fill in the blanks. Use only ONE word.

A- Vous voilà tout de même, Bérenger.

B- Bonjour, Jean

A- Toujours en retard, évidemment! (Il regarde (sa) montre-bracelet.) Nous avons rendez-vous à onze (heures) trente. Il est bientôt midi.

B- Excusez-(moi). Vous m'attendez depuis longtemps?

A- Non. (J') arrive, vous voyez bien.

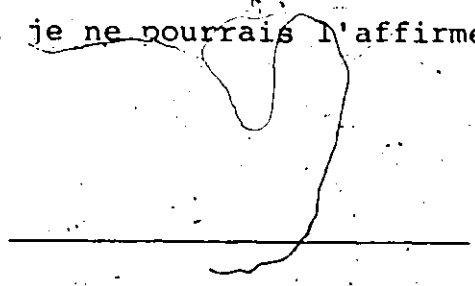
B- Alors, je (me) sens moins coupable, puisque.... vous-même...

A- Moi, (c') est pas pareil, je n'aime (pas) attendre, Je n'ai pas de (temps) à perdre. Comme vous ne venez (jamais) à l'heure, je viens exprès (en) retard, au moment où je suppose (avoir) la chance de vous trouver.

B- C'(est) juste... c'est juste, pourtant...

A- Vous ne pouvez affirmer que vous venez à l'heure convenue!

B- Evidemment... je ne pourrais l'affirmer.



A N N E X E C

Critères caractérisant les différents modes de correction:

E: mot exact seulement

: aucune faute d'orthographe

A(1): mot sémantiquement et syntaxiquement approprié

: aucune faute d'orthographe

: aucune faute d'accord

A(2): mot exact ou sémantiquement et syntaxiquement approprié

: faute d'orthographe

: Faute d'accord

A(3): mot appartenant à la même catégorie lexicale que le mot recherché

: expression de 2 mots ou plus

: mot anglais sémantiquement approprié.

A N N E X E D

TABLEAU A

Coéfficients de corrélation pour tous les textes selon les 4 modes de correction et selon les groupes.

Groupe/ Modes de correc- tion	TEXTES (correction exacte [E]. (c))				
	T	R (a) (1)	B	G	R (b) (1)
1/A ₁ (C)	.99783	1.000 00	1.000 00	1.000 00	1.000 00
A ₂	.99953	.98939	.96824	.99634	.94884
A ₃	.99820	.98210	.86752**	.99570	.92870
11/A ₁	.95462	1.000 00	.98395	1.000 00	1.000 00
A ₂	.90093	.97332	.93852	.93440	.98806
A ₃	.85530	.94835	.96003	.90698	.97004
111/A ₁	.98849	1.000 00	.98893	1.000 00	1.000 00
A ₂	.98450	.89791	.98262	.98019	1.000 00
A ₃	.98416	.86624	.95945	.95093	.99737
1V/A ₁	.98235	1.000 00	.97783	.98577	1.000 00
A ₂	.98151	.93542	.90383	.95934	.98972
A ₃	.97906	.92077	.84933	.96157	.99004

(TABLEAU A - suite)

Groupe/ Modes de correc- tion	TEXTES				
	T	R _(a) (1)	B	G	R _(b) (1)
V/A ₁	.18610 NS	1.000 00	.99740	.99372	1.000 00
A ₂	.29313 NS	.97072	.99383	.97322	.96613
A ₃	.29039 NS	.97439	.99771	.97129	.94545
V1/A ₁	.96406	1.000 00	.81649**	.98761	1.000 00
A ₂	.89044	.94809	.82217**	.98406	.98406
A ₃	.78012*	.94809	.83624	.94991	.98354
TOTAL DES GROUPES					
A ₁	.98628	1.000 00	.99431	.99835	1.000 00
A ₂	.97952	.97336	.97921	.99851	.98726
A ₃	.97328	.96398	.97207	.98019	.98100

* P .025

**P .01

NS: Les corrélations non-significatives obtenues pour ce groupe pourraient s'expliquer par le faible écart obtenu parmi les résultats pour la correction exacte ainsi que par le faible nombre de sujets ayant complété le test T.

NOMBRE DE
SUJETSRESULTAT
MAXIMUM
POSSIBLE

MIN - MAX

AMPLITUDE

5

140

68 76

8

a: Texte R dans la combinaison T-R
 b: Texte R dans la combinaison B-G-R
 c: Voir l'annexe C

(ANNEXE D - suite)

"Etude pilote"

TABLEAU B

Coéfficients de corrélation entre
les différentes combinaisons de
textes pour le total des groupes.

TEXTES/TOTAL DES GROUPES

T-R	0.77340
B-G	0.85512
B-R	0.72835
G-R	0.77590

(ANNEXE D - suite)

TABLEAU C

Etude expérimentale
Statistiques descriptives

TEST LAVAL

SOUS-TEST (N = 97)	RESULTAT MAXIMUM POSSIBLE	MIN	MAX	AMPLITUDE	MOYENNE	ECART-TYPE
LCA*	16	9	16	7	13.02	1.68
LGR	54	24	53	29	41.25	6.22
LVOC	30	0	29	29	20.32	5.56
LTOT	100	40	97	57	74.71	11.29
LGV	84	30	79	49	61.57	10.26

-
- * LCA: Laval - compréhension auditive
 LGR: Laval - grammaire
 LVOC: Laval - vocabulaire
 LTOT: Laval - total
 LGV: Laval - grammaire + vocabulaire

(ANNEXE D - suite)

TABLEAU D

Etude expérimentale
Statistiques descriptivesTest de compétence en
français langue seconde
de l'Université d'Ottawa

SOUS-TEST (N = 251)	RESULTAT MAXIMUM POSSIBLE	MIN	MAX	AMPLITUDE	MOYENNE	ECART-TYPE
CA *	50	0	50	50	25.23	9.16
LECT	30	0	30	30	17.48	6.45
CE	90	11	85	74	44.07	14.60
UO TEST	140	18	133	115	69.30	21.80
GL	60	4	58	54	29.90	10.87
SUB	110	12	106	94	55.13	18.16

-
- * CA: Compréhension auditive
LECT: Lecture
CE: Grammaire + lecture + UO CLOZE
UO TEST: Test de compétence en entier
GL: Grammaire + lecture
SUB: UO TEST sans le UO cloze

BIBLIOGRAPHIE

- Aitken, J.G., 1977, Using Cloze Procedure as an Overall Language Proficiency Test - Tesol Quarterly, 11, 1 p. 59-67.
- Alderson, Charles J. 1978, The Effect of Certain Methodological Variables of Cloze Test Performance and its Implication for the Use of the Cloze Procedure in EFL Testing dans Paper presented at the 5th International Congress of Applied Linguistics, Montréal, Canada, August, 20-27.
- Alderson, Charles J. 1979, The Cloze Procedure and Proficiency, in English as a Foreign Language, Tesol Quarterly, vol. 13, no 2, June 1979, p. 219-227.
- Alderson, Charles J. 1980 - Native and Nonnative Speaker Performance on Cloze Tests - Language Learning, vol. 30, no 1, June p. 59-76.
- Alderson, Jonathan, 1976 - Psycholinguistic Experiments in Foreign Language Learning - University of Queensland Press, St-Lucia, Queensland, 159 p.
- Bloom, B.S. (ed), Taxonomy of Educational Objectives - The Classification of Educational Goals - Handbook I: Cognitive Domain, David McKay Compagny, Inc., New-York, 1956, 207 p.
- Brown, Douglas H. 1980 - Principles of Language Learning and Teaching - Prentice-Hall, Inc. 276 p.
- Canale, Michael et Merrill Swain 1979 - Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing - French as a Second Language: Ontario Assessment Instrument Pool Project - The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto Ontario,, Revised may 1979, 91 p.
- Centre internationale de recherche sur le bilinguisme - Test Laval, formules B- C - Presse de l'Université Laval, Québec, 1976.
- Chiara, Tetsuro, John Oller, Kelley Weaver, et Mary Anne Chavez-Oller 1977 - Are Cloze Items Sensitive to Constraints across Sentences? - Language Learning, vol. 27, no 1 June p. 63-73.
- Chomsky, Noam, 1965 - Aspects of the Theory of Syntax - Cambridge, Mass: MIT Press, 251 p.
- Clark, John L.D. 1972 - Foreign Language Testing: Theory and Practice, Heinle and Heinle Enterprises, Massachusetts, 174 p.

- Clark, John, L.D. 1975 - Theoretical and Technical Considerations in Oral Proficiency Testing - dans R.L. Jones et B. Spolsky eds, Testing Language Proficiency, Center for Applied Linguistics, Virginia, 146 p.
- Croft, Kenneth 1980 - Readings on English as a Second Language - For Teachers and Teachers Trainees, Second Edition, Winthrop Publishers, Inc. Massachussets, 587 p.
- Dale E. et J.S. Chall 1948 - A Formula for Predicting Readability, Educational Research Bulletin 27 (1948), 11-20 p. 37-54.
- Darnell, Donald K. 1970 - Clozentropy: A Procedure For Testing English Language Proficiency of Foreign Students - Speech Monographs 37, p. 36-46.
- Davies, Alan 1978 a - Language Testing dans Language Teaching and Linguistics: Abstracts, vol XI, no 9, p. 145-159.
- Davies, Alan, 1978b - Language Testing - part 11 dans Language Teaching and Linguistics: Abstracts, vol 11 no 14, p. 215-231.
- Flesch, R.F. 1948 - A New Readability Yardstick - Journal of Applied Psychology 37, p. 221-223.
- Garcia-Zamor, M. et M. J. Kowitz 1974 - Contextual Testing and Communicative Competence - Paper presented at the Golden Anniversary Meeting of the Linguistic Society of America in New York (Version préliminaire).
- Groot, Peter J.M. 1975 - Testing Communicative Competence in Listening Comprehension dans R.L. Jones and B. Spolsky eds, Testing Language Proficiency, Center for Applied Linguistics, Virginia, 146 p.
- Hauptman, P. 1979 - A Comparison of First and Second Language Reading Strategies among English-Speaking University Students - Interlanguage Studies Bulletin, Utrecht, vol. 4 p. 173-200.
- Hinofotis, Frances Butler - Cloze as an Alternative Method of ESL Placement and Proficiency Testing dans Oller, J.W. Jr. et K. Perkins, 1980, Research in Language Testing - Newbury House Publishers, Inc. Rowley, Massachussets, p. 121-129.

Hymes, D. 1972 - On Communicative Competence dans J.B. Pride and J. Holmes, eds. Sociolinguistics, Harmondsworth, England.

Institut de langues vivantes - Test de compétence en français language seconde de l'Université d'Ottawa, déc. 1979.

James, Charles J. 1980 - "Language Testing as a Key to Language Learning dans Occasional Papers on Linguistics no 8 - Proceedings of the Southern Illinois Language Testing Conference, held at Southern Illinois University of Carbondale, October 6-7, 1980, p. 43-56.

Jones, Randall L. 1980 - Assessing Second Language Proficiency: Where We Are and Where We Are Going? dans Occasional Papers on Linguistics no 8 Dept. of Linguistics, Southern Illinois University at Carbondale, p. 103-116.

Jones, Randall L. et Bernard Spolsky 1975 - Testing Language Proficiency, Center for Applied Linguistics, Virginia, 146 p.

Krashen, Stephen D. 1980 - The Monitor Model for Adult Second Language Performance dans K. Croft, Readings on English as a Second Language - For Teachers and Teachers Trainees, Second Edition, Winthrop Publishers, Inc. Massachusetts, p. 213-221.

Larouche, René Serge - Laboratoire de lecture, Science Research Associates, Toronto, 1972.

McGarrell, Hedy 1980 - Second Language Testing: The Relationship Between Competence and Performance - Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, non-publiée.

Mothe, Jean-Claude 1975 - L'évaluation par les tests dans la classe de français - Hachette, Larousse, 144 p.

Oller, John, W. Jr. 1972 - Scoring Methods and Difficulty Levels for Cloze Tests of Proficiency in English as a Second Language - Modern Language Journal, Vol. 56, no 3, March 1972, p. 151-158.

- Oller, John W. Jr. 1973a - Cloze Tests of Second Language Proficiency and What They Measure Language Learning, 23, 1, p. 105-118.
- Oller, John W. Jr. 1973b - Pragmatic Language Testing Language Sciences, dec. 1973, p. 7-12.
- Oller, John W. Jr. 1974 - Expectancy for Successive Elements: Key Ingredient to Language Use - Foreign Language Annals, vol. 7, no 4, May 1974, p. 443-452.
- Oller, John W. Jr. 1975 - Cloze, Discourse, and Approximations to English dans M.K. Burt et H.C. Dulay (eds) New Directions in Second Language Learning, Teaching, and Bilingual Education: Selected Papers from the 9th Annual Tesol Convention. Washington D.C.: TESOL.
- Oller, J.W. Jr. 1976 - Language Testing dans Wardhaugh R., et H.D. Brown, eds., A Survey of Applied Linguistics. Ann Arbor University of Michigan Press.
- Oller, J.W. Jr. - Pragmatics and Language Testing dans Spolsky, B. Ed. 1978. Papers in Applied Linguistics: Advances in Testing Series: 2 - Approaches to Language Testing, Center for Applied Linguistics, p. 39-57.
- Oller, John W. Jr. 1979 - Language Tests at School - Longman, London, 492 p.
- Oller, John W. Jr. 1980 - Language Testing Today: An Interview with John Oller dans K. Croft, Readings on English as a Second Language for Teachers and Teachers Trainees, Second Edition, Winthrop Publishers, Inc. Massachussetts, p. 481-491.
- Oller, John W. Jr. A. Concensus for the 80'S? dans J. Oller (ed), Issues in Language Testing Research, Rowley, Massachussetts, Newbury House Publishers, 1983.
- Oller, J.W. Jr., P. Atai et P. Irvine 1974 - Cloze Dictation and the Test of English as a Foreign Language. Language Learning, Vol. 24(2) p. 245-252.

- Oller, J.W. Jr., D. Bowen, Ton That Dien, V. Mason - Cloze Tests in English, Thai and Vietnamese: Native and Non-Native Performance. dans Language Learning, vol. 22, no 1, p. 1-15.
- Oller, John W. Jr. et C.A. Conrad 1971 - The Cloze Procedure and ESL Proficiency. Language Learning 21, p. 183-195.
- Oller, J.W. Jr. et F. B. Hinofotis. Two Mutually Exclusive Hypotheses about Second Language Ability: Indivisible or Partially Divisible Competence. Dans Oller, J.W. Jr. et K. Perkins, 1980, Research in Language Testing Newbury House Publishers, Inc. Rowley, Massachusetts, p. 13-24.
- Oller, John W. Jr. et Naoko Nagato 1974. The Long-Term Effect of FLES: an Experiment. Modern Language Journal; no 58, p. 15-19.
- Oller, John W. Jr. et Kyle Perkins, 1978. Language in Education: Testing the Tests. Newbury House Publishers, Inc. Rowley, Mass., 142 p.
- Oller, John W. Jr. et Kyle Perkins 1980. Research in Language Testing. Newbury House Publishers, Inc., 316 p.
- Oller, J.W. Jr. et V. Streiff. Dictation: A test of Grammar Based Expectancies dans R.L. Jones et B. Spolsky (1975) Testing Language Proficiency, Center for Applied Linguistics, P. 71-89.
- Osgood Charles E. et Thomas A. Sebeok eds 1965. Psycholinguistics A survey of Theory and Research Problems, Indiana University Press Bloomington, 1965, 307 p.
- Searle, J.R. 1969. Speech Acts. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard (ed.) 1978. Papers in Applied Linguistics: Advances in Language Testing Series: 2; Approaches to Language Testing, Center for Applied Linguistics, Virginia, 70 p.

- Stubbs, Joseph Bartow and G. Richard Tucker 1974. The Cloze Test as a Measure of English Proficiency. Modern Language Journal, vol. 58, nos 5-6, sept-oct., p. 239-241.
- Swain et al. 1981. The Development of Bilingual Proficiency. The Ontario Institute for Studies in Education, Modern Language Centre, dec., 4 p.
- Taylor, Wilson L. 1953. Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability. Journalism Quarterly, 30 p. 414-438.
- Taylor, Wilson L. 1956. Recent Developments in the Use of "Cloze Procedure." Journalism Quarterly, vol. 33, p. 42-49.
- Valette, Rebecca M. 1967. Modern Language Testing - a Handbook. New-York: Harcourt Brace et World.
- Valette, Rebecca M. 1977. Modern Language Testing (2nd ed.) New-York: Harcourt Brace Jovanovich, 349 p.
- Wesche, Marjorie, B. 1981. Communicative Testing in a Second Language dans Canadian Modern Language Review, vol. 37 no 3, p. 551-572.
- Widdowson, H.G. 1978. Teaching Language as Communication, Oxford University Press, Oxford, 168 p.