

CATHERINE CHIARI-BLACK

ÉTUDE DES PRODUCTIONS ORALES D'APPRENANTS L2
DE NIVEAU UNIVERSITAIRE DANS LE CADRE D'UN COURS DE FRANÇAIS
D'EXPRESSION ORALE PAR LA DRAMATISATION

Thèse
présentée
à la Faculté des études supérieures
de l'Université Laval
pour l'obtention
du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Département de langues et linguistique
FACULTÉ DES LETTRES
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

MARS 1997

© Catherine Chiari-Black, 1997



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

**395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

**395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-25227-2

Canada

Résumé court

Le but de cette recherche qualitative exploratoire était d'examiner les caractéristiques des productions orales de trois apprenants L2 de niveau universitaire dans le cadre d'un cours de français d'expression orale par la dramatisation. Nous avons décrit les productions au regard de certains aspects des trois compétences de la compétence en langue, c'est-à-dire la compétence linguistique, la compétence de communication et la compétence culturelle. Nous avons voulu savoir comment se caractérisaient les productions orales de sujets ayant suivi un cours d'expression orale par la dramatisation; c'est-à-dire de sujets ayant étudié, répété, pratiqué et représenté une pièce de théâtre en langue-cible. À cette fin, un certain nombre de mesures ont été prises. Les résultats montrent que s'il y a beaucoup de fluctuations dans les productions entre les sujets et entre les diverses situations de communication au regard de la quantité, de la longueur et de la précision grammaticale des UC, il y a par ailleurs constance dans d'autres caractéristiques; ainsi, tous les sujets ont récupéré des énoncés des pièces étudiées, et ils ont amélioré leur débit et leur gestuelle. Ces résultats positifs ouvrent donc la porte à d'autres recherches sur la dramatisation, tant descriptives que quasi-expérimentales, où plus de sujets seront observés.

Résumé long

Dans l'enseignement des langues, les approches d'enseignement qui se sont succédé au fil des ans ont visé à conduire les apprenants à une meilleure compétence en langue. Les plus récentes ont mis l'accent sur l'aisance au détriment de la précision grammaticale, produisant souvent des apprenants qui utilisent avec aisance des énoncés grammaticalement incorrects. Or, étant donné que l'environnement pédagogique a été identifié comme l'une des variables qui affectent l'acquisition d'une langue, nous nous sommes penchée sur la dramatisation, en tant que pratique pédagogique, qui pourrait améliorer la compétence linguistique en même temps que l'aisance à s'exprimer, grâce à l'étude détaillée, la répétition, la pratique et la représentation d'une pièce de théâtre écrite dans la langue-cible.

Pour ce faire, nous avons opté pour une recherche qualitative exploratoire avec étude de cas où nous avons analysé les productions orales de trois sujets, au regard de certains aspects des trois composantes de la compétence en langue, c'est-à-dire la compétence linguistique, la compétence de communication et la compétence culturelle, telles que définies par Hammerly (1991).

Les trois sujets retenus ont été choisis comme étant représentatifs des niveaux fort, moyen et faible en langue. Ils ont été soumis à cinq tâches réparties sur 12 semaines. Ces dernières ont été mises sur vidéo et les productions orales ont été transcrites. Ce sont les

productions orales de ces sujets qui ont été décrites en fonction de certaines caractéristiques que nous avons identifiées.

Les résultats montrent qu'il y a des fluctuations dans les productions entre les sujets et entre les diverses situations de communication au regard de la quantité, de la longueur, de la précision grammaticale des UC, de la complexité syntaxique et de la transposition des énoncés récupérés.

Il y a par ailleurs constance dans d'autres caractéristiques. Ainsi, tous les sujets ont récupéré des énoncés des pièces étudiées, même si leur nombre fluctuait d'un sujet à l'autre et d'une tâche à l'autre. Tous les sujets ont aussi vu s'améliorer leur débit et dans une certaine mesure leur gestuelle.

A la suite de cette analyse exploratoire, nous avons pu formuler des hypothèses relatives à l'utilisation de la dramatisation comme pratique pédagogique, hypothèses que pourraient vérifier d'autres recherches. Les résultats obtenus nous incitent à penser que la dramatisation comme pratique pédagogique a sa place au sein de l'enseignement universitaire.

Table des matières

| | |
|---|------------|
| Résumé court | ii |
| Résumé long | iii |
| Liste des figures | ix |
| Liste des tableaux | x |
| Introduction | 1 |
| Chapitre 1. Problématique de la recherche | 9 |
| 1.1 Les approches et méthodes d'enseignement..... | 9 |
| 1.2 L'intrant et l'extrant dans l'apprentissage des langues..... | 13 |
| 1.3 Le rôle de la mémoire dans l'apprentissage des langues..... | 14 |
| 1.4 La dramatisation..... | 20 |
| 1.5 Justification de la recherche..... | 24 |
| 1.6 Limitations de la recherche..... | 25 |
| Chapitre 2. Cadre théorique | 30 |
| 2.1 Compétence en langue seconde..... | 31 |
| 2.1.1 Compétence linguistique..... | 32 |
| 2.1.2 Compétence de communication..... | 50 |
| 2.1.3 Compétence culturelle..... | 56 |
| 2.2 La mémoire dans l'apprentissage..... | 65 |
| 2.2.1 Fonctionnement de la mémoire..... | 66 |
| 2.2.1.1 Environnement et récepteurs sensoriels..... | 67 |
| 2.2.1.2 Mémoire à court terme ou mémoire de travail..... | 68 |
| 2.2.1.3 Mémoire à long terme..... | 70 |
| 2.2.1.4 Générateur de réponses et émetteurs..... | 73 |
| 2.2.1.5 Codification et récupération de l'information..... | 74 |
| 2.2.1.5.1 Schèmes..... | 75 |
| 2.2.1.5.2 Récupération..... | 79 |
| 2.2.1.5.3 Reconnaissance et rappel..... | 79 |
| 2.2.2 Énoncés à mémoriser..... | 80 |
| 2.2.2.1 Énoncés préfabriqués..... | 80 |
| 2.2.2.2 Phrases-schémas..... | 82 |
| 2.2.2.3 Autres énoncés..... | 83 |
| 2.3 Différentes approches d'enseignement..... | 85 |
| 2.3.1 La méthode audio-orale..... | 86 |
| 2.3.2 La méthode SGAV..... | 87 |
| 2.3.3 La méthode situationnelle..... | 88 |
| 2.3.4 L'approche communicative..... | 90 |
| 2.3.5 L'approche naturelle..... | 91 |
| 2.3.6 La méthode par le mouvement..... | 93 |
| 2.3.7 La suggestopédie de Lozanov..... | 95 |
| 2.4 La dramatisation..... | 96 |
| 2.4.1 Définition de la dramatisation dans la présente recherche..... | 98 |
| 2.4.2 Avantages et limites de la dramatisation par rapport à la compétence de langue..... | 99 |

| | |
|--|------------|
| 2.4.2.1 Dramatisation et précision grammaticale..... | 100 |
| 2.4.2.2 Dramatisation et aisance à s'exprimer | 101 |
| 2.4.2.2.1 La confiance en soi par la dramatisation..... | 102 |
| 2.4.2.2.2 La réduction de l'anxiété par la dramatisation..... | 103 |
| 2.4.2.2.3 La motivation par la dramatisation | 107 |
| 2.4.2.3 Dramatisation et compétence culturelle..... | 109 |
| Chapitre 3. Recension des écrits..... | 114 |
| 3.1 Enseignement et compétence en langue seconde..... | 114 |
| 3.1.1 Compétence linguistique..... | 115 |
| 3.1.1.1 Causes liées à l'enseignement..... | 117 |
| 3.1.1.2 Causes reliées à l'apprenant..... | 119 |
| 3.1.1.3 Imprécision grammaticale..... | 120 |
| 3.1.2 Compétence de communication..... | 126 |
| 3.1.3 Compétence culturelle..... | 133 |
| 3.2 Dramatisation et compétence en langue..... | 136 |
| 3.2.1 Dramatisation et compétence linguistique | 136 |
| 3.2.2 Dramatisation et compétence de communication | 141 |
| 3.2.3 Dramatisation et compétence culturelle..... | 145 |
| 3.2.3.1 Gestuelle et communication..... | 145 |
| 3.2.3.2 Gestuelle et récupération..... | 146 |
| 3.3 Synthèse | 150 |
| Chapitre 4. Méthodologie..... | 152 |
| 4.1 Déroulement du cours d'expression orale par la dramatisation..... | 152 |
| 4.2 Sujets..... | 156 |
| 4.2.1 Portrait général des étudiants du cours | 156 |
| 4.2.2 Portrait des trois représentants de chaque niveau | 158 |
| 4.3 Instruments de cueillette et de description des données | 160 |
| 4.3.1 Le questionnaire de renseignements | 161 |
| 4.3.2 Les activités de communication pour les prises de données..... | 161 |
| 4.3.3 Les grilles d'évaluation de la compétence globale de tous les sujets | 165 |
| 4.3.4 Grilles descriptives des trois sujets au regard de certains aspects des composantes de la compétence en langue..... | 177 |
| 4.3.4.1 Grilles descriptives de la compétence linguistique (la précision grammaticale)..... | 177 |
| 4.3.4.1.1 Grille descriptive de la complexité syntaxique des énoncés produits..... | 178 |
| 4.3.4.1.2 Grilles descriptive des énoncés récupérés issus des pièces..... | 179 |
| 4.3.4.1.3 Grille descriptive des différents types d'énoncés récupérés | 181 |
| 4.3.4.1.4 Grille descriptive de la transposition des énoncés récupérés | 182 |
| 4.3.4.2 Grille descriptive de la compétence de communication (l'aisance à s'exprimer)..... | 183 |
| 4.3.4.3 Grilles descriptive de la compétence culturelle (la gestuelle)..... | 185 |
| 4.3.5 Démarche de cueillette et de description des données..... | 186 |
| 4.3.5.1 Mise à l'essai préliminaire des instruments de description..... | 186 |
| 4.3.5.2 Deux types de démarches..... | 187 |
| 4.3.5.3 Démarche d'analyse pour les évaluations des Pré-Test et Post-Test..... | 187 |
| 4.3.5.4 Démarche pour la description des productions orales des trois sujets..... | 188 |
| Chapitre 5. Description et discussion des données..... | 190 |
| 5.1 Description des productions orales de trois apprenants..... | 192 |
| 5.1.1 Description des caractéristiques de la compétence linguistique | 193 |

| | |
|--|------------|
| 5.1.1.1 Description de la quantité, de la longueur et de la précision grammaticale des UC..... | 193 |
| 5.1.1.1.1 La quantité des UC..... | 196 |
| 5.1.1.1.2 La longueur moyenne des UC..... | 197 |
| 5.1.1.1.3 La précision grammaticale des UC..... | 198 |
| 5.1.1.2 Description de la complexité syntaxique des UC..... | 201 |
| 5.1.1.3 Description de la récupération des énoncés issus des pièces..... | 209 |
| 5.1.1.4 Description de la transposition des énoncés récupérés..... | 217 |
| 5.1.2 Synthèse et discussion de la compétence linguistique des trois sujets..... | 224 |
| 5.1.3 Description de la compétence de communication: l'aisance à s'exprimer..... | 225 |
| 5.1.3.1 Description du débit..... | 226 |
| 5.1.3.2 Description des stratégies compensatoires..... | 227 |
| 5.1.4 Synthèse et discussion des résultats sur l'aisance à s'exprimer..... | 230 |
| 5.1.5 Description de la compétence culturelle: la gestuelle..... | 231 |
| 5.1.5.1 La gestuelle globale..... | 233 |
| 5.1.5.2 La gestuelle détaillée..... | 235 |
| 5.1.6 Synthèse et discussion des résultats de la gestuelle..... | 240 |
| 5.2 Discussion générale..... | 241 |
| 6. Conclusion..... | 247 |
| 6.1 Bilan de cette recherche..... | 248 |
| 6.2 Place de la dramatisation dans l'enseignement d'une L2 au niveau universitaire..... | 253 |
| 7. Bibliographie..... | 256 |
| 8. Annexes..... | 270 |
| 8.1 Questionnaire : Profil des étudiants..... | 270 |
| 8.2 Liste des énoncés issus des pièces à utiliser pour le stimulus verbal..... | 272 |
| 8.3 Grilles d'évaluation globale..... | 273 |
| 8.3.1 Pré-test Évaluation C.B..... | 273 |
| 8.3.2 Pré-test Évaluation J.P.B..... | 273 |
| 8.3.3 Post-test Évaluation C.B..... | 273 |
| 8.3.4 Post-test Évaluation J.P.B..... | 273 |
| 8.4 Grilles analytiques du débit..... | 274 |
| 8.4.1 Pré-test Évaluation C.B..... | 274 |
| 8.4.2 Pré-test Évaluation J.P.B..... | 274 |
| 8.4.3 Post-test Évaluation C.B..... | 274 |
| 8.4.4 Post-test Évaluation J.P.B..... | 274 |
| 8.5 Grilles analytiques de la grammaire..... | 275 |
| 8.5.1 Pré-test Évaluation C.B..... | 275 |
| 8.5.2 Pré-test Évaluation J.P.B..... | 275 |
| 8.5.3 Post-test Évaluation C.B..... | 275 |
| 8.5.4 Post-test Évaluation J.P.B..... | 275 |
| 8.6 Grilles analytiques du lexique..... | 276 |
| 8.6.1 Pré-test Évaluation C.B..... | 276 |
| 8.6.2 Pré-test Évaluation J.P.B..... | 276 |
| 8.6.3 Post-test Évaluation C.B..... | 276 |
| 8.6.4 Post-test Évaluation J.P.B..... | 276 |
| 8.7 Grilles analytiques de la compétence stratégique..... | 277 |
| 8.7.1 Pré-test Évaluation C.B..... | 277 |
| 8.7.2 Pré-test Évaluation J.P.B..... | 277 |
| 8.7.3 Post-test Évaluation C.B..... | 277 |
| 8.7.4 Post-test Évaluation J.P.B..... | 277 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 8.8 | Questionnaire : Auto-évaluation..... | 278 |
| 8.9 | Évaluation du progrès dans la compétence en langue de tous les apprenants | 280 |
| 8.9.1 | Évaluation globale de la compétence en langue | 280 |
| 8.9.2 | Évaluation globale de certaines caractéristiques de la compétence en langue..... | 281 |
| 8.9.2.1 | Le débit ou aisance à s'exprimer..... | 282 |
| 8.9.2.2 | La précision grammaticale..... | 283 |
| 8.9.2.3 | Le vocabulaire..... | 284 |
| 8.9.2.4 | La compétence stratégique..... | 285 |
| 9. | Transcriptions | 289 |
| 9.1 | Pré-test | 289 |
| 9.1.1 | L'autoroute (Situation 1.3)..... | 289 |
| 9.1.2 | Le salon funéraire (Situation 1.4) | 290 |
| 9.1.3 | À la lavomatique (Situation 1.6)..... | 292 |
| 9.2 | Stimulus situationnel identique..... | 294 |
| 9.2.1 | La rencontre de l'inspecteur (S) avec la famille (Situation 2.3) | 294 |
| 9.2.2 | Les deux amies (Situation 2.5)..... | 296 |
| 9.3 | Stimulus verbal | 299 |
| 9.3.1 | Les lettres (Situation 3.1)..... | 299 |
| 9.3.2 | Une émission de télévision (Situation 3.2) | 300 |
| 9.4 | Stimulus situationnel semblable..... | 302 |
| 9.4.1 | Colette et Philippe (Situation 4.1)..... | 302 |
| 9.4.2 | Les deux soeurs : Emmeline et Elisabeth (Situation 4.2) | 304 |
| 9.4.3 | L'infirmière et Bryan Wingfield (Situation 4.5)..... | 305 |
| 9.5 | Post-test..... | 307 |
| 9.5.1 | L'autoroute (Situation 5.2)..... | 307 |
| 9.5.2 | À la lavomatique (Situation 5.3)..... | 308 |
| 9.5.3 | Le salon funéraire (Situation 5.4) | 310 |

Liste des figures

| | |
|--|-----|
| Figure 2.1 Les éléments de la compétence de communication selon Bachman (1990; notre traduction)..... | 53 |
| Figure 2.2 Modèle des composantes de la mémoire et de leurs interactions (adaptation du modèle proposé par Tardif (1992:163) | 68 |
| Figure 2.3 L'Encodage des informations selon O'Malley et Uhl Chamot (1990)..... | 75 |
| Figure 4.1 Exemple d'un histogramme d'évaluation..... | 170 |
| Figure 8.1 Graphique de l'évaluation globale de la compétence en langue | 281 |
| Figure 8.2 Graphiques de l'évaluation du débit ou aisance à s'exprimer..... | 282 |
| Figure 8.3 Graphiques de l'évaluation de la précision grammaticale effectuée par les deux juges | 283 |
| Figure 8.4 Graphiques de l'évaluation du vocabulaire effectuée par les deux juges..... | 285 |
| Figure 8.5 Graphiques de l'évaluation de la compétence stratégique..... | 286 |

Liste des tableaux

| | |
|--|-----|
| Tableau 2.1 Tableau récapitulatif des méthodes, approches et la dramatisation au regard de 5 caractéristiques..... | 112 |
| Tableau 4.1 Description du cours | 154 |
| Tableau 4.2 Description du cours (suite) | 155 |
| Tableau 4.3 Les sujets retenus pour la classification..... | 157 |
| Tableau 4.4 Caractéristiques des sujets..... | 160 |
| Tableau 4.5 Les différentes prises de données et les objectifs visés..... | 166 |
| Tableau 4.6 Grille d'évaluation globale | 167 |
| Tableau 4.7 Moyennes des évaluations individuelles et du groupe..... | 171 |
| Tableau 4.8 Grille d'évaluation du lexique..... | 173 |
| Tableau 4.9 Grille descriptive des unités de communication et des fragments | 178 |
| Tableau 4.10 Grille descriptive de la complexité syntaxique des énoncés..... | 179 |
| Tableau 4.11 Grille descriptive de la récupération des énoncés issus des pièces..... | 180 |
| Tableau 4.12 Grille descriptive des différents types d'énoncés récupérés..... | 181 |
| Tableau 4.13 Grille descriptive de la transposition des énoncés récupérés | 182 |
| Tableau 4.14 Grille descriptive de l'aisance à s'exprimer (débit)..... | 184 |
| Tableau 4.15 Grille descriptive de l'aisance (stratégies compensatoires) | 185 |
| Tableau 4.16 Grille descriptive descriptive de la gestuelle globale des trois sujets | 186 |
| Tableau 5.1 Grille descriptive de la quantité, la longueur et la qualité des unités de communication (UC)..... | 195 |
| Tableau 5.2 Grille descriptive de la complexité syntaxique des UC..... | 204 |
| Tableau 5.3 Grille descriptive des différents types de phrases enchâssées..... | 207 |
| Tableau 5.4 Grille descriptive de la récupération des énoncés | 210 |
| Tableau 5.5 Grille descriptive des différents types d'énoncés récupérés..... | 215 |
| Tableau 5.6 Grille descriptive de la transposition des énoncés récupérés | 218 |

| | |
|--|------------|
| Tableau 5.7 Grille descriptive de l'aisance à s'exprimer (débit) | 226 |
| Tableau 5.8 Grille descriptive de l'aisance à s'exprimer (stratégies compensatoires) | 228 |
| Tableau 5.9 Échelle descriptive de la gestuelle globale..... | 232 |
| Tableau 5.10 Tableau récapitulatif des résultats | 241 |
| Tableau 8.1 Moyennes individuelles des évaluations globales du groupe | 281 |
| Tableau 8.2 Moyennes pour l'évaluation du débit ou aisance à s'exprimer..... | 282 |
| Tableau 8.3 Moyennes pour l'évaluation de la précision ou justesse grammaticale | 283 |
| Tableau 8.4 Moyennes individuelles des évaluations du vocabulaire | 285 |
| Tableau 8.5 Moyennes individuelles des évaluations de la compétence stratégique..... | 286 |
| Tableau 8.6 Synthèse des progressions..... | 287 |

Introduction

Étant donné que les étudiants inscrits à des cours de langue ont pour but d'apprendre à communiquer dans une langue autre que leur langue maternelle, les approches d'enseignement qui se sont succédé au fil des ans ont visé à conduire les apprenants à un meilleur apprentissage de la langue-cible (Germain 1993). L'environnement pédagogique (learning environment), c'est-à-dire le contexte dans lequel a lieu l'acquisition d'une langue et à l'intérieur duquel s'intègrent les différentes approches¹, a été identifié comme l'une des caractéristiques qui affectent l'acquisition d'une langue seconde (Freed, 1991: 14, notre traduction). Des environnements pédagogiques variés, tels la classe traditionnelle, l'immersion, les cours d'un semestre offerts à l'étranger, les cours de langue assistés par ordinateur, les cours de langue privés individuels, donnent des résultats différents.

Si la classe traditionnelle fait partie des environnements pédagogiques les plus fréquents, il en est d'autres qui méritent notre attention. En effet, à l'intérieur des classes de français, des pratiques pédagogiques différentes peuvent être proposées aux étudiants.

¹ Nous reprenons ici la définition d'« approche », telle que proposée par Germain (1993) à partir de celle de Besse (1985): « Par approche (comme dans approche communicative), il faut comprendre «un ensemble raisonné de propositions et de procédés (...) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde» (Besse (1985), p14). Il est à noter que ce niveau comprend aussi bien les conceptions ou théories sur la nature de la langue et de l'apprentissage que sur la nature de l'enseignement proprement dit et sur la nature de la relation pédagogique.» (1993, p. 15)

Telle est la classe non traditionnelle d'expression orale dans laquelle la dramatisation est proposée aux apprenants comme pratique pédagogique.² En effet, si comme le rapporte Savignon (1991: 33 et 35), à propos des résultats de recherche sur l'apprentissage d'une langue étrangère, les individus développent leurs habiletés langagières par leur implication dans des situations de communication où la négociation est importante, si la participation active de l'apprenant dans ces situations est nécessaire pour l'apprentissage et si le syllabus axé sur le contenu permet un environnement plus naturel pour le développement des habiletés langagières, la dramatisation, qui regroupe ces trois caractéristiques, doit retenir l'attention des chercheurs.

Nous définissons ici la dramatisation comme une pratique pédagogique qui consiste à étudier une pièce de théâtre, à la mettre en scène et à en faire la représentation devant un public³, en vue d'initier les apprenants en L2 aux mécanismes de l'expressivité tout en visant le développement de la précision grammaticale. En utilisant la dramatisation et en jouant leurs rôles, les apprenants vont devoir se comporter et réagir en communiquant comme le feraient des locuteurs natifs dans un contexte situationnel similaire. Ils devront participer activement aux diverses étapes qui conduiront à la représentation de la pièce, c'est-à-dire la compréhension et l'apprentissage du texte, le travail de diction et de prononciation, les improvisations et la mise en scène. La dramatisation est donc une pratique pédagogique centrée sur le contenu et sur la forme linguistique.

² Il est difficile, d'une part, de situer la dramatisation dans l'enseignement des langues, et d'autre part, de la définir lorsqu'elle constitue la seule activité d'un cours d'expression orale. Nous reviendrons sur ce point dans la problématique. Pour nous, la dramatisation est une «pratique pédagogique». Nous avons repris la définition de Legendre (1988, p.1007) : « [il s'agit de] la mise en application des manières de procéder relatives à un secteur de l'activité humaine », l'enseignement du français langue étrangère, dans le cas présent.

³ Nous reviendrons plus loin sur la définition de la dramatisation.

Selon nous, la dramatisation pourrait avoir une place plus grande au sein des environnements pédagogiques. En effet, à l'heure actuelle, la dramatisation - et nous ne parlons pas de jeu de rôle ou de simulation ici - n'est offerte aux étudiants de langue seconde que dans quelques programmes de langues de niveau universitaire⁴ comme nous le verrons dans la problématique. Si tel est le cas, c'est sans doute qu'elle est perçue comme un simple procédé à utiliser dans la classe de langue. Pourtant, les écrits des enseignants et des chercheurs qui utilisent la dramatisation ou diverses techniques de jeu dramatique (jeux de rôles, mises en situation, simulations et improvisations) semblent montrer que ce peut être une pratique efficace pour développer une meilleure compétence de communication orale. Il faut pousser l'analyse plus loin. En effet, les écrits actuels sont le plus souvent des récits anecdotiques et il y a peu d'études empiriques sur la dramatisation. D'autres études sur le sujet sont donc nécessaires.

Les constatations que nous avons faites dans le cours de français d'expression orale utilisant la dramatisation comme pratique pédagogique, cours que nous offrons depuis plus de quatre ans, mériteraient d'être examinées en détail. Tout d'abord, nous avons observé chez les apprenants une certaine amélioration de la confiance en soi qui entraîne une réduction de l'anxiété et encourage une attitude plus positive à l'égard de la langue-cible. Ensuite, au niveau des productions orales, nous avons pu observer une amélioration du débit, mais aussi, nous semble-t-il, de la qualité des énoncés. En effet, l'apprenant ayant mémorisé son texte s'est approprié un certain bagage linguistique. Il l'a répété et employé

⁴ On la retrouve en France (Pierra, 1990), en Écosse (Wessels, 1987) et au Canada (Fancy, 1991 et Black, 1995). À notre connaissance, ce sont les seuls endroits où s'offrent le cours d'expression orale par la dramatisation et où la dramatisation fait partie d'un programme de langue au niveau universitaire. Si cette dernière n'est pas utilisée fréquemment comme pratique pédagogique, c'est peut-être que les responsables des programmes ne sont pas sûrs que ce soit une pratique pédagogique efficace pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils préfèrent ainsi garder les classes traditionnelles.

souvent dans des contextes précis. Ce bagage, constitué d'expressions linguistiquement correctes, a été emmagasiné et ne demande qu'à être réactivé. Il pourrait donc être récupéré tel quel ou bien être transposé en fonction du contexte situationnel. De plus, quelques étudiants réutilisaient textuellement dans des contextes appropriés certains des énoncés tirés des pièces de théâtre. Il n'est d'ailleurs pas rare que cela se produise selon Smith (1984). En effet, dans son livre sur l'art dramatique et l'enseignement des langues, l'auteur a fait la même constatation avec le vocabulaire. Il signale que « les acteurs/étudiants généralisent et utilisent le nouveau vocabulaire en dehors du contexte de la pièce » (1984: 3, notre traduction). De plus, son observation des énoncés produits montre que le nouveau vocabulaire est correctement employé.

Par ailleurs, parce qu'elle incite à une plus grande utilisation de la gestuelle que dans les cours traditionnels, la dramatisation aiderait à améliorer cet aspect de la compétence de communication qui, selon Busson, une pédagogue et enseignante de FL2, fait partie du comportement global d'individus en interaction, puisque ces derniers doivent faire appel à toutes leurs ressources d'expression pour être vus, entendus et compris. (1993: 55)

Si ces constatations traduisent la réalité, ce que nous permettra d'explorer une recherche sur la dramatisation, nous serons davantage en mesure de voir la place que devrait prendre la dramatisation dans l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère. En effet, elle pourrait aider les apprenants à améliorer leur compétence en langue, c'est-à-dire « leur savoir cognitif et performatif qu'il soit conscient ou inconscient. » (Hammerly, 1991 : 27). C'est donc dans le but d'examiner certains des phénomènes observés en classe que nous avons entrepris la présente recherche.

Il nous fallait alors choisir une stratégie de recherche, pour reprendre l'expression de Yin (1994), l'auteur d'un ouvrage important sur l'étude de cas. Nous avons opté pour une

recherche qualitative et exploratoire avec étude de cas, car ce type de recherche nous permet l'examen et la compréhension d'un phénomène. C'est ce que signifie Stake (1994), un spécialiste en design qui s'intéresse à l'étude de cas dans le cadre de recherches en éducation, lorsqu'il écrit : « Case study is not a methodological choice, but a choice of object to be studied. As a form of research, case study is defined by interest in individual cases, not by methods of inquiry used. Case study is undertaken because one wants better understanding of a particular case. » (1994: 236)

Yin va dans le même sens lorsqu'il dit que l'étude de cas permet d'examiner un phénomène contemporain dans son contexte réel (1994: 13). Il ajoute que l'étude de cas doit être utilisée quand la question que le chercheur se pose est « comment » ou « pourquoi ». (Yin, 1994: 9) Dans le cas présent, le phénomène observé va être les productions orales des apprenants inscrits dans une classe d'expression orale ayant recours à la dramatisation comme pratique pédagogique. Nous voulions savoir quelles étaient les caractéristiques de ces productions orales. Il nous fallait donc examiner plusieurs aspects de ces productions afin de voir si la dramatisation y laissait une trace visible.

Selon Merriam (1988: 10), une autre auteure qui s'est intéressée à l'étude de cas, comme design de recherche en éducation, un tel « design » sert plus à la découverte, à la compréhension et à l'interprétation d'un phénomène plutôt qu'à la vérification d'hypothèses. Elle ajoute que le fait de se concentrer sur un phénomène unique (le cas) permet de découvrir comment interagissent divers facteurs caractéristiques du phénomène. C'est ce que nous avons l'intention de faire dans notre recherche. Nous avons observé certaines caractéristiques dans les productions de nos étudiants que nous allons essayer de comprendre et d'interpréter. Cela nous permettra peut-être de formuler des hypothèses qui pourront être vérifiées ultérieurement par d'autres chercheurs.

Ajoutons qu'« une étude de cas peut inclure l'étude de plusieurs cas », comme le rapporte Yin (1994: 14). C'est cela que nous ferons en analysant les productions orales non pas d'un sujet, mais de trois sujets.

De plus, la cueillette des données ne revêt aucune forme particulière; ce qui importe c'est que « la méthode soit appropriée pour ce que l'on veut examiner » (Yin, 1994: 10). Dans notre étude, il s'agit d'activités de communication qui se déroulent normalement dans le cours de langue; il faut mettre les étudiants en situation d'utiliser le vocabulaire et les expressions rencontrées dans la ou les pièces de théâtre montées à l'intérieur du cours de français d'expression orale utilisant la dramatisation comme pratique pédagogique.

La thèse se divise en six parties. Dans la première qui traite de la problématique de la recherche, nous parlerons de la compétence en langue et nous verrons comment diverses approches d'enseignement ont mis l'accent tantôt sur la forme linguistique au détriment du message, tantôt sur le message au détriment de la forme linguistique. Nous verrons s'il existe une approche qui mette l'accent autant sur un aspect que sur l'autre. L'analyse des approches nous amènera à parler de l'input compréhensible ou l'intrant et de son rôle dans l'output ou l'exrant de même que du rôle de la mémoire dans l'apprentissage. Cela nous conduira à examiner la place de la dramatisation dans l'apprentissage d'une langue en vertu des conditions et des notions mentionnées ci-dessus. Notre recherche se situe donc dans les recherches qui nous permettront de répondre à la question générale: Comment se caractérisent les productions orales d'apprenants dans un cours de français d'expression orale par la dramatisation ?

Nous examinerons plusieurs caractéristiques des productions orales, caractéristiques reliées à certains aspects des trois composantes de la compétence en langue que sont la compétence linguistique, la compétence de communication et la compétence culturelle,

telles qu'identifiées et définies par Hammerly (1991:12). Nous analyserons le plus de caractéristiques possibles afin de mieux décrire les productions orales générées par la dramatisation, pour en arriver à mieux comprendre sa place dans le domaine de l'acquisition d'une L2.

Dans le cadre théorique, nous définirons alors la compétence en langue et ses trois composantes, ainsi que la compétence de communication et la compétence culturelle. Puis, nous définirons les concepts que nous utilisons et l'opérationnalisation de ces derniers. De plus, nous aborderons le fonctionnement de la mémoire dans l'apprentissage. Ensuite, nous parlerons des différentes approches d'enseignement avec leurs forces et leurs faiblesses. Nous situerons la dramatisation en tant que pratique pédagogique par rapport aux approches d'enseignement précédentes et au regard des trois compétences.

Dans l'état de la question, nous présenterons les résultats de recherches sur l'enseignement en langue mis en rapport avec la compétence en L2, sur l'enseignement et la mémorisation et sur la dramatisation et la compétence en langue. Dans la première partie, nous examinerons d'abord comment l'enseignement en langue traite la compétence linguistique. Par la suite, nous enchaînerons avec l'aisance en langue, une des composantes de la compétence de communication et finalement nous traiterons des recherches sur la gestuelle, une des composantes de la compétence culturelle. La seconde partie traitera de la mémoire et des divers procédés de mémorisation et enfin, la troisième partie rendra compte des recherches faites sur la dramatisation au regard des trois composantes de la compétence en langue.

Dans la méthodologie, nous présenterons les moyens mis en oeuvre pour répondre aux questions de recherche posées. Nous décrirons le déroulement du cours d'expression orale utilisant la dramatisation tel que mis en pratique dans cette étude. Puis, nous parlerons

des sujets de cette recherche et des différentes unités d'analyse. Et finalement, nous présenterons les instruments de cueillette et d'analyse des données.

Dans la description et la discussion des résultats, nous décrirons les productions orales au regard des caractéristiques retenues dans la compétence linguistique, dans la compétence de communication et dans la compétence culturelle. Ensuite, nous ferons une synthèse des résultats qui sera suivie d'une discussion dans laquelle nous comparerons dans la mesure du possible nos résultats avec ceux d'autres études. À la suite de quoi, nous devrions être en mesure de répondre à la question générale de recherche, et de formuler des hypothèses qui pourront être vérifiées dans des recherches ultérieures.

Enfin, dans la conclusion, nous ferons un bilan de notre recherche et nous terminerons par une réflexion sur la place de la dramatisation dans l'enseignement d'une L2 au niveau universitaire.

Chapitre 1

Problématique de la recherche

Dans ce chapitre, nous montrerons comment diverses approches et méthodes d'enseignement ont tenté d'aider les apprenants à développer leur compétence de la langue-cible. Nous en mentionnerons plusieurs afin de montrer que certaines ont mis plus l'accent sur la forme linguistique au détriment du message et d'autres, au contraire, sur le message au détriment de la forme linguistique. Nous verrons par la suite le rôle de l'intrant (input) par rapport à la production (output). Nous aborderons aussi le rôle de la mémoire dans l'apprentissage des langues et enfin, nous définirons la dramatisation et nous examinerons sa place dans l'apprentissage d'une langue en vertu des conditions mentionnées ci-dessus.

1.1 Les approches et méthodes d'enseignement

Comme le rapporte Germain (1993), les approches et les méthodes d'enseignement des langues secondes se sont succédé dans le but de conduire les apprenants à un meilleur apprentissage de la langue-cible. Parmi celles-ci se situe l'approche communicative qui a comme but général « d'en arriver à ce que les apprenants communiquent de façon efficace

en L2 ». (Germain, 1993: 203) Or, pour Hammerly (1991), ce spécialiste en didactique des langues, cet objectif fort louable a souvent été atteint au détriment de la précision grammaticale (accuracy).⁵

Dans la préface de son livre, *Fluency and accuracy* (1991), Hammerly écrit que les étudiants en langue veulent apprendre la langue correctement, et non seulement pour « survivre » dans le milieu dans lequel elle se parle. Les enseignants, selon lui, doivent viser la compétence en langue seconde de leurs étudiants, cette compétence étant « l'habileté à utiliser une langue seconde correcte grammaticalement pour communiquer avec une certaine aisance et d'une façon appropriée au contexte culturel » (Hammerly, 1991: 27, notre traduction⁶). C'est le but que chaque méthode ou approche d'enseignement devrait se fixer. Or, un survol rapide des critiques de certaines méthodes ou approches de l'enseignement des langues étrangères (dont la méthode audio-orale, la méthode SGAV, la méthode situationnelle, l'approche naturelle, la méthode par le mouvement, la méthode suggestopédique et l'approche communicative) nous permet de constater que ce but n'est pas souvent atteint (voir l'analyse de Germain, 1993). Higgs (1991: 50) qui s'est intéressé au rôle de la grammaire et de la précision grammaticale dans les classes de langues étrangères, a noté, s'appuyant sur des résultats de recherche, qu'il ne semblait pas y avoir de pédagogie qui avait réussi à produire des apprenants ayant une bonne maîtrise des

⁵ Le terme anglais « accuracy » est difficile à traduire en français. D'ailleurs, Germain (1991: 405) manifeste aussi sa difficulté à traduire ce mot lorsqu'il utilise trois termes pour traduire dans la phrase qui suit: « C'est donc à une sorte d'équilibre, ou de dosage, entre la précision, la justesse ou la correction grammaticale (accuracy) et l'aisance ou la facilité de communication (fluency), que nous convie la très grande majorité des recherches en L2 (le soulignement est de nous). Nous avons tout d'abord pensé à le traduire par grammaticalité », puis nous avons lu comment d'autres auteurs traduisaient ce terme. Cela nous a amenée à adopter « précision ou justesse grammaticale » qui semblent les termes les plus répandus.

⁶ « Being able to use second language accurately (linguistic competence) to communicate messages fluently and effectively (communicative competence) in ways that are socioculturally appropriate (cultural competence) » (Hammerly, 1991: 27)

formes grammaticales tout en étant à l'aise pour s'exprimer. Il écrit: « It would seem, based on the research cited in this paper, that in spite of our best efforts we have not yet discovered a pedagogy that routinely produces second languages users who are both fluent and accurate in their production of the target language. It may in fact be impossible to do so under the instructional conditions that we typically face. »

Higgs (1991: 48) dit que la recherche sur la précision grammaticale dans les cours de langue seconde suggère fortement que c'est un but non atteint et cela même dans les programmes d'immersion. Si nous parlons ici du cas de l'immersion, c'est que de nombreuses recherches empiriques ont été conduites sur ces programmes. En effet, l'immersion nous permet de disposer, et nous citons Germain (1995: 401), « de précieuses données sur les effets pratiques d'un apprentissage scolaire de la L2, à visée communicative, sans accent mis expressément sur les connaissances grammaticales de la langue ». Les résultats ne sont toutefois pas ceux escomptés. C'est ce que dit Higgs (1991) « Research on French immersion programs for anglophone Canadians seems to suggest that accuracy is nowhere near the levels predicted and at times claimed by its proponents. » (1991: 48). Déjà Bibeau (1984) voyait un échec dans les programmes d'immersion lorsqu'il affirmait que les élèves de l'immersion parlaient « un langage artificiel, infesté d'erreurs de syntaxe, de vocabulaire et de prononciation. » (Bibeau, 1984: 45)

L'expérience de Pellerin et Hammerly (1986) est une autre illustration de cette situation. Les résultats de cette expérience, conduite auprès de 12 étudiants anglophones en dernière année du secondaire ayant reçu plus de 7000 heures d'enseignement en français dans un programme d'immersion, montrent que 54% des phrases simples produites oralement par ces étudiants contenaient une ou plusieurs erreurs grammaticales ou des erreurs de vocabulaire qui étaient de base, telles que des erreurs sur le genre de noms

communs d'emploi très fréquent. D'autres erreurs montraient l'influence de l'anglais. Par ailleurs, ces mêmes étudiants parlaient rapidement et avec confiance, mais ce n'était pas du français; c'était ce que les auteurs ont appelé du « *franglais* ». Ces derniers concluent qu'encourager les étudiants à communiquer sans se préoccuper de la structure de la langue ne les avantage pas et les rend même handicapés de façon presque permanente.

Johnson (1992 : 182-183), dans un article sur la fossilisation, ou sur la stagnation en langue, va dans le même sens lorsqu'elle dit que faire communiquer les étudiants trop tôt dans l'apprentissage de la langue-cible va les encourager à développer leur compétence stratégique, mais au détriment d'une communication de qualité : « The teaching [which is mistimed] will reinforce « coping mechanisms », encouraging students to flail about in pidgin rather than swim in English » (1992 :184).

Ce n'est pourtant pas ce que croit Krashen, dans son ouvrage sur les principes et la pratique dans l'acquisition des langues (1982) dans lequel il écrit que la compétence linguistique apparaît à la longue lorsque le locuteur est prêt. Généralement, les premières productions orales ne sont pas linguistiquement correctes. Elles le deviennent à mesure que l'apprenant entend et comprend davantage l'intrant (input) (1982 : 22). Cependant Swain (1985) va partiellement à l'encontre de Krashen lorsqu'elle écrit :

[...] although comprehensible input may be essential to the acquisition of a second language, it is not enough to ensure that the outcome will be nativelike performance. In fact, I will argue that while comprehensible input and the concomitant emphasis on interaction in which meaning is negotiated is essential, its impact on grammatical development has been overstated. The role of these interactional exchanges in second language acquisition may have as much to do with comprehensible output as it has with comprehensible input. (1985: 236)

Ainsi, pour cette auteure, l'intrant (input) n'est pas le seul à influencer l'extrant (output), c'est-à-dire que ce n'est pas une condition suffisante pour amener des étudiants à produire des énoncés linguistiquement corrects. Il semble donc que la perception du rôle

de l'intrant sur l'extrant puisse en partie expliquer les résultats obtenus par les apprenants lors de leurs productions écrites et orales. Pour cette raison, nous allons essayer de comprendre davantage ce que les auteurs disent au sujet de l'intrant et de l'extrant.

1.2 L'intrant et l'extrant dans l'apprentissage des langues

Tout d'abord pour Krashen et Terrell (1983: 22) qui ont montré l'importance de l'intrant compréhensible, il est impossible d'enseigner l'aisance dans l'expression orale (speaking fluency). Celle-ci apparaîtrait d'elle-même une fois qu'un certain niveau de compétence a été atteint. Krashen fait remarquer que souvent les apprenants doivent faire face à une période de silence, allant de plusieurs semaines à plusieurs mois, avant de pouvoir s'exprimer avec aisance. Les formes linguistiques n'étant pas le point central de « l'Approche Naturelle » de Krashen, il en résulte un discours parsemé d'erreurs jusqu'au moment où l'apprenant acquiert des constructions plus complexes, grâce à l'intrant compréhensible (ou, comme les nomme Germain (1995: 398), les activités signifiantes de compréhension).

Cependant, tous les auteurs ne s'accordent pas avec Krashen sur ce point. Tout comme Swain (1985), citée précédemment, Long (1983), Varonis et Gass (1985) insistent sur le fait que ce n'est pas l'intrant seul qui est capital pour l'acquisition d'une L2, mais que c'est la conjonction de l'intrant et de l'ensemble des interactions nécessaires à la négociation du sens (meaning-negotiations). D'ailleurs, pour Swain (1985), il semblerait que cette négociation du sens, c'est-à-dire arriver à un consensus communicatif, serait la première étape de l'acquisition linguistique. Elle écrit: « [The] comprehensible input is crucial to grammatical input, not because the focus is on meaning, or because a two-way exchange is occurring, but because, by being understood [...], it permits the learner to focus on form » (1985: 248).

Selon Krashen (1981), l'extrait, c'est-à-dire les productions de l'apprenant, n'aurait pour but que de générer l'intrant compréhensible. Cependant Swain (1985: 248) est d'avis que l'extrait peut servir à l'utilisation des ressources linguistiques de l'apprenant. L'interaction de type conversationnel à deux facilite ce processus, en particulier lorsqu'il y a rupture de communication et que l'apprenant est forcé de trouver les moyens nécessaires pour faire passer son message. Il est certain qu'en procédant de la sorte, l'apprenant va utiliser des formes linguistiquement incorrectes et sociolinguistiquement inadéquates. Si l'apprenant réussit à faire passer son message, il ne va pas faire l'effort d'analyser les formes incorrectes puisque son message a été compris, ce que de nombreuses études sur l'immersion ont démontré. Par conséquent, l'intrant compréhensible ne conduit pas forcément à l'extrait correct.

Pourtant, idéalement, il semblerait que l'extrait compréhensible qui pousse l'apprenant à négocier devrait aussi lui permettre de passer d'une analyse sémantique du langage à une analyse syntaxique et d'améliorer ainsi ses productions (Swain, 1985: 252). Cette notion de négociation dans une interaction de type communicatif ou conversationnel est une façon de tester des hypothèses grammaticales dans la langue-cible. Nous verrons dans le chapitre 2 comment les diverses approches et méthodes d'enseignement actuelles prennent en compte cette négociation du sens et comment la dramatisation, qui est axée sur elle dans ces interactions conversationnelles va la traiter.

1.3 Le rôle de la mémoire dans l'apprentissage des langues

Si nous sommes d'accord avec Swain (1985) sur le rôle des interactions, nous ajouterons que la mémoire, c'est-à-dire la « capacité d'enregistrer, de fixer, de conserver et de restituer, volontairement ou non, soit des événements ou des idées liées à l'expérience vécue, soit un matériel concret ou symbolique construit » (Galissou et Coste, 1976: 335) de

même que la mémorisation ou « l'action qui permet de mémoriser: phase initiale d'acquisition et ensemble des activités volontaires qui rendent possible la fixation » (Galisson et Coste, 1976: 336) ont aussi un rôle important à jouer dans la maîtrise des formes linguistiques. En effet, si l'intrant compréhensible ne conduit pas nécessairement à un extrant correct, peut-être est-ce parce que les formes linguistiques entendues ou vues n'ont pas été sélectionnées et fixées dans la mémoire à long terme, comme cela devrait être le cas pour qu'elles puissent être restituées. Par conséquent, l'apprenant ne peut pas tester ses hypothèses grammaticales et ainsi améliorer sa compétence linguistique.

D'autre part, un survol des méthodes et approches d'enseignement des langues met en évidence le fait que l'approche communicative semble dénigrer la mémorisation alors que d'autres lui accordent une part importante dans l'apprentissage. Pour les partisans de l'approche communicative, mémoriser est perçu comme un moyen passif d'acquisition. Or, ce qui rend l'approche communicative différente, selon eux, des approches plus conventionnelles, c'est justement le fait que l'apprenant soit un participant responsable de son apprentissage. Il ne doit plus « régurgiter » un dialogue mémorisé. Il devient « communicateur, c'est-à-dire un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué » (Germain, 1993: 206). L'apprenant doit traiter activement l'information allant de l'intrant à l'extrant. Duquette (1989: 27-28) explique comment s'effectue le processus : « L'énergie physique reçue de l'environnement est envoyée au cerveau où elle subit une première transformation au niveau de la mémoire sensorielle : une partie de l'information est rejetée et la partie sélectionnée est acheminée vers la mémoire à court terme. Là, l'information est codée, c'est-à-dire qu'elle est intégrée à l'information déjà connue et stockée dans la mémoire à long terme en vue d'une éventuelle réutilisation. » Cependant, ce n'est pas parce que le matériel a été emmagasiné de façon active que l'apprenant va le réutiliser correctement, comme nous le verrons dans le cadre théorique.

De plus, l'approche communicative qui met l'accent sur le processus plutôt que sur le produit va encourager les apprenants à s'exprimer un peu n'importe comment; les extrants produits ne seront pas grammaticalement corrects.

D'autres approches et méthodes d'enseignement des langues plus conventionnelles voyaient dans la mémorisation un moyen de faire acquérir la langue. La méthode audio-orale, par exemple, fait apprendre par coeur des dialogues qu'il faudra « régurgiter » textuellement. On ne demande pas aux apprenants de transposer leur savoir. Il en est de même avec la méthode SGAV. Avec la méthode situationnelle, on s'attend à ce que l'apprenant qui a mémorisé le matériel à apprendre puisse le mettre en pratique et par conséquent puisse tester ses hypothèses linguistiques. L'apprenant mémorise un matériel constitué d'expressions linguistiquement correctes et on prévoit qu'il réutilise ce bagage d'expressions mémorisées pour parfaire ses productions.

La mémorisation est aussi vue comme capitale dans l'acquisition d'une langue par certains chercheurs comme Hakuta (1974) et Wong-Fillmore (1976). Leurs recherches conduites auprès de jeunes enfants ont montré que la mémorisation des expressions figées (routines and patterns) appelées aussi discours formulaire, était capitale pour l'acquisition de la langue ou des langues que les enfants étudiaient. Même les auteurs de « l'Approche Naturelle » (une approche dans laquelle la mémoire tient peu de place) croient que les expressions figées que l'on apprend par coeur, contribuent à l'acquisition de la langue. Dans leur livre portant sur la L2, Dulay, Burt et Krashen (1982) abordent la question des expressions figées. Citant les expériences de Wong-Fillmore (1976) sur le développement du discours chez de jeunes hispanophones dans un jardin d'enfants américain et celle de Hanania et Gradman (1977) sur le développement de l'anglais chez une jeune adulte arabisante, les auteurs concluent que les expressions figées ou discours formulaire sont des

constructions apprises par coeur qui permettent à l'apprenant de communiquer dans la langue-cible bien avant d'avoir maîtrisé les règles de la L2 :

[...] routines et patterns are constructions whose internal structure appears beyond the level of learners' productive rule-governed system. They provide L2 learners with a means of communicating in the second language long before they have acquired the rules of that language. [...] they serve as a short-cut, a pragmatic tool to allow social interaction with a minimum of linguistic competence...[A] longer memory span and a higher level of cognitive development apparently permits L2 learners to recall and use longer imitated sentences. (Dulay, Burt et Krashen, 1982: 239)

Les apprenants entendent les locuteurs natifs utiliser fréquemment ces expressions dans des contextes spécifiques, que ce soit à l'école ou dans des rencontres sociales. Ils retiennent ce qu'ils entendent et, en calquant l'usage qu'en fait le locuteur natif, ils les utilisent ensuite sans nécessairement en comprendre le fonctionnement. Cet aspect portant sur les expressions figées est particulièrement important dans le cadre de la pratique dramatique. En effet, non seulement les apprenants se retrouvent en situation conflictuelle où la négociation devient indispensable, mais de plus, le texte théâtral leur fournit les expressions figées correctes nécessaires à la résolution du conflit dans un contexte donné. Ce bagage « stocké » en mémoire à long terme pourrait peut-être être réutilisé au moment opportun.

Une autre chercheuse, Schouten-van Parreren (1995), s'est intéressée cette fois non à la mémorisation d'expressions, mais à l'acquisition du vocabulaire et au rôle de la mémoire dans cette acquisition. Située sa recherche dans le cadre de la psychologie de l'action (développée en Europe par Lewin et Vigotsky), elle établit un rapport entre la mémoire et l'action. Avant de voir où se situe ce rapport entre la mémoire et l'action, nous devons dire quelques mots au sujet du concept de l'action en psychologie. Le concept « d'action » est complexe, il met en jeu non seulement « les actions matérielles (physiques), mais aussi

mentales (réflexion), verbales (communication) et perceptives (observation) » (1995:185). Schouten-van Parreren montre que la psychologie de l'action se retrouve dans trois théories sur la mémoire: la théorie des traces, la théorie de l'apprentissage fortuit / intentionnel et enfin la théorie de Craik et Lockhart (1972) sur les processus d'encodage et de récupération. Ces trois théories, selon elle, sont axées sur les opérations mentales : « items are remembered not as presented stimuli acting on organism, but as components of mental activity. Subjects remember not what was « out there » but what they *did* during encoding » (Craik and Tulving, 1975). Impliquer les apprenants de façon personnelle afin qu'ils intègrent plus facilement le matériel ne peut se faire que si ces derniers sont réellement intéressés par ce qu'ils apprennent. Ces deux remarques sont importantes pour la dramatisation, car les apprenants sont motivés à travailler sur le texte, à l'apprendre et à le présenter devant un public; de plus, ce qui est mémorisé est toujours accompagné d'actions physiques (gestes, déplacements sur scène, attitudes, poses, mimiques faciales etc.). Schouten-van Parreren (1995) parle même de la « dramatisation » comme d'une activité pouvant faciliter la rétention et la récupération : « [one can present efficiently] new words in interesting reading and listening texts, in various games, exercises, computer simulations, in dramatisation, by Total Physical Response,[...], in short in a variety of provocative situations. » (1995: 195) Plus l'apprenant est impliqué dans des tâches stimulantes et variées où l'action (sous ses diverses formes) est présente, plus il va développer son pouvoir associatif et se rappeler ce qui a été présenté. Rivers (1991) va dans la même direction lorsqu'elle écrit :

Knowing and doing are [...] intimately associated. Knowledge is essential to action, and without action knowledge declines and even desintegrates. [...] In our domain, language knowledge (lexico-syntactic and semantic-pragmatic) is essential to performance in the language (which demonstrates control of language), but knowledge of facts about language without language experience is not knowledge of language [...]. (1991: 290)

La « connaissance » est indispensable à « l'action » nous dit Rivers; mais alors d'où vient la connaissance? Elle peut être livresque, mais surtout elle est basée sur l'expérience personnelle, le vécu mis en mémoire sous forme de schémas. Ces derniers⁷ sont la représentation du monde propre à chacun, représentation basée sur l'expérience personnelle (Barlett, 1932). Howard (1987: 36) fait remarquer que chacun de nous possède des millions de schémas que nous devons activer en fonction d'une situation donnée. Sélectionner le schéma approprié relève de la résolution de problème; une mauvaise sélection peut entraîner la rupture du message ou créer des problèmes de compréhension. Cela a des implications au niveau de l'enseignement; en effet, les apprenants ne vont pas comprendre le matériel présenté à moins que l'enseignant ne provoque ou réactive les schémas déjà présents dans leur mémoire (Howard: 1987: 43). Or, nous ne pouvons produire des énoncés relatifs à une situation donnée que si nous avons dans notre mémoire à long terme les schémas propres à cette situation. C'est dans ce contexte que la dramatisation présente ce qui pourrait être un avantage pour l'apprenant de langue.

En effet, la pièce de théâtre va placer les étudiants dans des situations données, familières ou non. Dans ce dernier cas, le texte théâtral, la compréhension du message et des emplois en contexte, la mémorisation et la pratique du texte, devraient donner à l'apprenant les moyens de produire des énoncés et, du fait qu'ils auront été appris par coeur et utilisés en contexte situationnel, ils pourraient entrer en mémoire à long terme et contribuer à l'acquisition de nouveaux schémas. Cela dit, il nous semble approprié à ce point de définir la dramatisation.

⁷ Nous reviendrons sur les schémas plus en détail dans le cadre théorique.

1.4 La dramatisation

La tâche n'est pas aisée. Tout d'abord, le concept de dramatisation n'est pas employé fréquemment. Les praticiens qui, dans leur cours de langue, ont recours à la « dramatisation » ou à ce qui s'en rapproche, utilisent tout un éventail d'expressions pour la nommer. Ainsi, Holden (1982: 1) parle de « l'art dramatique », Smith (1984:1) utilise « techniques de l'art dramatique », Stern (1980: 77) et White (1984: 590) préfèrent « activités dramatiques » alors que Crinson et Westgate (1980: 25) parlent de « techniques dramatiques ». Pierra (1990: 11) préfère « tentatives ludiques »; Bergfelder-Boos et Melde (1993: 1) ont une préférence pour « pratique théâtrale ». Comme nous le voyons, les auteurs mentionnés parlent surtout d'activités qui ont lieu à l'intérieur d'un cours de langue, mais qui n'occupe pas toute une session de cours.

Toutefois, Fancy (1991), tout comme nous, parle de dramatisation ou d'activité dramatique. Cette dernière est au coeur d'un cours de langue en milieu universitaire. Il la définit comme « une activité [...] qui finit par appuyer d'une manière explicite l'entreprise pédagogique, tout au moins si l'on trouve parmi les objectifs de celle-ci la promotion d'un comportement linguistique qui soit plus expressif, plus convaincant et plus satisfaisant. » (1991: 349) Cette définition met en évidence l'expressivité; Fancy (1991: 341) initie ses étudiants « aux mécanismes de l'expression et à l'idée qu'une langue est une activité communicative à quatre dimensions (le mot, le ton, l'énergie et le geste). »

Devant la diversité d'appellations rencontrées ainsi que les concepts différents que recouvrent ces appellations, il est difficile de situer la dramatisation dans l'enseignement des langues. En effet, qu'est-ce que la dramatisation telle que nous la pratiquons ? Il ne

s'agit pas d'une approche puisqu'une approche s'appuie sur des principes théoriques précis⁸. Il ne s'agit pas non plus d'une technique d'enseignement, c'est-à-dire « un outil, un prolongement matériel apporté à certains procédés pour faciliter le travail du maître et renforcer l'efficacité de son enseignement » (Galisson et Coste, 1976: 556) comme le serait le jeu de rôle ou la simulation utilisés par les enseignants à l'intérieur d'une heure de cours. Ici, la dramatisation est une pratique pédagogique particulière pour un cours d'expression orale en L2; elle s'utilise pendant 72 heures environ⁹; elle est employée seule et non pas en tant que procédé de renforcement pour l'amélioration de l'enseignement dans un cadre méthodologique précis.

Voici la définition que nous donnons de la dramatisation telle que nous la pratiquons, faute d'avoir trouvé une définition existante. La dramatisation est une pratique pédagogique particulière dont la fin est d'ordre langagier. Elle est centrée sur le contenu et sur la forme linguistique, et utilise les techniques de jeu de l'art dramatique et la représentation d'une pièce de théâtre. Elle vise aussi, tout comme les approches et les méthodes dont nous avons parlé, l'amélioration de la compétence en langue des apprenants. Dans les techniques de jeu de l'art dramatique, nous incluons, la compréhension du texte (travail au niveau lexical et syntaxique afin d'arriver à une meilleure interprétation), la mémorisation, la prosodie, la diction, le comportement non-verbal, la mise-en-scène et la pratique.

⁸ Voir note 1.

⁹ Ce nombre de 72 heures correspond au nombre d'heures auxquelles ont été exposés les étudiants qui ont suivi notre cours d'expression orale par la dramatisation. Le nombre peut varier chaque année en fonction du type de spectacle présenté et du niveau de compétence en langue des étudiants.

Cette pratique pédagogique est relativement peu répandue. Pourtant, d'après les commentaires des enseignants qui l'utilisent en tant que telle (Fancy, 1985, 1988, 1991; Wessels, 1987) ainsi que ceux des chercheurs qui ont écrit sur certaines techniques dramatiques (McDonald, 1992; Motos-Teruel, 1992; Pierra, 1990; Raz, 1980), cette pratique semble servir l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère.

En Écosse, Wessels (1987), une spécialiste de l'anglais L2, voit dans la dramatisation le moyen de mettre en pratique les aspects vitaux de la communication, c'est-à-dire les relations humaines, les émotions, le langage du corps et d'autres aspects paralinguistiques. Elle estime que « l'aisance dans les productions ne peut provenir que d'une communication active » (1987: 12), telle qu'elle est mise en pratique par la dramatisation. Elle rejoint sensiblement Krashen lorsqu'elle affirme que la dramatisation favorise un apprentissage inconscient d'une façon « naturelle » et non artificielle (1987 : 13).

Du côté des chercheurs qui se sont intéressés à l'impact de la pratique dramatique sur l'apprentissage d'une langue, les expériences sont peu nombreuses. Ainsi, dans un type de recherche expérimentale portant sur l'écrit, McDonald (1992) a analysé le rôle du jeu dramatique sur l'aisance et la complexité d'histoires écrites et racontées par des enfants; elle avait demandé aux enfants du groupe expérimental de « jouer » devant la classe l'histoire qu'ils allaient écrire par la suite. Ses résultats montrent que les enfants qui ont « joué » leurs histoires ont créé des récits avec des structures de phrases plus complexes (elle a constaté la présence d'un plus grand nombre de propositions subordonnées relatives) et un lexique plus varié. Elle en a conclu que l'activité dramatique jouait un rôle sur l'amélioration de la qualité et de la facilité (ou de l'aisance) à écrire chez les enfants.

Pour sa part, Motos-Teruel (1992) a examiné l'effet d'activités dramatiques sur l'attitude des élèves vis-à-vis de la langue-cible, l'espagnol, et vis-à-vis de la littérature

espagnole. Il découle de ses observations (malheureusement anecdotiques et non quantifiées) que les apprenants montrent une attitude plus positive envers la littérature; de plus, ils éprouvent le désir de communiquer entre eux dans la langue-cible, ce qui n'était pas le cas dans un cours plus conventionnel.

En Israël, Raz (1980) a fait une étude expérimentale de type pré-test/post-test, avec un groupe expérimental et un groupe de contrôle, sur les effets du jeu de rôle sur la compétence de communication. Elle a découvert que : « le jeu de rôle crée une forte motivation à la communication et qu'il a tendance à faire diminuer l'anxiété et à réduire les inhibitions grâce à la concentration qu'il exige; l'élément affectif est [aussi] très important [ainsi que] le travail en dyades ou en petits groupes [qui] ne peut avoir qu'un effet favorable sur les apprenants. Or, tous ces facteurs, considérés comme propices au développement de la compétence de communication en général vont avoir un effet plus particulièrement sur l'aisance » (notre traduction 1980: 35). De plus, Raz estime que « le degré d'aisance varie en fonction du rôle fonctionnel des énoncés, du fait que des facteurs cognitifs, affectifs ou méta-cognitifs interagissent avec des facteurs de personnalité et des facteurs situationnels » (notre traduction 1980 : 35). Ainsi, certaines personnes s'expriment lentement lorsqu'elles parlent de sujets neutres et leur débit de parole s'accroît dès que le sujet devient plus personnel. Raz (1980: 38) fait ressortir ce point lorsqu'elle écrit que le jeu de rôle utilisé fréquemment va familiariser l'apprenant avec le matériel au point de le faire réapparaître dans diverses situations de communication et, par conséquent, l'amener à une plus grande aisance dans les productions (notre traduction).

Nous croyons qu'il pourrait en être de même avec la dramatisation, telle que nous la pratiquons. Les étudiants prennent connaissance du texte par le biais de plusieurs lectures, l'analysent pour bien en comprendre le sens, l'apprennent par coeur, le jouent jusqu'à la

représentation et le plus souvent en improvisant dans des situations de communication similaires. Est-ce que cela va permettre de faire réapparaître le matériel comme l'écrit Raz (1980: 38)? C'est ce que nous croyons, mais nous ne savons pas si la dramatisation peut améliorer les productions orales des apprenants, car très peu d'études empiriques ont été faites sur le sujet. Il nous semble donc qu'une recherche qualitative exploratoire avec étude de cas est nécessaire. Elle nous permettrait d'avoir des données sur différentes caractéristiques des productions orales et conduirait à la formulation d'hypothèses qui pourraient être vérifiées dans des recherches expérimentales ou quasi-expérimentales subséquentes.

1.5 Justification de la recherche

Rappelons que Freed (1991: 14) estime que l'environnement dans lequel a lieu l'apprentissage est l'une des caractéristiques qui affectent l'acquisition d'une langue seconde. Pour sa part, Higgs (1991) constate, après avoir examiné différentes recherches sur les approches traditionnelles d'enseignement, que les chercheurs n'ont pas encore découvert une pédagogie qui produise des apprenants en langue-cible qui s'expriment avec aisance et avec une précision ou justesse grammaticale. Il conclut : « it may in fact be impossible to do so in the instructional conditions that we typically face. » (1991: 50) Si les contextes d'apprentissage traditionnels n'ont pas conduit au but visé, nous pouvons alors nous demander ce qu'il en est des pratiques pédagogiques telles que la dramatisation. Le recours systématique à la pratique pédagogique qu'est la dramatisation, en classe de L2 a certainement un effet sur les productions orales des apprenants, mais nous ne connaissons ni les caractéristiques de ces productions orales ni leur nature, d'où l'intérêt de notre thèse.

1.6 Limitations de la recherche

Nous croyons que la dramatisation devrait conduire les apprenants de niveaux fort, moyen et faible en L2 qui ont suivi 72 heures d'enseignement oral par la pratique dramatique, à produire des énoncés de meilleure qualité en fin de session (12 semaines de cours). La qualité des énoncés ne portera que sur certains aspects de la compétence en langue seconde, telle que définie par Hammerly (1991).

Ce dernier estime que la compétence en langue a trois composantes, la compétence linguistique, la compétence de communication et la compétence culturelle. (Hammerly, 1991:12) Pour chacune des compétences, nous avons examiné les caractéristiques qui nous semblaient les plus pertinentes, en nous appuyant sur d'autres auteurs. Ces caractéristiques nous ont permis d'opérationnaliser la notion de compétence en langue et de formuler nos questions de recherche.

Nous nous intéresserons principalement à la compétence linguistique puisque nous pensons que la dramatisation peut y avoir un rôle à jouer. Nous allons analyser cette compétence au regard des caractéristiques suivantes: la quantité des unités de communication (ou UC), la longueur moyenne des UC, la qualité et la complexité syntaxique des UC. Nous allons aussi examiner la quantité et la précision grammaticale des énoncés récupérés intégralement ou partiellement de la pièce de théâtre étudiée et la transposition de ces derniers.

Nous allons donner une définition de chacune des notions utilisées, définitions que nous compléterons et illustrerons dans notre cadre théorique.

Tout d'abord, par unités de communication nous entendons « une information vue par le locuteur /écrivain de manière cohésive puisque sa forme de surface est reliée à la réalité

psychologique de l'encodeur » (Knoll, 1977: 85). Nous avons retenu la définition de Knoll, car elle s'est intéressée à la langue orale plutôt qu'à la langue écrite comme l'avaient fait les autres chercheurs que nous citons dans le cadre théorique. Cette définition sera explicitée dans le cadre théorique. La quantité des unités fait référence au nombre total d'unités de communication utilisées dans chacune des situations de communication. La longueur moyenne des unités de communication fait référence au nombre moyen de mots contenus dans chaque unité. La qualité des énoncés fait référence à la précision ou justesse grammaticale. La complexité sera mesurée en fonction du nombre et du type de phrases produites, qu'elles soient racines ou enchâssées.

Par énoncés récupérés intégralement ou partiellement de la pièce de théâtre étudiée, nous entendons un mot ou toute une suite de mots que les apprenants ont récupéré de leur mémoire à long terme pour les utiliser dans les diverses situations de communication. La quantité fait référence au nombre total d'énoncés récupérés et la transposition fait référence aux modifications apportées aux énoncés d'origine (c'est-à-dire ceux qui sont récupérés textuellement par les apprenants). Un examen individuel de ces énoncés nous indiquera en premier lieu, s'ils ont été modifiés ou non et en deuxième lieu, si les modifications étaient acceptables ou non, c'est-à-dire si elles étaient précises ou justes grammaticalement.

En ce qui concerne la compétence de communication, nous nous attacherons à l'analyse de l'aisance à s'exprimer (= le débit). Elle sera analysée en calculant le débit de l'expression, de même qu'en décrivant les stratégies utilisées par les locuteurs pour garder le contact avec les interlocuteurs. Car l'aisance à s'exprimer n'est pas uniquement une question de rapidité dans la production, il s'agit aussi de l'efficacité que va montrer le locuteur à garder son tour de parole même si le vocabulaire lui fait défaut. Cette efficacité

sera analysée au regard des stratégies compensatoires utilisées pour pallier le manque de vocabulaire, telles la répétition, le questionnement et la reprise (avec modification).

Quant à la compétence culturelle, nous n'en examinerons que la gestuelle qui en est une des composantes importantes bien que souvent négligée (Allen, 1995). La gestuelle est l'ensemble des gestes, des mouvements, des postures des personnes, variable selon les cultures. Elle sera analysée au regard de la qualité des gestes, c'est-à-dire s'ils sont esquissés ou précis, terminés ou laissés en suspens, s'ils sont spontanés ou forcés ou enfin s'ils sont bien adaptés à la situation. Nous analyserons aussi trois types de gestes, les emblèmes, les illustratifs et les manipulateurs corporels, car ce sont ces catégories de gestes qui accompagnent la parole, facilitant la communication comme nous le verrons plus en détail dans le cadre théorique. Cela dit, nous pouvons poser nos questions de recherche.

Pour la compétence linguistique (mesurer la quantité, la longueur, la qualité et la complexité des unités de communication). Entre parenthèses, nous indiquons les mesures prises pour répondre aux questions.

1. Est-ce que la quantité des unités de communication varie dans les productions orales des apprenants lors des diverses situations de communication? (quantité = nombre d'UC)
2. Est-ce que la longueur des unités de communication varie dans les productions orales des apprenants lors des diverses situations de communication? (longueur = moyenne du nombre de mots par UC)
3. Est-ce que la qualité des unités de communication varie dans les productions orales des apprenants lors des diverses situations de communication? (qualité = pourcentage d'UC grammaticalement correctes)

4. **Est-ce que la complexité syntaxique des unités de communication varie dans les productions orales des apprenants lors des diverses situations de communication ? (pourcentage de propositions enchâssées)**
5. **Dans quelle proportion, les productions orales contiennent-elles des énoncés récupérés des pièces de théâtre? (nombre total)**
 - 5a **Quels sont les types d'énoncés récupérés? (énoncés préfabriqués, phrases schèmes, autres énoncés)**
 - 5b **Les énoncés sont-ils récupérés intégralement ou partiellement? (nombre total de chacun)**
 - 5c **Les énoncés récupérés sont-ils employés correctement ou non ? (pourcentage d'utilisation correcte)**
6. **Dans quelle proportion les productions orales contiennent-elles des transpositions des énoncés récupérés des pièces de théâtre? (nombre total de transpositions)**

Pour la compétence de communication (mesurer le débit ou l'aisance à s'exprimer), nous avons formulé deux questions:

7. **Dans quelle mesure le débit varie-t-il dans les productions orales de la situation initiale à la situation finale de communication? (nombre moyen de syllabes produites par minute)**

8. Dans quelle mesure les stratégies compensatoires varient-elles entre la situation initiale et la situation finale? (types de stratégies compensatoires utilisées et nombre total pour chacune)

Pour la compétence culturelle (mesurer la gestuelle), nous avons posé deux questions:

9. Quelles sont les caractéristiques de la gestuelle globale des apprenants entre la situation initiale et la situation finale de communication? (échelle descriptive)
10. Comment se répartissent les types de gestes entre la situation initiale et la situation finale de communication?

Ces questions devraient nous permettre de répondre à notre question générale, à savoir : quelles sont les caractéristiques des productions orales d'apprenants en L2 inscrits dans un cours universitaire d'expression orale utilisant la dramatisation. En fin de parcours, les résultats obtenus nous permettront vraisemblablement d'émettre quelques hypothèses qui pourront être vérifiées ultérieurement dans le cadre de recherches expérimentales ou quasi-expérimentales.

Chapitre 2

Cadre théorique

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que le didacticien Hammerly (1991) prônait un enseignement des langues mettant l'accent sur l'aisance à s'exprimer sans toutefois négliger la précision grammaticale des énoncés et l'utilisation appropriée de ces derniers dans le contexte culturel. Cela revient à dire qu'un étudiant se doit d'être compétent linguistiquement, communicativement et culturellement pour recevoir le titre de « compétent en langue » d'après Hammerly. L'enseignant doit donc aider l'étudiant à développer cette compétence. Dans ce chapitre, nous définirons d'abord la compétence en langue c'est-à-dire ses trois composantes, à savoir la compétence linguistique, la compétence de communication et la compétence culturelle. Puis, nous présenterons les concepts que nous utilisons ainsi que l'opérationnalisation de ces derniers. Ensuite, nous nous attarderons sur la place que tient la mémoire dans l'apprentissage en général. Par après, nous passerons en revue les différentes approches d'enseignement qui ont eu cours ces dernières années et nous verrons leurs avantages et leurs limites au regard des trois compétences. Finalement, nous situerons la dramatisation en tant que pratique

pédagogique par rapport aux différentes approches d'enseignement précédentes et au regard des trois compétences.

2.1 Compétence en langue seconde

Si plusieurs auteurs (Bachman, 1990; Canale et Swain, 1980,1983; Hymes, 1971) se sont intéressés à définir ce qu'était la compétence en langue, appelée aussi compétence de communication, c'est sur Hammerly que nous avons décidé de nous appuyer. Cet auteur est en effet le seul à mettre clairement en évidence, selon nous, deux composantes de la compétence qui ont parfois tendance à se confronter comme en témoignent les résultats des recherches sur l'approche communicative (Lightbrown, 1983; Pellerin et Hammerly, 1986; Towell, 1987). Il s'agit de la précision grammaticale et de l'aisance à s'exprimer.

Avant de définir la compétence en langue selon Hammerly (1991), il serait bon de faire un retour en arrière et de montrer que la notion de compétence en langue varie selon les chercheurs. Ainsi, on a longtemps considéré qu'être compétent du point de vue de la langue équivalait seulement à une bonne connaissance du code linguistique, c'est-à-dire de la phonologie, de l'orthographe, de la grammaire et du lexique. Mais est-ce que le fait de construire correctement une phrase et d'utiliser à bon escient un mot plutôt qu'un autre signifie être compétent ? Sûrement pas.

En effet, comme le dit Rivers (1990: 50), apprendre à utiliser une langue, ce n'est pas s'exercer à pratiquer des exercices structuraux artificiels qui donnent l'impression que les locuteurs natifs utilisent seulement certains temps, certains jours et qui disent « les choses les moins cohérentes afin de pouvoir utiliser toutes les personnes au temps qui, pour le moment, se trouve être le sujet de la conversation et renvoient prudemment l'emploi du subjonctif à l'année suivante ». Or, l'apprenant qui veut utiliser la langue-cible d'une façon « plus naturelle » doit être en mesure de le faire de la même façon qu'un locuteur natif: la langue est alors un outil qui sert à « donner et obtenir des

renseignements; expliquer, discuter et décrire; à persuader, dissuader, promettre ou refuser; pour divertir ou calmer les eaux tumultueuses du contact social; à révéler ou cacher des sentiments ou des attitudes; à diriger les autres dans leurs entreprises; à apprendre, enseigner, résoudre des problèmes ou créer avec des mots » (Rivers, 1990: 50).

Hammerly (1991) rejoint tout à fait Rivers (1990) lorsqu'il définit le terme de compétence comme un savoir cognitif et performatif, qu'il soit conscient ou inconscient. En d'autres termes, la compétence en langue est « l'habileté à utiliser une langue seconde correcte du point de vue grammatical pour communiquer avec une certaine aisance et de façon appropriée au contexte culturel. » (Hammerly, 1991: vii, notre traduction). Ainsi, pour rendre les apprenants compétents en langue, l'enseignement d'une langue seconde devrait développer les trois composantes impliquées dans la définition de Hammerly, composantes qu'il explicite d'ailleurs par la suite. Il s'agit de la compétence linguistique, de la compétence de communication et de la compétence culturelle.

Comme c'est l'expression de ces compétences que nous analyserons dans les productions orales des étudiants, il nous faut clarifier ces notions. Nous verrons d'abord ce qu'elles sont pour différents auteurs ainsi que pour Hammerly dont nous adoptons le point de vue. Nous définirons par la suite les diverses caractéristiques retenues pour opérationnaliser ces notions et décrire les productions orales.

2.1.1 Compétence linguistique

Pour Hammerly (1991), la compétence linguistique est la connaissance de la langue, qu'elle soit consciente ou inconsciente. La précision grammaticale (*accuracy*) est au cœur de cette compétence: c'est la connaissance performative sur la langue ou le savoir-faire linguistique, c'est-à-dire l'habileté à utiliser la langue en respectant ses caractéristiques systématiques. Nous sommes d'accord avec Hammerly (1991) lorsqu'il

écrit que les étudiants ne veulent pas apprendre une langue seulement pour se débrouiller; ils veulent l'apprendre correctement. Higgs (1991: 46) ajoute qu'à l'oral en particulier, plus « il y a précision grammaticale dans le message à transmettre, plus il y a de chance que la communication soit réussie. » (notre traduction)¹⁰. La notion de précision grammaticale englobe ce que Germain et Seguin (1995: 41) appellent « la connaissance à la fois des règles d'usage (structure grammaticales, aspects à la fois morphologiques et syntaxiques) et des règles d'emploi (règles ou conventions d'une utilisation appropriée à l'intention et à la situation de communication).» Les règles d'usage permettent de produire des « énoncés bien formés grammaticalement » (Germain, Seguin, 1995: 39), mais cela n'est pas suffisant pour arriver à une communication adéquate; il faut aussi se servir des règles d'emploi qui « englobent la composante discursive, c'est-à-dire les règles de cohésion à l'aide de marques linguistiques formelles et les règles de cohérence, [c'est-à-dire] celles [qui relèvent] de l'ordre sémantique ». (Germain, Seguin, 1995: 40)

Dans le cadre de notre recherche, c'est-à-dire dans l'analyse des productions orales d'apprenants inscrits dans un cours d'expression orale par la dramatisation, nous nous sommes intéressée à cette précision puisqu'elle est au coeur de la compétence linguistique. Toutefois, d'autres aspects de la compétence linguistique ont aussi été examinés, telle la maturité syntaxique qui est indicatrice du développement de la langue chez l'apprenant.

Pour faire nos observations, il nous fallait tout d'abord nous donner une unité d'analyse. Pour cela, nous avons consulté les auteurs qui se sont intéressés avant nous aux manifestations de la compétence linguistique. La phrase a été la première unité d'analyse retenue. C'est Nice (1925) qui serait la première à avoir recours à la phrase

¹⁰ [...] in oral communication, [...] the more accurately a message is transmitted, the greater the possibility is for successful communication. (Higgs, 1991: 46)

comme mesure d'indication de la maîtrise du langage. Selon elle, la longueur de la phrase était reliée à la maturité syntaxique (Nice, 1925: 372). Par la suite, ce n'est pas la capacité de produire des phrases longues qui a intéressé les auteurs, mais plutôt la capacité de produire des phrases plus compliquées. Ces derniers ont alors examiné la structure interne des phrases ou les types de phrase. Leur unité d'analyse est devenue l'unité de communication ou encore l'unité terminale. De nos jours, la phrase qui est analysée n'est plus tout à fait la même que celle de Nice. Ainsi, Watts (1944) a parlé « d'unité de communication naturelle », Hunt (1965) a employé le terme « d'unité terminale » ou « T-unit », Loban (1963) avait utilisé le terme « d'unité de communication » ou « c-unit », et Knoll (1977) a préféré celui de « unité-idée » ou « idea unit ».

La « T-unit » de Hunt est constituée d'une proposition principale plus n'importe quelle proposition subordonnée qui lui est attachée ou qui est enchâssée (Hunt, 1966: 735); elle correspond à la phrase racine et aux enchâssées de la grammaire générative et à la phrase complexe de la grammaire traditionnelle. Hunt donne deux exemples de la façon dont il compte son unité terminale:

Mary hit John. (= 1 T-unit)

Mary hit John, but she is my best friend. (=2 T-unit)

La « c-unit » de Loban (1966) lui est sensiblement équivalente, mais inclut en plus les phrases isolées dépourvues de verbe, mais ayant tout de même une valeur communicative. D'après Paret (1983: 11), c'est cette unité qui a servi de base à presque toutes les recherches sur la syntaxe écrite des enfants effectuées en Amérique du Nord. Loban donne aussi un exemple de sa façon de compter les unités de communication.

Where is my hat ? (=1c-unit)

On the table. (=1 c-unit)

En Europe, un autre auteur Mas (1977) a proposé une définition différente de l'unité de communication ou UC. Pour lui, l'UC est « toute unité syntaxique correspondant à la mise en oeuvre de l'une des structures de base du français [GN+VT+GN] à laquelle on peut ajouter « un complément de la phrase ». (Mas, 1977: 24) Paret (1983: 11) expliquant Mas, écrit que l'UC est donc « la phrase simple ou complexe, qui exclut les coordonnées et ne tient pas compte des phénomènes d'effacement sous identité » (c'est-à-dire si le sujet est le même dans les deux propositions coordonnées et qu'il est omis dans la seconde proposition). Afin d'illustrer son point de vue, elle donne un exemple des deux façons de compter, celle de Mas et celle de Hunt.

a) 1 unité pour les deux auteurs:

« Nous nous arrêtons devant un étalage de blousons. »

b) 2 unités pour les deux auteurs:

« Il me va bien et il me plaît. »

c) 1 unité pour Hunt et 2 unités pour Mas:

« Ma mère le regarde et m'en fait essayer un. »

Dans ce dernier cas, Hunt considère qu'il s'agit d'une unité puisque le sujet est omis dans la deuxième partie de la phrase alors que Mas considère qu'il s'agit de deux unités, car il y a deux coordonnées.

Il nous reste à voir « l'unité-idée » développée par Knoll (1977). Cette dernière estimait que les unités de Loban et Hunt étaient trop axées sur l'écrit et la syntaxe. Étant donné qu'elle travaillait sur des monologues transcrits, elle avait besoin d'un modèle qui mette l'accent sur l'aspect communicatif et psychologique des productions. L'unité-idée est: « une information vue par le locuteur /écrivain de manière cohésive puisque sa forme

de surface est reliée à la réalité psychologique de l'encodeur » (Knoll, 1977: 85). Elle a donné ensuite une liste détaillée de ce qui constitue une « unité-idée » à ses yeux. Nous transcrivons la liste de Knoll telle quelle malgré sa longueur et nous ajoutons nos commentaires entre parenthèses.

1. Un sujet et un verbe forment une unité lorsqu'on les trouve seuls ou accompagnés soit d'un objet direct, soit d'une phrase prépositionnelle, soit d'un élément adverbial ou encore d'un mot de subordination.

(Nous retenons que dans cette catégorie entrent

- les propositions indépendantes du type Sujet+Verbe+(COD/COI) =1UC;
- les propositions indépendantes adverbiales de type S+V+Adverbe ou Expression Adverbiale = 1UC;
- les propositions principales+phrase prépositionnelle du type Sujet+Verbe+Préposition+Verbe+COD/COI=1UC;
- les propositions principales+propositions subordonnées de type S+V+Conjonction de Subordination+S+V+ (COD/COI) =1 UC.

Nous aimerions aussi inclure ici les propositions sous-entendues de type

- S+V+(Conj.Subord./ Pronom relatif +S+V+(COD/COI) =1 UC),
- Adverbe+marqueur d'interrogation ou d'exclamation+S+V+(Conj.Subord./ Pronom relatif+S+V+(COD/COI).

La partie soulignée est sous-entendue mais facilement identifiable, car elle correspond, soit à une réponse directe de la part du locuteur à ce qu'a dit l'interlocuteur, soit à une répétition de ce que l'interlocuteur a dit.)

2. Les propositions relatives sont comptées comme une unité lorsque le pronom relatif est exprimé.

(Remarquons que Knoll travaille en anglais de sorte que ce numéro 2 n'a pas de sens en français puisque les pronoms relatifs sont toujours exprimés en français. Nous retenons donc que toute relative reliée à la principale compte pour une UC en français, ainsi S+V+COD/COI+Pron. Relatif+V+(COD/COI)=1UC.)

3. Les phrases en position initiale suivies d'une virgule ou mises en apposition sont comptées comme des unités séparées.

(Dans ce cas, nous comprenons V+COD/COI, S+V+(COD/COI) =2UC; S+V, (S)+V+(COD/COI), S+V+(COD/COI) =3UC.)

4. Les verbes dont la structure exige ou permet d'avoir un élément verbal comme objet sont comptés comme une seule unité.

(Nous retenons ici les propositions principales+les propositions infinitives S+V+Infinitif+(COD/COI)= 1UC.)

5. Les propositions réduites dans lesquelles un mot subordonnant est suivi d'un élément verbal incomplet sont comptées comme une unité.

(Ici, nous avons à faire à ce qui correspond, selon nous, aux fragments de Phillips (1992), c'est-à-dire aux énoncés incomplets que nous ne considérons pas comme UC à la différence de Knoll.)

6. Il existe aussi divers éléments de phrases qui peuvent être comptés comme des unités. Il s'agit des expressions proverbiales, des phrases en apposition dans lesquelles le verbe ou le sujet sont absents mais que l'on peut facilement déduire.

(Apposition (sans sujet ou sans verbe) / +S+V+(COD/COI)=2UC, (Knoll, 1977: 90).)

7. Les formes en « -ing » de l'anglais.

(Ces dernières ne sont évidemment pas pertinentes en français.)

Elle donne ensuite un exemple de sa façon de segmenter en « unité-idée » une transcription de production orale (Knoll, 1977: 91): Sue roared all harder. / She claimed I looked funny./ clinging there, / screaming. (=4 unités).

Afin de mieux illustrer le découpage de Knoll, nous avons inclus une série d'exemples qui ne proviennent pas de notre corpus mais qui nous semblent pertinents pour illustrer l'opérationnaliser de notre concept. Nous avons repris chaque cas et nous avons donné un exemple pour chacun:

Cas 1: S+V+Préposition+V+ COD/COI

/Il a été arrêté pour avoir blessé quelqu'un./ (= 1UC)

Cas 1.2: S+V+Adv/ Expres. Adverb.

/Il vous a parlé gentiment./ (=1UC) Je l'ai vu à plusieurs reprises./ (=1UC)

Cas 1.3: S+V+Conj. Sub.+S+V+ (COD/COI)

/Il sera content lorsqu'il aura fini (son travail)./ (=1UC)

Cas 2: S+V+Pronom relatif+V+(COD/COI)

/C'était un petit chien qui avait une tache sur le nez./ (=1UC)

Cas 3.1: V+ COD/COI+S+V+ (COD/COI)

/Ayant fermé son livre,/ il se leva./ (= 2UC)

Cas 3.2: S+V+S+V+(C)+Conj.Coord.+S+V+(C)

/Il se leva,/ le regard perdu dans le vide,/ et il se dirigea vers la porte./ (=3UC)

Cas 4: S+V+Infinitif+(COD/COI)

/Il pensait pouvoir apporter sa radio./ (=1UC)

Cas 6: Apposition (sans S ou sans V)+ S+V+(COD/COI)

/Trop nerveux pour répondre,/ il regardait le plancher./ (=2UC)

Comme les modèles de Loban et de Hunt ont été principalement utilisés dans les recherches sur la syntaxe écrite d'enfants et que celui de Knoll a été développé pour étudier les productions orales, nous avons décidé de retenir ce dernier pour l'analyse de nos unités de communication (Signalons que nous avons choisi de garder le terme d'« unité de communication » ou UC pour notre analyse). Cependant, après la lecture des transcriptions, il nous est apparu nécessaire d'ajouter d'autres nuances aux catégories d'UC de Knoll. En effet, Knoll ayant travaillé sur des monologues et nous sur des dialogues, nous avons rencontré des cas particuliers dans les productions; ainsi lorsqu'il y a reprise d'un mot de l'interlocuteur par le locuteur et que ce mot est suivi d'une interrogation, nous comptons une UC. Dans le cas d'une réaction interrogative du locuteur à une affirmation de l'interlocuteur, on compte aussi une UC. Lorsque le locuteur utilise un « oui » ou un « non » en réaction, on compte une UC. Lorsque le locuteur répond par « oui » ou par « non » à un ordre de l'interlocuteur, nous comptons aussi une UC. Il en est de même pour un « oui » ou un « non » employé en réponse à une question de l'interlocuteur. Tous les cas mentionnés ci-dessus font référence à des

répliques sous-entendues dans le discours du locuteur et dont nous donnerons quelques exemples plus loin.

Toutefois, au calcul des unités de communication comme « unités-idées », nous avons rajouté le calcul des « fragments » (ou mazes), c'est-à-dire les phrases incomplètes, les phatèmes (à savoir les expressions ou bruits non significatifs employés pour maintenir le contact entre les interlocuteurs), les débuts de mots qui ne constituent pas des unités à part entières mais qui font partie de l'oral et qui sont aussi indicateurs du manque de certitude vis-à-vis de la langue de la part des apprenants, comme l'a montré Phillips (1992: 17). Nous avons aussi compté comme fragments les « euh » et les « hum » c'est-à-dire les pauses remplies lorsqu'elles étaient porteuses de sens et qu'elles ne marquaient pas seulement une hésitation. Dans ce dernier cas, nous les avons incluses dans l'UC où elles apparaissaient sans leur accorder un traitement spécial. Nous avons aussi inclus dans les fragments, les « oui » et « non » répétés qui font démarrer un tour de parole. Ces mots ne seront pas comptés individuellement mais globalement, car ils ne contiennent pas d'idée. Ils sont employés seulement pour renforcer le premier. Nous avons aussi tenu compte des « oui » et « non » qui sont employés seuls, au début d'un tour de parole et qui ne constituent pas une idée, le sujet les utilisant pour gagner du temps lorsqu'il cherche quoi dire, car il ne faut pas perdre de vue que les sujets sont en situation d'improvisation et qu'il est difficile d'avoir toujours de la répartie. Enfin, nous avons compté comme fragments les mots phatiques employés seuls et qui invitent l'interlocuteur à répéter ce qu'il vient de dire ou qui marquent l'incrédulité, la surprise du locuteur à ce que l'interlocuteur vient de dire.

Nous allons illustrer maintenant, à partir d'exemples tirés du corpus, comment nous avons fait le découpage et le calcul des unités de communication et des fragments.

a) Unités de communication composées de « phrases-racines »:

Ex.1: [Oh, non!] /J'me promène toujours comme ça!/ (= 1 fragment (phatème)+1 UC) (Sujet Moyen Pré-test. Situation 1.6)

Ex.2: /Alors, tu vas l'admettre à elle./ Tu as une liaison avec moi./ C'est ça ?/ Tu tu veux tout arrêter./ (= 4 UC) (Sujet Fort, Stimulus Sit. Identique. Situation 2.6)

Dans l'exemple 1, il y a un fragment [Oh, non!] et une UC constituée d'une phrase simple (cas 1 de Knoll). Dans l'exemple 2, nous avons compté 4 UC qui sont délimitées par les traits obliques dans l'exemple. En effet, chaque énoncé fonctionne indépendamment des autres et représente une idée. Les 4 UC font partie du cas 1 de Knoll. Même le « C'est ça » constitue une UC, car il contient une idée qui est sous-entendue « c'est ça ce que tu veux dire? » Ce qui distingue cette unité d'un fragment, c'est que la phrase n'est pas laissée en suspens. Elle contient une idée qui est sous-entendue.

b) Unités de communication composées de « propositions enchâssées (exprimées ou sous-entendues) »:

Ex.3: /J'insiste!/ (=1 UC) (Sujet Faible, Stimulus Verbal. Situation 3.1)

Ex.4: /Mais j'ai *un* petite idée que vous avez raison./ [Peut-être c'est] peut-être c'était une autre personne *qui* vous ne connaissez pas./ Mais j'insiste/[que vous] que vous me *donne* le nom de cette personne./ (= 3 UC+2 fragments) (Sujet Début. Stimulus verbal. Situation 3.1)

Dans l'exemple 3, nous avons compté 1UC (cas 1 de Knoll), car la proposition complétive (« que vous envoyez...») est sous-entendue. Dans l'exemple 4, nous avons compté 3 UC. Nous n'avons pas compté le « Peut-être c'est », car il ne constitue pas une UC puisqu'il s'agit d'un fragment. Il en a été de même avec « que vous ». La troisième UC commence avec le « Mais j'insiste » et continue avec « que vous me donne le nom de cette personne. »

Ex.5: /[...] et je ne trouvais rien à *lui les dire*/ parce qu'ils me disaient aussi que le président des États-Unis, George Bush, est lui-même un extra-terrestre./ (= 2 UC) (Sujet Moyen, Stimulus verbal. Situation 3.2)

Dans l'exemple 5, nous avons compté deux UC. La première correspond au cas 4 de Knoll puisque la structure du verbe « trouver » lui permet d'avoir un élément verbal (l'infinitif) comme objet. La seconde UC est un peu plus délicate à découper. « ils me disaient aussi...un extra-terrestre. » constitue l'UC proprement dite; le « parce qu' » introduit une proposition subordonnée de cause et devrait être précédé par une proposition principale; or, dans ce cas, il joue le rôle de conjonction de coordination et il pourrait être remplacé par « puis » sans que cela altère le sens de ce que le sujet veut dire. Le nom propre en apposition ne constitue pas une UC, car il ne contient pas d'idée en lui-même.

c) Unités de communication contenant des répétitions:

Ex.6: /Avez-vous *une une une* shotgun ?/ (= 1 UC avec répétitions du mot *une*) (Sujet Faible, Pré-test, Situation 1.4)

Ex.7: /Je crois [qu'il faut] que *je j'*ai oublié *de de* (heu) de laver ma blouse/ (=1 UC+ 1 fragment + 2 répétitions) (Sujet Moyen, Pré-test, Situation 1.6)

Dans les deux exemples, 6 et 7, les répétitions portent sur des mots simples qui ne constituent nullement des fragments ou des UC. De plus, dans l'exemple 7, le sujet commence sa phrase « je crois qu' » et la termine avec « que je j'ai oublié de laver ma blouse ». Le segment de phrase « qu'il faut » indique que le sujet cherchait ce qu'il allait dire et la structure « je crois qu'il faut » lui est d'abord venu en tête, puis comme l'inspiration est venue, il a laissé tomber le « qu'il faut » et l'a remplacé par le reste de l'UC (cas 1 de Knoll). De plus la structure du verbe « oublier » permet d'avoir un élément verbal comme objet, dans le cas présent « de laver ma blouse » (cas 6 de Knoll).

Ex.8: /Non, non, non, il ne faut pas manger de salade./ (=1 UC) (Sujet Moyen, Pré-test, Situation 1.2)

Dans cet exemple, les trois « non » ne sont pas comptés individuellement et font partie de l'UC. Les répétitions servent seulement à renforcer le premier « non ».

Voici à présent quelques exemples de fragments :

a) Phrases incomplètes:

Ex.9: [Vraiment tu penses que je suis...] (=1 fragment) (Sujet Moyen, Stimulus Sit. Identique, Situation 2.5)

Ex.10: /Enfin il est allé chez McDonald/ [puis...] (=1 UC+1 fragment) (Sujet Fort, Stimulus Sit. Identique, Situation 2.5)

Dans l'exemple 9, il n'y a que la proposition principale puisque le sujet ne trouve pas les mots nécessaires pour compléter la subordonnée. Dans l'exemple 10, la seconde proposition indépendante coordonnée à la première par « puis » est inexistante constituant ainsi un fragment. Par contre, la première contient une idée et en cela constitue une UC.

b) Phrases incomplètes avec répétitions de certains éléments:

Ex.11: [Si tu veux, *voudrais,*] [si tu veux une salade comme...] (pause+gestes) (= 2 fragments) (Sujet moyen, Pré-test, Situation 1.2)

Dans l'exemple 11, nous avons compté deux fragments « si tu veux une salade comme... » car la phrase est incomplète, le sujet manquant de vocabulaire pour terminer la verbalisation de son idée; dans le cas de l'autre fragment, la répétition des verbes et des syntagmes verbaux juxtaposés indiquent que le sujet cherche comment formuler ce qu'il veut dire; il essaie plusieurs façons puis revient à l'initiale. Ces répétitions ne constituent pas des fragments à part entière mais sont plutôt des portions de fragments et ne sont pas comptabilisées.

Ex.12: /J'insinue que vous êtes vous êtes là/ [quand *le* personne quand] (pause) Oh! je ne sais pas./ [mais mais] (= 2 UC+ 2 fragments) (Sujet Faible, Stimulus verbal, Situation 3.1)

Dans l'exemple 12, nous avons compté 2 fragments, car il y a deux propositions incomplètes, une circonstancielle de temps « quand le personne quand » et une

proposition indépendante coordonnée par « mais » et non terminée. Nous avons aussi compté 2 UC, car elles représentent toutes les deux des idées.

c) Phatèmes:

Ex.13: [Oh!] [très bien], [hou!] [hou!] /ya du cuir sur les sièges./ (=1 UC + 4 fragments) (Sujet Avancé, Post-test, Situation 5.2)

Dans l'exemple 13, nous avons compté 4 fragments, « Oh! », « très bien », « hou (2 fois) », car ils sont bien distincts les uns des autres; ils suggèrent la même idée (l'admiration) en l'exprimant de trois façons différentes. Le « Oh! » et les « Hou » sont ce que l'on appelle des bruits significatifs.

Ex.14: [Mais enfin!] /Réfléchis!/ (=1 fragment+1 UC) (Sujet Fort, Stimulus Situationnel Identique, Situation 2.5)

Dans l'exemple 14, nous n'avons compté qu'un fragment « Mais enfin! » puisqu'il s'agit d'une expression phatique qui marque l'incompréhension du locuteur.

Notre analyse des productions orales des trois sujets sélectionnés portera sur la quantité d'unités de communication, la longueur moyenne des UC, la qualité et la complexité des UC. Nous avons retenu ces quatre caractéristiques puisque, selon les auteurs consultés, elles semblent être indicatrices d'une meilleure compétence linguistique. La complexité des UC, par exemple, est une indication de la maturité syntaxique si nous en croyons certains chercheurs (Phillips, 1992; Dubuisson, Emirikian et Boulanger, 1983). La quantité des UC fait référence au nombre d'unités de communication utilisées par les sujets dans chacune des situations de communication. La quantité des fragments a aussi été prise en compte, mais n'a pas été incluse à l'intérieur des UC. Pour le calcul, il faut se référer aux exemples extraits du corpus que nous avons expliqués précédemment.

La longueur des unités fait référence au nombre de mots que contient chaque unité. Il est difficile de dire ce qu'est un mot, les chercheurs ne s'entendant pas sur une définition unique. Comme point de départ, nous avons repris la définition du Dictionnaire de linguistique Larousse (1989: 327) qui dit qu'en linguistique traditionnelle, un mot « est un élément linguistique significatif composé d'un ou plusieurs phonèmes; cette séquence est susceptible d'une transcription écrite comprise entre deux blancs. » Ajoutons que, pour opérationnaliser cette notion, nous nous sommes encore appuyée sur la grammaire traditionnelle qui dit que tout élément de la phrase qui pourra être classé en catégories, que ce soit les substantifs, les verbes, les adjectifs, les prépositions, les articles, les interrogatifs, les interjections, les particules affirmatives et négatives, est un mot. A titre d'exemple, citons un énoncé de notre corpus qui compte 20 mots graphiques :

Ex.15: /J'ai trouvé dans le grand vase Ming qui se trouve sur la table de l'entrée, une petite chose./

Quand à la qualité des UC, elle fait référence à la précision ou justesse grammaticale des UC. Une unité sera correcte grammaticalement quand le code aura été respecté à tous les points de vue. Voici quelques exemples d'UC considérées comme étant exactes grammaticalement:

Ex.16: /Oui je t'accuse parce ce que je sais que c'est vrai [...]/ (Sujet Moyen, Stimulus Situationnel Identique, Situation 2.5)

Ex.17: /Alors, quel est le problème ?/ (Sujet Fort, Pré-test, Situation 1.3)

Ex.18: /[...] regarde ses yeux./ Elle n'est pas morte./ (Sujet Faible, Post-test. Situation 5.4)

De plus, étant donné que nous travaillons sur les performances orales d'apprenants, nous avons tenu compte de la grammaire de l'oral (voir Bussière, 1993), comme le montre l'exemple suivant :

Ex.19: /Faut pas que j't'explique là (pause)/ C'est beaucoup à propos des choses comme ça, t'sais ?/ (Sujet moyen, Post-test, Situation 5.3)

Dans l'exemple 19, il y a absence du mot grammatical « Il » dans l'expression « faut » ainsi que la chute de la première partie de la négation « ne » dans la séquence « faut pas »; il y a chute du [] muet du pronom sujet « je » et chute de celui du pronom objet « te »; on constate aussi la chute de la voyelle [y] dans la séquence « t'sais ».

Ex.20: /[...] j'ai trouvé des p'tits des p'tits sous-vêtements./ (Sujet Moyen, Stimulus Sit. Ident, Situation 2.5)

Dans cet exemple, on constate encore la chute du [] muet. dans l'adjectif «p'tits ».

Ex.21: /Ya pas des problèmes hein!/ (Sujet Fort, Pré-test, Situation 1.3)

Dans l'exemple 21, le pronom « il » est suivi d'une voyelle , le [l] tombe, le pronom devient yod [ja].

Par ailleurs, les unités de communication suivantes ont été jugées incorrectes grammaticalement (nous avons indiqué en italique la forme incorrecte):

Ex.22: /Regarde *qu'est-ce que* je peux faire pour toi./ (Sujet Moyen, Pré-test, Situation 1.2)

Dans cet exemple, le sujet a confondu la tournure relative « ce que ...» avec la tournure interrogative « qu'est-ce que...».

Ex.23: /C'est moi, c'est moi qui *va* le faire. Regardez très bien./ (Sujet Fort, Pré-test, Situation 1.3)

Ex.24: /J'insinue que vous êtes vous *êtez* là./ (Sujet Faible, Stimulus Verbal, Situation 3.1)

Dans le cas des deux exemples ci-dessus les apprenants ont mal conjugué les verbes *aller* et *être*.

Finalement, la complexité des UC a été analysée en fonction du nombre et du type de phrases produites par les sujets. Nous avons adopté le terme de « phrase » au sens de

la grammaire générative tel qu'il est proposé par Dubuisson, Emirikian et Boulanger (1983: 114). Pour elles, les « phrases peuvent être des racines ou des enchâssées. » (ibid. 114) Les phrases racines peuvent être des propositions indépendantes ou des propositions principales comme le montrent les exemples suivants où les phrases racines sont soulignées:

Ex.25: /J'avais rendez-vous avec ta femme./ (=1 proposition indépendante) (Sujet Fort, Stimulus Sit. Identique, Situation 2.6)

Ex.26: /Non, c'est toi et ton secrétaire!/ (=1 proposition indépendante) (Sujet Faible, Stimulus Situationnel Identique, Situation 2.3)

Ex. 27: /Oui je t'accuse† parce que je sais que c'est vrai./ J'ai trouvé des p'tits des p'tits sous-vêtements††/ († = 1 proposition principale; †† = 1 proposition indépendante) (Sujet Moyen, Stimulus Sit. Identique, Situation 2.5)

Ex.28: /Je sais† que c'est toi./ tu es responsable††/ († = 1 proposition principale; †† = 1 proposition indépendante) (Sujet Faible, Stimulus Verbal, Situation 3.1)

Pour les phrases enchâssées, nous avons retenu les trois types identifiés par Dubuisson, Emirikian et Boulanger (1983: 115), à savoir « les relatives qui sont compléments d'un nom ou d'un pronom (†), les complétives qui sont compléments d'objet d'un verbe (††) et les adverbiales qui sont compléments circonstanciels d'un verbe (†††) ». En voici quelques exemples tirés de notre corpus (elles sont soulignées).

Ex. 29: /C'était simplement quelqu'un avec du courrier, je pense./ qui passait dans le couloir†,/ alors c'était pas lui./ († =1 enchâssée relative, complément du pronom indéfini quelqu'un) (Sujet Fort, Stimulus Sit. Semblable, Situation 4.6)

Ex.30: /Dis-lui de prendre des choses de pénicilline parce que ça fonctionne très très bien†††/ (††† = 1 adverbiale complément circonstanciel de cause) (Sujet Moyen, Stimulus Sit. Semblable, Situation 4.6)

Ex.31: /Mais avant de partir, quand tu as fait ta crise†††/ [...] [tu m'as dit] et tu as dit : « il faut le surveiller ces jours-là [...] »/ (††† = 1 adverbiale complément circonstanciel de temps du verbe dire) (Sujet Fort, Stimulus Sit. Semblable, Situation 4.6)

Ex.32: /Infirmière? J'pense qu'on était assez allié maintenant pour éliminer le infirmière etc.††/ et s'il vous plaît Simone./ (†† = 1 complétive complément d'objet du verbe « j'pense ») (Sujet Fort, Stimulus Sit. Semblable, Situation 4.5)

Voici un énoncé qui combine phrases racines et enchâssées:

Ex.33: /OK. J'étais dans ma chambre (=1 racine)/ puis je peignais mes cheveux (=1 racine)/ puis tout à coup, j'ai vu une lumière si brillante (=1 racine)/ j'savais pas (=1 racine) qu'est-ce que c'est (=1 enchâssée complétive)/ alors je suis venue au fenêtre (=1 racine)/ puis j'ai regardé (=1 racine)/ puis y avait un (pause) un (pause) un vaisseau spatial (=1 racine) qui était vraiment gros (1 enchâssée relative)/ puis y avait des p'tits hommes (=1 racine)./ (= 8 phrases racines et 2 phrases enchâssées) (Sujet Moyen, Stimulus Verbal, Situation 3.2)

Nous expliquons maintenant les derniers concepts que nous allons utiliser dans notre analyse des productions orales, la récupération et la transposition d'énoncés issus des deux pièces de théâtre jouées par les sujets. Avant de commencer, il nous faut définir ce qu'est un énoncé. Nous avons repris la définition proposée par le *Dictionnaire de Linguistique*, à savoir :

le mot *énoncé* désigne toute suite finie de mots d'une langue émise par un ou plusieurs locuteurs.[...] Un énoncé peut être formé d'une ou de plusieurs phrases; [...] En linguistique distributionnelle, l'énoncé est un segment de la chaîne parlée de longueur indéterminée, mais délimité nettement par des marques formelles: prise de parole d'un locuteur suivant un silence durable ou la cessation de parole d'un autre locuteur cessation de parole suivie de la prise de parole d'un autre locuteur ou d'un silence durable. (1989: 191)

Pour notre recherche, nous avons délimité les énoncés exactement comme en linguistique distributionnelle.

Dans le cas des énoncés récupérés, il s'agit parfois d'une entière prise de parole de la part d'un locuteur, ou bien il ne peut s'agir que d'un mot ou d'une suite de mots qui ne couvrent pas l'entière prise de parole. Ainsi un énoncé peut être aussi court qu'un mot et aussi long que vingt-cinq mots. Il sera donc important de prendre en considération leur longueur. Les énoncés récupérés proviennent donc de ce que les apprenants ont récupéré de leur mémoire à long terme pour l'utiliser dans les diverses situations de communication qui leur ont été proposées. Les énoncés ont donc été systématiquement relevés, comptés et classés en « énoncés modifiés » ou « énoncés non modifiés ». Les énoncés non modifiés sont extraits mot à mot des textes des pièces jouées par les apprenants, alors que les énoncés modifiés contiennent parfois des erreurs grammaticales

ou des changements lexicaux. Ainsi, s'ils étaient modifiés, il fallait déterminer si les modifications étaient acceptables ou non. En voici quelques exemples (les énoncés récupérés textuellement et les modifications sont soulignés).

a) Énoncés non modifiés:

Dans la pièce:

Ex. « Fais-lui une scène à ma place! Raconte-lui tout, ça m'est égal. Ça te sera plus facile qu'à moi! - Ah non, c'est vrai : tu ne m'as pas vue ! - Je suis folle ! - Je vais vite !

Dans la production orale :

Ex. « Fais-lui une scène à ma place ! Raconte-lui tout, ça m'est égal (pause) Ça te sera plus facile qu'à moi. Je t'embrasse, Oh je suis folle, je vais vite. Oh où est mon sac à main ? Oh ! » (Sujet Moyen, Stimulus Sit. Semblable, Situation 4.1)

Il n'y a pas de modifications apportées au texte original. Le sujet a rajouté quelques éléments qui proviennent de la mise en scène.

b) Énoncés correctement modifiés:

Dans la pièce :

Ex. « Est-ce que ma soeur est toujours inconsciente ? »

Dans la production orale:

Ex. « Est-ce qu'elle est toujours inconsciente ou ? » (Sujet Faible, Stimulus Sit. Semblable, Situation 2.3)

La modification -d'un nom à un pronom- apportée à l'énoncé de départ est correcte.

c) Énoncés incorrectement modifiés:

Dans la pièce :

Ex. « Je n'en croyais pas mes yeux. »

Dans la production orale :

Ex. « Je ne crois pas mes yeux.» (Sujet Moyen, Stimulus Verbal, Situation 3.2)

Ici, la modification n'est pas acceptable, car le pronom « en » fait partie d'une expression figée: « ne pas en croire ses yeux.»

Finalement, certains énoncés ont été classés dans la catégorie « transposition ». Dans ce cas, il s'agit de l'utilisation des énoncés dans des contextes totalement différents de ceux dans lesquels ils étaient employés dans les pièces. A titre d'exemple, citons l'énoncé suivant:

Dans la pièce :

Ex. « Je l'ai trouvé dans le grand vase Ming qui se trouve sur la table dans l'entrée . Il semblerait qu'ils l'utilisaient comme boîte aux lettres. »

Ex. « est-ce que toujours on va jouer le jeu dans le vase Ming... » (Sujet Fort, Stimulus Sit. Semblable, Situation 4.5)

Du texte original, il ne reste que le vase Ming et la référence au courrier qui était déposé dans ledit vase devient le jeu. L'énoncé de la pièce est donc utilisé dans un contexte différent. De plus, ajoutons que ce n'est pas le sujet qui avait ce texte à dire qui l'a utilisé.

Dans les productions orales de ces diverses situations, nous avons analysé la récupération et la transposition des énoncés issus des pièces jouées, car il nous semblait que ces énoncés pourraient être non seulement des indicateurs de la maturité syntaxique des sujets, mais aussi qu'ils pourraient mettre en évidence l'effet de la mémorisation, de la répétition, et de l'interprétation des énoncés sur la qualité des productions linguistiques.

Cela termine l'explication des différents concepts reliés à la compétence linguistique ainsi que la façon de les opérationnaliser.

2.1.2 Compétence de communication

Avant de donner notre définition de l'aisance à s'exprimer et la façon de l'opérationnaliser, nous devons voir où elle se situe dans le contexte plus vaste de la compétence de communication. Si pour Hammerly (1991), la compétence de communication correspond à l'aisance à s'exprimer et est l'une des composantes de la compétence en langue, pour de nombreux auteurs, la compétence de communication est le terme englobant qui correspond à la compétence de langue de Hammerly. Nous allons présenter ce à quoi elle correspond chez différents auteurs pour revenir à la conception de Hammerly, qui est celle que nous retenons.

Pour de nombreux chercheurs des années 60-70, la compétence de communication relève de l'habileté de l'apprenant à utiliser le système linguistique pour communiquer plus efficacement avec des locuteurs de la langue-cible (Bissonnet, 1993: 13). C'est Savignon qui a montré, dans une de ses premières recherches faites en 1972 sur les classes de langues étrangères, menées à l'Université d'Illinois, qu'utiliser la langue-cible comme moyen de communication était capital et ce, dès le début de l'apprentissage (Savignon, 1990: 34). La distinction était enfin établie entre la compétence grammaticale ou compétence linguistique et la compétence de communication.

Pour Canale et Swain (1980), comme pour Rivers (1990), la compétence de communication fait référence à la fois au savoir (knowledge) et au savoir-faire (skill) (Canale et Swain 1980: 34). A ce propos, les travaux de Perret-Clermont et Nicolet (1988) ont montré que « l'appropriation des savoirs et des savoir-faire (langagiers ou non) s'effectue toujours dans le cadre d'interactions, directes ou indirectes avec d'autres membres du groupe social. » (1983: 5-6). Le « savoir » fait référence à ce que nous savons de la langue et des autres aspects de la langue pour communiquer. Le « savoir-faire » fait référence à la façon d'utiliser avec efficacité ce savoir pour communiquer.

Pour Canale et Swain (1983), la compétence de communication met en jeu quatre domaines du savoir et du savoir-faire. Elle comprend donc les quatre compétences suivantes:

1. La compétence grammaticale qui reflète le savoir du code linguistique et qui inclut la connaissance du vocabulaire, de la morphologie, de la prononciation et de l'orthographe.
2. La compétence sociolinguistique qui s'intéresse en particulier à la façon dont les énoncés sont produits et compris.
3. La compétence discursive qui implique la maîtrise des formes grammaticales et du sens pour produire un texte écrit ou parlé dans différents genres.
4. La compétence stratégique qui fait référence à la maîtrise des stratégies de communication dont on peut avoir besoin pour rehausser l'efficacité de la communication ou au contraire pour compenser les ruptures de communication. (1983: 56)

Ces quatre domaines sont si intimement liés qu'il est impossible de concevoir une personne qui serait compétente communicativement sans l'être linguistiquement comme l'ont montré Faerch, Haastrup et Phillipson (1984) dans leur ouvrage consacré à l'apprenant de langue et à l'apprentissage en langue.

Pour le sociolinguiste Hymes (1971) la compétence de communication est la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. Becker (1984), un anthropologue et linguiste, a remarqué que « jusqu'à présent, les enseignants en langue ont toujours pensé qu'il suffisait de donner aux étudiants les bonnes structures linguistiques pour qu'ils expriment de façon appropriée, avec des mots étrangers la notion de politesse. Or, nous devons leur faire comprendre que cela n'est plus suffisant et que le rôle de l'enseignant est d'initier l'apprenant à « faire partie du monde » (1984: 218) ». Galisson et Coste (1976: 106) allaient dans le même sens lorsqu'ils disaient que « la compétence de communication suppose la maîtrise de codes et de variantes sociolinguistiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à

l'autre : elle implique un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatives qui sont d'usage dans la communauté considérée ».

Plus récemment, Bachman (1990: 87-88), dans une étude portant sur les critères de l'évaluation en langue, a proposé un tableau descriptif de la compétence de communication qui engloberait à la fois ce qu'il appelle la connaissance de la langue (compétence organisationnelle) et la mise en pratique de cette connaissance dans le cadre plus large de la communication (compétence pragmatique). La Figure 2.1 présente ce tableau.

Si nous examinons le tableau de Bachman d'un peu plus près, nous constatons immédiatement qu'il est très détaillé mais que nulle part il n'est fait mention de l'aisance à s'exprimer. Or, il nous semble qu'elle devrait aussi faire partie de la compétence de communication comme le dit Hammerly.

Pour Hammerly (1991), l'aisance (fluency) correspond à la façon de s'exprimer. Pour lui, il ne s'agit pas seulement d'être rapide et de ne pas hésiter, mais aussi il faut montrer que l'on est capable de communiquer son message avec exactitude (1991: 51 note 5). Lorsqu'il parle d'exactitude, dans le contexte de la communication, il n'est plus question, selon nous, de justesse grammaticale mais plutôt d'efficacité à faire passer le message. En cela, il rejoint la conception « de compétence stratégique » de Canale et Swain (1983). En effet, si un apprenant utilise des stratégies compensatoires lorsqu'il lui manque un mot ou une expression, il maintient le contact avec son interlocuteur et ne perd pas son tour; c'est en cela qu'il est efficace. L'aisance serait donc analysée en calculant le débit de formulation de même qu'en décrivant les stratégies utilisées par les locuteurs pour garder le contact avec les interlocuteurs.

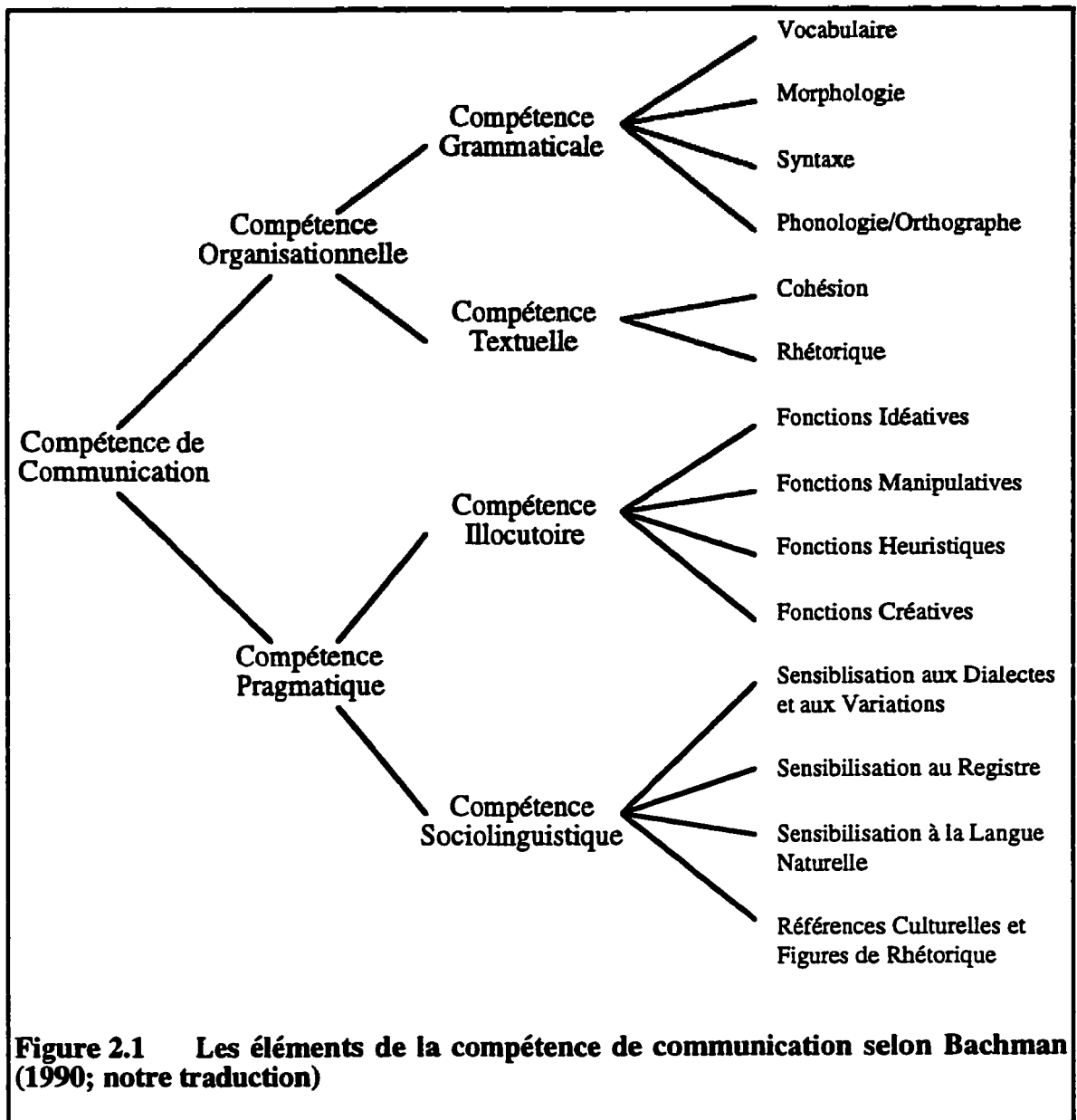


Figure 2.1 Les éléments de la compétence de communication selon Bachman (1990; notre traduction)

Pour calculer le débit, nous nous sommes servie de la mesure de Towell (1987). Dans une étude portant sur l'analyse du développement du langage oral chez l'apprenant avancé, Towell (1987: 164) suggère d'examiner l'aisance, car elle serait une indication de la capacité de traiter la langue (process language). Il a effectué son analyse en se servant de "variables temporelles" dans une optique psycholinguistique. Ces variables sont le débit (speaking rate), l'articulation (articulation rate), le pourcentage de temps employé à

parler par rapport à la durée totale de la production (phonation/time rate) et la longueur moyenne d'un énoncé (mean length of utterance). Pour analyser le débit, il a mesuré le nombre de syllabes produites en une minute par les sujets. C'est aussi ce que nous ferons. C'est d'ailleurs ce qui est généralement fait, comme le mentionnent Galisson et Coste (1976: 138). Towell (1987: 163) dit que cette façon de compter donne une bonne indication du débit si l'on examine combien de syllabes sont produites en moyenne en une minute et cela en tenant compte du temps utilisé par les pauses.

Nous devons préciser ce que nous entendons par pauses. Il s'agit des pauses sourdes ou des pauses sonores telles que « euh », « hum ». Nous avons inclus sous le terme de pauses « les répétitions inutiles ». Par cela, nous entendons les mots répétés ne jouant pas un rôle d'insistance, de même que les répétitions utilisées comme stratégie compensatoire, car ce sont plutôt des indicateurs de rupture de la pensée. Moins il y aura de pauses, et de répétitions inutiles, plus la production sera aisée et sans heurts. Le débit ou vitesse de formulation et de production est obtenu en divisant le nombre de syllabes produites par le temps que cela a pris pour les produire et en multipliant le résultat par soixante (Towell, 1987: 164).

Comme illustration de notre façon d'opérationnaliser ce concept de débit, nous avons pris un exemple extrait de notre corpus. Il s'agit d'un dialogue dont nous n'avons sélectionné que certaines parties. Nous avons indiqué en caractères gras, les pauses sourdes, les pauses sonores, les répétitions inutiles et les phrases inachevées. Pour chaque intervenant, nous avons indiqué, entre parenthèses, la durée en seconde de l'échange et le nombre de syllabes prononcées dans cet échange, de la façon suivante (nb. sy /nb. s)

- W : Alors qu'est-ce qui s'est passé ? T'as trouvé **le le** meurtrier? (14 sy /12 s)
 S : Alors c'était une meurtrière. Vous la connaissez bien, je pense ?
 W : Ah oui ! C'est qui ?

S : Mademoiselle Bond !

W : C'est gentil (pause) j'avais une petite idée mais que c'était elle mais vraiment je ne savais.

S : J'aimerais bien savoir combien tu as compris de tout cela ? Euh, de de du plan de mademoiselle Bond.

W : Du juste (pause) pas du tout j'avais aucune idée, je savais vraiment pas si (pause) qu'elle ferait ça pour moi, c'est vraiment gentil.

Pour notre étude, nous allons mesurer le débit des trois sujets seulement dans les situations de départ et d'arrivée, car il nous semble que, s'il y a amélioration du débit ou de l'aisance à s'exprimer, cette amélioration sera plus visible dans la situation d'arrivée, la situation de départ ne servant que de point de référence. Nous ne mesurerons que les productions des trois sujets et non celles de leurs interlocuteurs. Le comptage des secondes a été fait à l'aide d'un chronomètre alors que nous visionnions les situations de communication. Le comptage a été effectué par deux personnes (le professeur de français invité et nous-même). Nous avons travaillé sur un corpus enregistré de façon amateur sur vidéocassette VHS. Pour avoir été assuré d'une plus grande précision, il aurait fallu faire l'enregistrement avec un matériel professionnel coûteux qui nous aurait permis un visionnement image par image. Par conséquent, nous pouvons dire que les mesures sont aussi précises que possible si on tient compte du matériel utilisé pour l'enregistrement.

Si le débit est mesurable de façon quantitative, tel n'est pas le cas de l'efficacité stratégique ou de l'efficacité du sujet à garder le contact. Pour cette raison, dans ce dernier cas, nous ne pourrions que décrire les stratégies utilisées par les trois sujets, telles la répétition, le questionnement et la reprise d'éléments appartenant aux énoncés de l'interlocuteur, et essayer de dégager des constantes. Ajoutons qu'une communication peut être efficace sans l'utilisation de stratégies compensatoires si le sujet n'a nul besoin

de ces stratégies pour s'exprimer avec aisance. Voici quelques-unes des stratégies observées dans les exemples suivants:

L: Madame, ya pas de **salade**?

K: **Salade** ?(répétition)

L: J'aimerais bien une **salade** !

K: **Pourquoi?** Si tu veux voudrais si tu veux une **salade** comme (pause+grands gestes) Ici c'est le **steak**. Est-ce que tu peux lire... (questionnement)

.....
L: J'ai pas soif, j'**ai faim**.

K: **T'as faim** ?(reprise)

.....
L: Je suis **végétarien**

K: **Vraiment? Pourquoi** ?[...] (questionnement)

Nous voyons une différence entre les répétitions qui sont généralement un mot simple et les reprises qui sont des expressions que le locuteur va adapter en modifiant le sujet comme dans l'exemple ci-dessus.

Nous en avons terminé avec la compétence de communication, nous pouvons passer à la troisième composante de la compétence en langue, la compétence culturelle.

2.1.3 Compétence culturelle

Essayer de définir la notion de compétence culturelle s'avère être particulièrement difficile. On a longtemps supposé que l'enseignement des langues étrangères promouvait une certaine compréhension et appréciation de la culture de la langue-cible. Omaggio Hadley (1990: 93) dit que: « Depuis bien des années, les enseignants de langues étrangères insistent sur le besoin d'inclure la culture dans l'apprentissage de la langue et d'encourager la sensibilisation au monde, une conscience planétaire et la compréhension

entre les cultures. » Byrnes (1991: 205) va dans le même sens et affirme que cela fait partie du mandat des enseignants, grâce à l'accent mis sur la communication. Elle écrit: « [It is] a focus on the total communicative event that inherently recognizes the primacy of cultural phenomena in the use of any language as a system for communicating meaning. » (1991: 206) Les termes de culture et de compétence culturelle sont quelque peu généraux. Si nous reprenons la définition du mot culture telle qu'elle est présentée dans le dictionnaire *Robert* (1994: 525), nous voyons qu'elle englobe à la fois « l'ensemble des aspects intellectuels propres à une civilisation, à une nation. » ainsi que « l'ensemble des formes acquises du comportement dans les sociétés humaines. »; la compétence culturelle ne serait donc pas uniquement la connaissance des événements associés à une nation, mais aussi le comportement non verbal qui permettrait à l'individu de se comporter adéquatement dans la nation en question.

C'est tout à fait dans cette optique que Hammerly (1991) conçoit la compétence culturelle, car elle permettrait à l'apprenant de fonctionner verbalement et non verbalement de façon appropriée dans le contexte culturel de la langue-cible. Il estime que le non verbal (la gestuelle) devrait être enseigné en conjonction avec le comportement verbal qu'il doit accompagner. Pour cet auteur, le comportement non verbal est aussi représentatif de la culture-cible que la langue et il est capital d'apprendre le premier si l'on veut maîtriser le second. Ce serait une ineptie d'apprendre la gestuelle propre à la langue seconde ainsi que le comportement non verbal approprié si l'on n'apprend pas la langue en question ainsi que les situations dans lesquelles un tel comportement non verbal s'appliquerait. Cette notion de comportement approprié se retrouve chez Byrnes lorsqu'elle écrit : « [...], instruction toward cross-cultural communicative competence is less concerned with getting learners to perform in highly specific ways than having them conduct themselves within a range of possibilities that are accepted and acceptable within the C2 culture. » (1991: 208)

La compétence culturelle engloberait donc la connaissance d'événements et de faits contemporains et historiques de la culture de la langue-cible ainsi que la connaissance des comportements non verbaux (la gestuelle) de la culture-cible (C2). Dans ce dernier cas, cela signifie que l'étudiant en langue devrait apprendre à décoder la gestuelle propre à la C2 afin d'adopter un comportement adéquat, évitant ainsi des impairs, lors de visites en milieu C2. La gestuelle rend le discours plus compréhensible et plus vivant pour l'interlocuteur. C'est d'ailleurs ce que Morris avait déjà écrit en 1979: « [...] social intercourse depends heavily on the actions, postures, movements and expressions of talking bodies [...]. Words are good for facts and for ideas, but without gestures, human social life would become a cold mechanical process. » (1979: xi)

Von Raffler-Engel (1980) constate que les enseignants spécialisés dans l'éducation d'enfants bilingues ont pu observer des différences dans la gestuelle utilisée par ces enfants dans des conversations spontanées. Ces mêmes enseignants sont convaincus de la fonction sémiotique des gestes. Malheureusement, selon elle, personne n'est allé jusqu'à enseigner ces gestes qui diffèrent d'une culture à l'autre. Il est vrai que cet aspect culturel de l'enseignement des langues n'est pas encore présenté systématiquement aux apprenants comme étant un élément essentiel de leur apprentissage de la langue-cible.

Pourtant, quiconque est allé dans un pays étranger a pu noter des différences dans le comportement non verbal des habitants. En effet, si certains gestes sont identiques à ceux de la culture dont nous sommes issus, d'autres sont radicalement nouveaux pour nous et certains sont si subtils que nous avons tendance à ne pas les remarquer. Parfois, ils peuvent être très équivoques pour l'observateur, comme le fait remarquer Calbris (1990: 37) dans son ouvrage sur la sémiotique du geste. Par exemple, vu de dos, le fait de lever le poing en l'air (en signe de victoire) peut-être interprété différemment par des représentants de diverses ethnies. Un Hongrois va le comprendre comme une insulte et un Japonais le percevra comme une menace de mort. Calbris (1990) fait remarquer que

le geste seul et vu de dos est équivoque, mais que si l'on peut voir le visage de celui qui fait le geste, alors il n'y a pas de doute quant à sa signification. Le geste constitue donc un renforcement non codé du message.

Il existe des cultures qui sont plus kinesthésiques que d'autres. Certaines utilisent largement des mouvements de tout le corps, alors que d'autres vont se limiter à des mouvements faciaux. Von Raffler-Engel (1980: 135) mentionne deux exemples qui nous paraissent illustrer ce propos. L'expression d'une grande douleur est tout à fait différente pour un habitant du bassin méditerranéen et un habitant du nord de l'Europe. Au Moyen-Orient, il existe tout un code réglé du comportement non verbal pour les manifestations publiques du chagrin (avec pleureuses qui s'arrachent les cheveux, qui poussent des cris de lamentation etc.), alors qu'en Grande-Bretagne, les démonstrations publiques de la douleur sont moins visibles (quelques larmes, un mouchoir serré dans la main, des vêtements sombres).

Il semblerait donc qu'il y ait un rapport étroit entre gestuelle et parole dans la communication chez les êtres humains. Afin de mettre en évidence cette relation, des psychologues et des neurologues ont fait des études avec des aphasiques. McNeill (1985) a étudié des cas d'aphasie (trouble ou perte de la capacité de parler ou de comprendre le langage parlé dû à une lésion cérébrale) et il a pu observer que s'il y a dissolution de la capacité linguistique, il y a dissolution gestuelle. Il suggère que le discours et les gestes sont reliés par l'intermédiaire des mêmes parties de l'hémisphère cérébral dominant qui gèrent la production du discours et des gestes comme s'il y avait une étape d'application commune (1985: 362). Pour Feyereisen et de Lannoy (1990), ce lien si étroit entre geste et parole se situerait dans la nature même du processus de la pensée et trouverait son origine dans le développement sensori-moteur de l'intelligence. Ces auteurs confirment donc l'importance de la gestuelle dans la communication telle qu'elle a été soulignée par

Hammerly (1991), Byrnes (1990), Von Raffler-Engel (1980), Morris (1979) et Eckman et Friesen (1969).

Ainsi, étant donné l'importance de cette composante dans la compétence culturelle, le fait qu'elle a été peu étudiée et aussi son rôle dans la dramatisation, nous l'avons retenue comme caractéristique pour l'analyse de la compétence culturelle chez nos sujets. La définition de la gestuelle que nous avons retenue est celle de Galisson et Coste (1976: 249). La gestuelle englobe:

« les gestes liés aux attitudes fondamentales de l'individu, qu'elles soient de nature émotive (joie, peur, colère, etc.) ou modale (doute, certitude, assertion, négation, etc.), [...] les gestes mimétiques rudimentaires utilisés pour appuyer le message (gestes mimant la notion de *gros*, *petit*, *grand*, etc.), [...] les gestes [...] nécessaires à l'identification du référent (« ici », « ce », « livre », etc.) .»

Afin de décrire la gestuelle de nos sujets, il nous fallait comprendre de façon plus précise les catégories de gestes et leur signification. Pour ce faire, nous avons dû rechercher une taxonomie des gestes qui pourrait nous permettre de classer les gestes de nos sujets et de voir s'il y avait une modification de la gestuelle au cours du trimestre. Nous avons retenu la taxonomie de Eckman (1980) car elle met en évidence des gestes et des mouvements qui étaient récurrents dans des conversations prises sur le vif. Dans la taxonomie de Eckman on retrouve les mouvements du corps classés en plusieurs catégories et ayant une fonction propre. Selon cet auteur, il n'y a pas possibilité d'interchangeabilité. Les catégories constituées sont les suivantes: les emblèmes, les manipulateurs corporels et les illustratifs. (Eckman, 1980: 89, 96, 98)

Efron (1972), dans son étude sur la gestuelle de nouveaux immigrants juifs et napolitains et de leurs descendants dans la ville de New York a proposé une définition des emblèmes. Ce sont des actions symboliques dans lesquelles le geste a un sens verbal spécifique, connu de tous les membres de la culture ou de la sous-culture. Ce geste est

employé dans le but d'envoyer un message. Les hochements de la tête, de bas en haut et de droite à gauche qui représentent le oui et le non, sont des emblèmes.

Pour Eckman (1980), les emblèmes utilisent le plus souvent les bras, les avant-bras, les mains, parfois la tête et des mouvements faciaux ainsi que des changements de posture. L'être humain a recours à des emblèmes pour plusieurs raisons de nature compensatoire : un environnement trop bruyant qui ne favorise pas la communication verbale (par exemple dans une usine avec le bruit des machines) ou bien la distance entre les interlocuteurs est trop grande et crier risquerait de gêner les autres personnes présentes (par exemple dans un théâtre lorsqu'on veut attirer l'attention de quelqu'un). Ces exemples montrent que dans les deux cas le locuteur a le choix de communiquer verbalement, mais ne le fait pas et il choisit d'utiliser des emblèmes. Ces derniers peuvent remplacer les mots eux-mêmes ou le message contenu dans les mots. Par exemple, un geste peut évoquer l'objet, c'est-à-dire le téléphone ou alors le message : « je vais te téléphoner plus tard ». Ils peuvent aussi transmettre une appréciation à propos de ce qui a été dit (un haussement d'épaules, marquant l'ignorance ou bien le manque d'intérêt) (Eckman, 1980: 90).

Ce qui nous intéresse particulièrement dans le cadre d'un cours de langue seconde, c'est de savoir s'il existe ou non des emblèmes universels. La recherche semble indiquer des similarités entre les systèmes d'emblèmes. Pour illustrer cet aspect, Eckman reprend l'exemple de Jakobson (1972) sur le hochement de la tête, du haut vers le bas, qui pour certains signifie une approbation et pour d'autres, une négation. En revanche, toute culture a des actions symboliques pour marquer le départ, pour donner des directions dans une ville, pour indiquer l'état affectif et physique d'un individu et même pour insulter, nous dit Eckman (1980: 94), mais ce qui diffère c'est la façon de les utiliser. Dans cette optique, il est donc capital pour un enseignant de langue seconde ou étrangère de se familiariser avec les emblèmes les plus courants et d'initier les apprenants

premièrement à les reconnaître et deuxièmement à les utiliser à bon escient dans le but de maximiser la communication et surtout ne pas commettre d'impairs.

Cette prise de conscience du geste et de son sens devrait, selon nous, encourager l'apprenant à réviser sa façon de concevoir son apprentissage de la L2 et l'amener ainsi à modifier sa motivation d'instrumentale en intégrative. En effet, si l'apprenant néglige la gestuelle de la L2, il se contente seulement de communiquer verbalement. Si au contraire, il intègre la gestuelle (et même seulement certains gestes) propres à la L2 ou à la C2 qu'il étudie, il se sent plus « accepté » par son interlocuteur et se sent plus intégré à la culture-cible. Nous sommes d'avis qu'une des faiblesses de l'enseignement des langues secondes et étrangères, à l'heure actuelle, est justement d'encourager uniquement la motivation instrumentale.

Si les emblèmes jouent un rôle important dans la communication, tel n'est pas le cas des manipulateurs corporels. En effet, ces derniers sont des mouvements dans lesquels une partie du corps fait quelque chose à une autre partie du corps, tels que se gratter la tête, se frotter le nez, se tordre les mains, se lécher les lèvres. Eckman ajoute que, dans cette catégorie, on peut inclure l'utilisation d'accessoires en combinaison avec une partie du corps comme jouer avec un stylo, se servir d'un trombone pour se gratter l'oreille (Eckman, 1980: 96). En général, tous ces « petits » gestes ne semblent pas porteurs de sens, ce sont plutôt des gestes mécaniques qui, selon Eckman (1980: 97) dénoteraient peut-être de l'inquiétude ou de la gêne de la part du sujet. Ce dernier va effectuer ces gestes sans qu'il y ait réellement un rapport avec un message verbal. On a pu les observer même lors de pauses, de silences. Ces derniers ont fait l'objet de plusieurs études.

Ainsi, Christenfeld, Schachter et Bilous (1991) se sont penchés sur la relation qui existerait entre les gestes et les pauses remplies (« filled pauses » means interruptions in

the flows of speech as « uh », « ah », « er » and « um », Christenfeld et al. 1991: 1). Ils ont observé 31 conférenciers lors de leurs présentations et sont arrivés à la conclusion que les conférenciers ne semblaient pas utiliser des pauses remplies lorsqu'ils gesticulaient. Selon les auteurs, cela pourrait indiquer que le sujet n'est pas à la recherche d'un mot. Or, cela va à l'encontre de l'hypothèse qui propose qu'un individu fait des gestes quand il cherche ses mots. Les auteurs suggèrent que les gestes sont amorcés seulement lorsque la recherche des mots a été complétée. Les gestes peuvent être si étroitement liés à un mot, qu'ils ne peuvent vraiment entrer en jeu que lorsque le mot a été trouvé, ou bien il se pourrait que les gestes soient mis en attente jusqu'au moment où le canal verbal est ouvert et le sujet prêt à continuer (1991: 9). Cela aurait tendance à suggérer, comme le fait Eckman (1980 : 97), que les gestes ne sont pas initiés par les mêmes mécanismes qui dirigent le flot de paroles ou les règles d'écoute.

Nous en arrivons maintenant à la troisième catégorie, les illustratifs. Ces mouvements utilisant les mains et les bras sont intimement liés à la parole, au contenu du message et au débit. Eckman (1980: 98) en distingue huit : les bâtons, les mouvements de soulignement (underliners), les idéogrammes, les kinétogrammes, les pictogrammes, les mouvements rythmiques, les mouvements spatiaux et les déictiques. Nous ne rentrerons pas dans le détail puisque pour notre analyse, nous n'examinerons la gestuelle qu'en fonction des termes globaux emblèmes, manipulateurs corporels et illustratifs.

Les fonctions des illustratifs varient, nous dit Eckman, dans la mesure où un locuteur peut utiliser l'illustratif pour répondre à différents besoins. Par exemple, le locuteur signale qu'il veut conserver son tour de parole pendant qu'il cherche un mot ou bien ce sera pour faciliter le message à transmettre lorsque les mots seuls ne sont pas assez clairs (donner des directions par exemple) ; une troisième fonction consisterait à aider le locuteur à trouver le mot désiré (en claquant des doigts en l'air), l'illustratif apparaissant lors de la pause nécessaire à la recherche du mot. Or, nous venons de voir

que Christenfeld *et al.* (1991) rejetaient cette idée. Pourtant, comme Eckman, nous avons pu observer ce phénomène chez nos étudiants. Il semble donc nécessaire de faire de plus amples recherches dans cette voie.

Les illustratifs qui « collent » à la parole diffèrent des emblèmes qui sont utilisés lorsque le locuteur choisit de ne pas parler ou est dans l'incapacité physique de le faire (lorsqu'il est au téléphone et que quelqu'un dans la pièce où il se trouve lui demande quelque chose). Les illustratifs sont plus spontanés et ils ne font pas référence à une action précise porteuse de message comme le sont les emblèmes.

Nous avons vu plus haut que les emblèmes propres à une culture devraient être enseignés à tout apprenant de la langue-cible. S'il n'est pas possible de le faire, on devrait au moins sensibiliser les apprenants à les reconnaître afin d'éviter de commettre des impairs. Or, peut-on procéder de la même façon avec les illustratifs ? Le fait qu'ils sont plus spontanés rend la tâche plus difficile aux enseignants. Ceux-ci pourraient se trouver confrontés au problème de l'interférence. En effet, si l'apprenant a déjà tout un bagage gestuel personnel (venu du contexte socio-familio-culturel dans lequel il évolue) et si la langue qu'il étudie est proche de sa langue maternelle, il y a de fortes chances pour que cet apprenant effectue des transferts gestuels. Dans certains cas, les mouvements et les postures seront très similaires à ceux de la langue-cible, d'où la difficulté pour l'enseignant d'identifier ce qui est appris dans le contexte de la classe de langue et ce qui est « naturel » pour l'apprenant.

Efron (1972) affirme que les illustratifs sont appris et que l'environnement socio-familio-culturel joue un grand rôle dans cet apprentissage. Pourtant, il ne faudrait pas voir dans l'environnement socio-familio-culturel le seul facteur capable d'influencer l'utilisation de gestes et de postures chez les locuteurs. Feyereisen et de Lannoy (1990: 54) ont, pour leur part, identifié d'autres facteurs, tels que la confiance en soi ou la

domination qui peuvent être exprimés en gesticulant, en touchant l'interlocuteur ou en étant détendu. Ou bien à l'inverse, la timidité, l'anxiété, le manque de confiance en soi ou la soumission se manifestent par la tête baissée ou une augmentation des manipulateurs corporels ou de changements de posture. Ainsi, nous nous rendons compte que la gestuelle est non seulement chargée d'émotions et d'attitudes sociales, mais qu'elle est aussi un véhicule socioculturel important et assez complexe.

Afin de mesurer la gestuelle de nos trois sujets, nous visionnerons les vidéos enregistrés lors de la situation initiale et celle de la situation finale, nous relèverons systématiquement tous les gestes accomplis par les trois sujets et nous les catégoriserons en emblèmes, manipulateurs corporels et illustratifs. Nous comparerons les résultats obtenus par les trois sujets et nous devrions être en mesure de voir si la compétence culturelle (la gestuelle), chez chacun d'eux, a subi des modifications entre les différents moments d'intervention et comment se répartissent les gestes entre les situations.

Les trois composantes de la compétence en langue ayant été définies, ainsi que les différents concepts et la façon de les opérationnaliser, nous pouvons donc passer à la mémoire puisqu'elle est « l'un des processus les plus importants dans l'apprentissage des langues » (Mackey, 1972: 184).

2.2 La mémoire dans l'apprentissage

Si l'on considère l'apprentissage en général, nous définirons la mémoire comme « l'unité centrale de traitement des informations chez l'être humain » (Tardif, 1992: 157). La mémoire reçoit simultanément une multitude d'informations de l'environnement qu'elle doit filtrer afin de pouvoir les utiliser. (Tardif, 1992: 158) Cette notion de filtrage est d'importance dans l'apprentissage, car elle permet à l'apprenant d'éliminer de façon sécuritaire les informations non essentielles, étant donné qu'il lui serait impossible de tout retenir.

Dans son ouvrage sur les principes de la psychologie, James (1890: 643) avait déjà abordé le problème de l'oubli de l'information qui peut se produire presque immédiatement après sa réception alors que d'autres fois, elle reste en mémoire quelques heures, voire quelques jours. Comment expliquer que parfois l'information va être conservée pour la vie et pourra être récupérée au moment voulu? Depuis l'époque de James, les psychologues ont pu approfondir leurs connaissances des phénomènes qui permettent aux êtres humains de mieux gérer les informations qui les assaillent à tout moment.

Pour les psychologues cognitivistes, la mémoire est une composante névralgique du système cognitif de l'individu. Elle est cruciale pour l'apprentissage en général. Et si on considère comme Thompson (1987: 43) que l'apprentissage d'une langue est une composante de l'apprentissage général, alors la mémoire peut jouer un rôle dans l'acquisition de la compétence de langue. En effet, comprendre le langage écrit et oral et produire l'écrit et l'oral proviennent de la capacité qu'a un individu de reconnaître et de récupérer l'information contenue en mémoire. Il est donc important de voir comment fonctionne la mémoire.

2.2.1 Fonctionnement de la mémoire

Nous allons maintenant examiner les différentes composantes de la mémoire, les processus entrant en jeu lors de la mémorisation ainsi que les processus de repérage (reconnaissance et rappel) et de récupération. Cela devrait nous permettre de mieux comprendre comment des énoncés mémorisés dans le cadre de cours de langue vont réapparaître dans des productions orales spontanées.

Afin de cerner le fonctionnement de la mémoire, nous devons nous tourner vers des modèles. Il existe un certain nombre de modèles (Atkinson et Shiffrin, 1968; Gagné, 1974; Baddeley et Hitch, 1974; Potter, 1990) qui ont montré l'architecture de la mémoire.

Tardif (1992: 163) dit que « ces modèles partagent essentiellement les mêmes caractéristiques; [à quelques nuances près] ils reconnaissent tous, sans aucune exception, la mémoire de travail, parfois nommée la mémoire à court terme, et la mémoire à long terme. Ils incluent également, pour la plupart, un registre sensoriel et un générateur de réponses. » Tardif a proposé un modèle adapté de ceux de Gagné (1974) et de Gagné (1985), car: « il tient compte de l'ensemble des paramètres jugés essentiels par les différents modèles présentés dans les écrits de recherche [...]. » (1992: 163) A ce modèle, nous avons rajouté deux éléments qui nous semblent pertinents pour notre recherche puisqu'il s'agit de la récupération et de la répétition. (voir Figure 2.2). Nous allons donc examiner rapidement les différents constituants de la mémoire, les processus de répétition et de récupération.

2.2.1.1 Environnement et récepteurs sensoriels

Selon Tardif (1992), l'environnement serait le point de départ et d'arrivée des informations. En effet, les informations partiraient de l'environnement et se dirigeraient vers la mémoire. De plus, l'environnement serait le réceptacle des informations récupérées de la mémoire. Il consiste en tout ce qui entoure la personne et en ce à quoi elle est susceptible de donner une signification (Tardif, 1992: 169). L'environnement est lié à divers facteurs; tout d'abord, ce que Doughty (1987: 137) appelle le contexte social, puis les caractéristiques propres à chaque individu (personnalité, âge, affectivité etc.) et enfin les conditions d'apprentissage (objectifs, contexte, évaluation etc.); il est aussi lié à la perception individuelle. Ainsi, une information extérieure (stimulus), transmise par les organes des sens, va stimuler les récepteurs sensoriels qui vont enregistrer une copie exacte du stimulus. L'image ne va être conservée que brièvement (de 0,5 à 2 secondes). Si le sujet prend en charge l'image du stimulus, en faisant attention au stimulus, plutôt que de l'ignorer, alors cette image va passer en mémoire à court terme, sinon elle va se désintégrer et être oubliée. Houston (1986) donne l'exemple suivant pour illustrer ce

point. Quand on lit une page d'un livre, notre attention se porte sur les caractères et non sur la position de la main qui tient le livre et qui pourtant fait partie du stimulus global de la lecture. C'est donc l'image des caractères qui va être transférée dans la mémoire à court terme. Les récepteurs sensoriels constituent ce que Tardif (1992: 164) appelle la voie d'accès à la mémoire de travail.

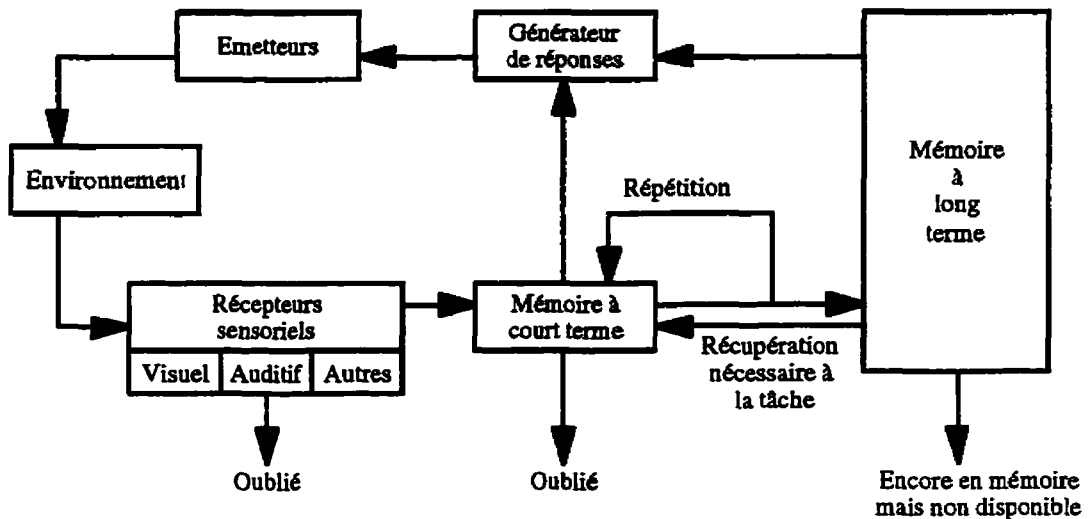


Figure 2.2 Modèle des composants de la mémoire et de leurs interactions (adaptation du modèle proposé par Tardif (1992:163))

2.2.1.2 Mémoire à court terme ou mémoire de travail

Ce sont deux psychologues cognitivistes, Baddeley et Hitch (1974), qui ont proposé le terme de mémoire de travail pour la mémoire à court terme (MCT), car, selon eux, elle aurait un rôle capital à jouer dans le traitement et l'emmagasinage temporaire de l'information. Elle traite l'information reçue et filtrée par les registres sensoriels grâce à son « unité de gestion centrale » (central executive) et aux deux systèmes auxiliaires (slave-systems): la « tablette visuo-spatiale » (visuo-spatial sketchpad) et la « boucle articulatoire » (phonological loop). Le premier système auxiliaire est chargé du traitement à court terme et du maintien en mémoire de matériel à contenu fortement

visuel ou spatial; le second conserve les informations qui ont été codées verbalement. (Gathercole et Baddeley, 1993: 4, notre traduction)¹¹ Ensuite, la mémoire de travail achemine l'information vers la mémoire à long terme (Tardif, 1992: 172). Cependant la mémoire de travail est limitée sur deux plans, d'une part, sur le plan temporel et, d'autre part, sur le plan spatial. Dans le premier cas, elle ne peut pas conserver l'information pendant plus de 10 à 15 secondes, après quoi elle disparaîtra à jamais à moins d'être rappelée. Howard (1987: 77) dit que la mémoire à court terme (MCT) ne retient que ce qu'un individu est en train de penser. Le numéro de téléphone que l'on cherche dans l'annuaire, que l'on compose et qui est immédiatement oublié et remplacé par d'autres informations, est l'exemple classique de ce à quoi sert la mémoire à court terme. La MCT est donc limitée sur le plan temporel mais aussi sur le plan de l'espace, c'est-à-dire par le nombre d'informations qu'elle peut contenir simultanément. Pour sa part, Adams (1980) estime que la durée de conservation dans la MCT est déterminée par plusieurs facteurs, à savoir la désintégration spontanée (*decay*), l'interférence due à de nouvelles informations et la répétition (*rehearsal*).

La désintégration spontanée signifie que la mémoire va éliminer l'information, soit parce qu'elle est déjà contenue dans la mémoire à long terme (MLT), soit parce qu'elle n'est pas perçue comme utile (comme le numéro de téléphone de l'exemple de Howard). En ce qui concerne l'interférence due aux nouvelles informations, cela s'explique par le fait qu'il y a trop d'informations à traiter en même temps, d'où l'impossibilité de tout conserver. Atkinson et Shiffrin (1968) et Atkinson et Wickers (1971) ont montré que la répétition systématique de l'information la maintenait premièrement dans la MCT et ensuite la conduisait vers la MLT. Ils ont aussi établi que c'était la codification de

¹¹ The phonological loop maintains verbally coded information, whereas the visuo-spatial sketchpad is involved in the short-term processing and maintenance of material which has a strong visual or spatial component (Gathercole and Baddeley, 1993: 4)

l'information, c'est-à-dire la transformation de l'information sous une forme plus facile à mémoriser, qui permettrait à l'information d'être plus longtemps conservée et par conséquent d'être plus facilement récupérée. L'information serait codée souvent phonétiquement en MCT et plutôt sémantiquement dans la MLT (Baine 1986; Houston 1986). Cependant, de nouvelles recherches semblent mettre en évidence le fait que la codification de l'information, en MCT et en MLT, varierait selon la tâche à accomplir (Houston 1986). Toutefois, avant de passer au processus de codification de l'information, nous devons expliquer en quoi consiste la mémoire à long terme.

2.2.1.3 *Mémoire à long terme*

La mémoire à long terme (MLT) est de loin la composante la plus complexe de la mémoire générale. Il s'agit d'un vaste réservoir de connaissances qui inclut tout ce que l'individu connaît du monde (que ce soit les connaissances qui viennent d'expériences personnelles ou bien des connaissances sociales, émotionnelles, motrices, ou intellectuelles) (Tardif, 1992: 173). Tulving (1972, 1983, 1985) a divisé la MLT en deux systèmes : la mémoire épisodique et la mémoire sémantique. Selon lui, la mémoire épisodique contiendrait les renseignements autobiographiques, c'est-à-dire des épisodes, des événements propres à l'expérience de chacun (des conversations mémorables, des souvenirs d'enfance), ou encore, pour se souvenir de l'endroit où l'on a passé ses vacances l'année d'avant, il est nécessaire d'avoir accès à la bonne *région* de sa mémoire épisodique. Tulving (1972) dit qu'il en est de même pour des paradigmes expérimentaux dans lesquels on demande aux sujets de se souvenir ou de reconnaître des stimuli présentés lors d'expériences, chaque présentation étant considérée comme un épisode dans l'expérience individuelle des sujets.

Ce qui nous intéresse dans cette définition de la mémoire épisodique, c'est la relation qui existe entre les expériences individuelles et le contexte temporel et

géographique de l'événement dont il faut se souvenir. Dans le contexte de la dramatisation, cela pourrait vouloir dire que les énoncés récupérés de la pièce ont été mémorisés dans un espace temporel et géographique particulier. Ces informations seraient marquées par l'événement pendant lequel ils ont été appris. Il peut s'agir d'un événement temporel ou d'un lieu particulier. Selon nous, cet espace pourrait être non seulement un lieu physique tel que la scène, le studio où ont lieu les répétitions, mais aussi le déplacement sur scène d'un point A vers un point B dans le contexte d'une scène de la pièce. Le déplacement n'est pas arbitraire puisque le metteur en scène le propose afin de mettre en valeur telle ou telle réplique. Or, cette réplique va être mémorisée en même temps que le lieu où elle se dit et qui y est associé. Il en va de même, croyons-nous, pour l'espace kinesthésique (c'est-à-dire les mouvements du corps associés à certains mots ou répliques). L'apprenant-acteur va effectuer un certain nombre de gestes pour renforcer tel ou tel sentiment. Ainsi, non seulement les déplacements mais aussi les mouvements corporels vont faciliter la fixation du texte dans la mémoire, en plus de constituer un bagage d'expériences personnelles supplémentaires dans lequel l'apprenant pourra puiser et récupérer l'information désirée en temps voulu. Les connaissances de la mémoire épisodique sont puissantes, selon Tardif (1992: 177), parce qu'elles constituent des connaissances antérieures solides que l'individu va pouvoir lier aux nouvelles informations présentées et récupérer le cas échéant.

La mémoire sémantique est différente. Tardif (1992:176) dit qu'elle n'a pas de signature personnelle. Il s'agit de la mémoire des concepts, des lois, des règles, des principes et des procédures. C'est une mémoire de l'abstrait. Il semblerait qu'elle soit organisée autour de *schèmes*, de *concepts*, de *propositions* et de *mots*. Selon Howard (1987: 77), l'information serait emmagasinée indépendamment du contexte dans lequel elle a été apprise. Cette information contenue dans la mémoire sémantique serait très organisée. Howard (1987) la compare à une bibliothèque avec ses millions

d'exemplaires classés, catalogués et rangés dans un ordre précis. Si cette organisation n'existait pas, il serait impossible de retrouver tel ou tel item. Ainsi, dans la mémoire sémantique, rien n'est placé au hasard, tout est organisé, ce qui permet un retrait efficace et rapide de l'information. Howard (1987: 75) affirme que les mots sont les symboles des concepts; un même mot peut identifier différents concepts et un même concept peut être identifié par différents mots. Les propositions sont faites de deux concepts reliés entre eux (ex : poisson dans l'eau). Les schèmes, quant à eux, sont composés de plusieurs concepts reliés entre eux. Nous examinerons les schèmes plus en détail lorsque nous parlerons de la codification de l'information.

En ce qui concerne la durée de la conservation de l'information dans la MLT, on a longtemps cru quelle était infinie, c'est-à-dire qu'une fois l'information emmagasinée, elle pouvait être récupérée n'importe quand. Atkinson et Wickens (1971) ont montré que parfois l'information n'était pas récupérable, c'est-à-dire qu'elle est toujours en mémoire mais qu'elle n'est pas disponible. Tardif (1992: 173) explique cela par le fait que l'individu ne retrouve pas les bons indices qui devraient lui permettre de mettre en marche sa stratégie de rappel (*recall*).

Nous avons vu précédemment, selon Atkinson et Wickers (1971), que la répétition facilite le passage de l'information de la MCT à la MLT. De plus, ces mêmes auteurs (1968) parlent de deux types de répétition, la répétition conservatrice de l'information (*maintenance rehearsal*) et la répétition transformatrice de l'information (*elaborative rehearsal*). La première mettrait l'accent sur l'attention continue, la répétition (ou revue de l'information dans sa forme originale) qui maintiendrait l'information dans la MCT. La seconde impliquerait une transformation de l'information à travers une série d'associations, de catégorisations, de visualisation et de codage sémantique.

Pour Mackey, « il y a toujours un rapport défini entre la quantité de choses dont on se souvient et la somme de pratique ou d'exercices qu'on lui a consacrée » (Mackey, 1972: 187). O'Malley et Uhl Chamot (1990: 87) sont de l'avis que, dans le cadre d'une langue seconde, la répétition va permettre d'acquérir petit à petit certaines stratégies d'apprentissage qui seront ensuite mises en pratique de façon autonome lorsqu'elles auront été maîtrisées. Ainsi, une fois certaines informations emmagasinées dans la MLT, l'apprenant sera appelé à les rechercher. Ce serait grâce au générateur de réponses et aux émetteurs que les informations seraient organisées afin de maximiser la performance au moment désiré pour l'utilisation.

2.2.1.4 Générateur de réponses et émetteurs

Tardif (1992: 177) fait remarquer que les chercheurs ne s'accordent pas sur l'importance du générateur de réponses. Certains le perçoivent comme indispensable; d'autres ne soulignent même pas son existence. Il semblerait, selon cet auteur, que le générateur de réponses est une sorte de courroie de transmission vers les émetteurs. En effet, de la même façon, Gagné (1985: 89) pense que le générateur de réponse serait responsable de la séquence des événements dans la réponse et qu'il contrôlerait les émetteurs.

Dernier maillon dans la chaîne de la mémoire puisque, grâce à eux, l'information va parvenir à l'environnement, point de départ et d'arrivée des informations à traiter, les émetteurs sont les différents véhicules de la réponse attendue. En effet, cette réponse peut être verbale mais aussi physique, c'est-à-dire qu'elle peut être produite au moyen de divers muscles. Tardif (1992: 178) en donne trois exemples, le premier étant celui d'une production de langage oral qui mettra en marche les émetteurs responsables, à savoir le système articulatoire et phonatoire. Dans le deuxième exemple, celui d'une production écrite, les émetteurs seront responsables de tout ce qui permet à l'écriture de se réaliser,

c'est-à-dire comment les lettres sont formées et quels muscles de la main et du bras sont nécessaires pour accomplir cette tâche. Dans le troisième exemple, le cas de la gymnastique, les émetteurs responsables seront ceux des mouvements corporels.

Le rôle des émetteurs est important surtout pour la mémoire à court terme, car ces derniers vont l'empêcher d'être surchargée dans la mesure où ils vont prendre en charge certains automatismes, permettant ainsi à l'individu de se concentrer sur d'autres tâches. De plus, cette prise en charge des automatismes fait partie de la récupération puisqu'elle fait appel à la mémoire à long terme pour retrouver l'information concernant les automatismes.

2.2.1.5 Codification et récupération de l'information

Certains chercheurs se sont penchés sur les processus d'encodage (*encoding* ou *levels of processing*). Gagné (1977) explique que cette phase est certainement la plus critique si on se place du point de vue de l'apprentissage en général. En effet, la transformation la plus radicale de l'information s'effectue lorsqu'elle quitte la MCT et entre dans la MLT. Cette information n'est plus emmagasinée sous forme de bruit, de forme ou de sensation, mais plutôt sous forme de concepts dont le sens est connu de l'apprenant, lui permettant ainsi de s'y référer dans son propre environnement. Ce qui est en voie d'être appris peut être codifié sous forme d'unités verbales telles que des phrases, sous forme de tableaux, de diagrammes ou d'images détaillées de l'information présentée. (Gagné, 1977: 54-55)

Selon O'Malley et Uhl Chamot (1990: 17-18) qui se sont intéressés aux stratégies d'apprentissage en L2, l'encodage des informations se ferait en quatre étapes: la sélection, la réalisation, la construction et l'intégration. Lors de la *sélection*, l'apprenant identifie des données spécifiques au contexte et transfère cette information directement dans la mémoire à court terme. Au stade de la *réalisation*, il transfère l'information dans

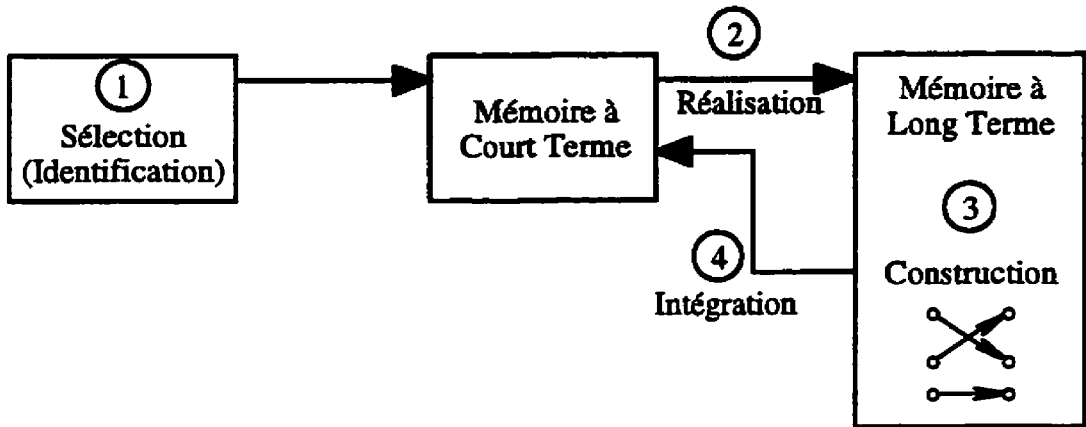


Figure 2.3 L'Encodage des informations selon O'Malley et Uhl Chamot (1990)

sa mémoire à long terme pour l'emmagasiner de façon permanente. Dans la troisième phase, celle de la *construction*, l'apprenant établit des relations internes entre les idées contenues en mémoire à long terme. Enfin dans la dernière phase, l'*intégration*, l'apprenant va s'efforcer de rechercher l'information dans sa mémoire à long terme et de la faire parvenir à sa mémoire à court terme. (Voir Figure 2.3.)

Pour O'Malley et Uhl Chamot, l'encodage servirait surtout à l'emmagasinage en MLT. Or, il nous semble qu'il peut aussi faciliter le processus de récupération. En effet, nous avons vu que, dans la phase de construction, l'apprenant établit des relations entre les idées déjà contenues en MLT. Ce sont ces relations que l'on appelle les schèmes.

2.2.1.5.1 Schèmes

C'est Barlett (1932), un psychologue dont les idées s'apparentent à celles énoncées par les psychologues de la Gestalt, qui le premier aurait mentionné les schèmes. Selon lui, un schème est la représentation du monde qui est propre à chacun. Nelson, Fivush, Hudson et Lucariello (1983) complètent cette définition lorsqu'ils écrivent ceci:

« [Schemes are] spatially-temporally organized sets of expectations about what things, people, places and events will look like, or the order in which events will occur » (1983: 15). Les schèmes correspondent à des ensembles spatio-temporels qui sont organisés et qui traitent des attentes d'un individu par rapport à la façon dont les événements devraient se produire. Howard (1987) parle aussi d'attentes ou de représentations tirées de l'expérience d'un individu. Il écrit: « A schema is a representation abstracted from experience which is used to understand the world and deal with it. It consists of a set of expectations about how part of the world is organized » (1987: 3).

D'après Cohen, Eysenck et Le Voi (1986) les schèmes vont affecter la mémoire de quatre façons différentes. Ils peuvent « sélectionner » ce qui a été encodé et mis en mémoire afin de ne pas s'encombrer d'informations inutiles au moment de leur réactivation. Les auteurs (1986: 29) donnent l'exemple suivant : lorsque vous vous souvenez d'un examen, vous n'allez pas vous souvenir des vêtements que vous portiez ce jour-là, car cette information ne fait pas partie du schème de l'examen. Les schèmes peuvent aussi « faire abstraction » de certains détails, car l'information contenue en mémoire a tendance à se transformer en passant du spécifique au général. Un autre exemple qui illustre ce point est celui d'une conversation. En effet, lorsque vous vous remémorez une conversation, il y a de fortes chances pour que vous ne vous souveniez que de l'idée générale et non des mots spécifiques qui ont été employés. La troisième façon dont les schèmes peuvent modifier l'information en mémoire est par « l'intégration » et par « l'interprétation ». Par intégration, nous comprenons que toute représentation intégrée provient d'expériences présentes et de connaissances antérieures. Par interprétation, nous entendons une connaissance basée sur des expériences antérieures qui va nous permettre de déduire une information qui n'est ni verbalisée ni visualisée; enfin la dernière façon de modifier l'information contenue en mémoire est la « normalisation ». Les mêmes auteurs veulent dire par là que les souvenirs d'événements ont tendance à être

éloignés de la réalité afin de satisfaire aux exigences du schème. Les souvenirs sont transformés afin de se rapprocher de la norme, c'est-à-dire le plus probable et le plus typique. (1986: 29) Ce qu'il faut retenir de tout cela c'est que certains de ces facteurs (la sélection, l'abstraction et la normalisation) ont un effet négatif sur l'information puisqu'elle est soit perdue, soit réduite, alors que l'intégration et l'interprétation enrichissent les traces en mémoire. Une restriction proposée par les auteurs est que l'on n'est pas sûr du moment où ces quatre processus se produisent.

O'Malley et Uhl Chamot (1990: 17-18) estiment, pour leur part, que les schèmes apparaissent dans l'étape de construction du processus de codification. Selon ces chercheurs, ce processus servirait à maintenir l'information en MLT. L'information à emmagasiner va être transformée en une série d'associations, de catégorisations, de visualisations et de codage sémantique. O'Malley et Uhl Chamot (1990) disent que les schèmes facilitent l'inférence, c'est-à-dire qu'ils permettent à l'apprenant de situer immédiatement le concept, d'organiser et de comprendre la nouvelle information proposée. Cependant, les schèmes peuvent aussi être dérivés d'événements ayant réellement eu lieu, ce qui permettrait au sujet d'interpréter un événement en cours et de procéder en conséquence. À titre d'exemple, on pourrait reprendre celui proposé par Howard (1987: 35) dans lequel il parle de la police qui utilise constamment des schèmes lorsqu'il s'agit de résoudre des crimes. On trouve ainsi, le schème du mari jaloux, celui du bénéficiaire d'assurance sur la vie, etc. Utiliser les schèmes permet à la police de chercher des indices propres à chaque situation, puisque la situation a déjà été vécue, et ainsi de reconstituer les événements d'un crime donné et de remplir la case du coupable avec une personne en particulier. Cet aspect des schèmes est intéressant, car il nous semble que l'on peut l'adapter en partie dans l'enseignement des langues étrangères et en particulier avec la dramatisation.

Dans l'enseignement des langues, lorsqu'on explique aux apprenants un vocabulaire spécifique relié à un thème, on s'attend à ce que les apprenants assimilent non seulement les mots isolés, mais aussi le contexte dans lequel on va les utiliser. Prenons l'exemple du vocabulaire spécifique au restaurant. L'apprenant va apprendre le nom des plats, des ingrédients qui les composent, mais aussi comment les commander et comment interagir avec la personne qui va les servir. Savoir le nom des ingrédients, mais ignorer comment présenter une requête serait totalement inutile. L'apprenant dépend des schèmes pour assurer le succès de sa requête. De plus, chaque fois qu'il sera dans une situation similaire, il aura recours aux schèmes spécifiques de la situation désirée. Les schèmes, de même que les scripts rencontrés dans la pièce de théâtre, devraient permettre à l'apprenant d'utiliser cette information plus tard dans une situation réelle et de l'aider à la maîtriser.

Toutefois, on pourrait objecter que les schèmes sont des représentations trop stylisées qui ne permettent pas vraiment au sujet d'accéder à toutes les variantes possibles d'une situation. Il n'en demeure pas moins que les schèmes nous paraissent importants dans l'apprentissage, car selon nous, l'apprenant se trouvant dans une situation nouvelle, va se rabattre sur le schème qui lui procurera l'information connue, partielle ou complète contenue dans sa MLT. Smith (1979: 76) a montré que « la mémoire à long terme consiste en l'accumulation plus ou moins permanente de toutes les connaissances et croyances sur nous-mêmes et le monde ». Toute production est en effet la preuve qu'un apprentissage s'est produit, mais toute production est aussi le fruit d'un ensemble de processus qui vont permettre à l'apprenant de repérer, puis de récupérer l'information nécessaire à la production. Ces processus consistent « en une fouille en mémoire et en une revivification d'entités déjà apprises; bref ce qui a été emmagasiné, mis en réserve, devient accessible » (St-Yves, 1982: 37).

2.2.1.5.2 Récupération

Selon Galisson et Coste (1976), la récupération ou l'évocation est la dernière phase du processus de mémorisation, celle qui suit l'encodage et l'emmagasinage. Dans la récupération, il s'agit de réactiver le souvenir et cela peut se faire de différentes façons. On peut en considérer deux, la reconnaissance et le rappel. D'après Houston (1986), qui s'appuie sur les études de Watkins et Tulving (1975), la reconnaissance serait plus facile que le rappel. En effet, selon lui, on peut reconnaître, en les voyant, un certain nombre d'items mentionnés auparavant alors qu'il est plus difficile de s'en souvenir sans aide. On peut penser qu'en langue, la compréhension relèverait plus de la reconnaissance alors que la production relèverait plutôt du rappel. Pour Houston (1986), les deux processus sont différents.

2.2.1.5.3 Reconnaissance et rappel

Houston (1986) propose trois hypothèses qui expliqueraient les différences entre la reconnaissance et le rappel. La première est que la mémoire est un processus unitaire dans lequel des éléments, importants et non importants, se retrouvent. La reconnaissance aurait tendance à permettre à un sujet de se souvenir des items de faible importance et le rappel de se souvenir des items plus importants.

La seconde hypothèse propose des processus différents. Pour la reconnaissance, le sujet n'aurait qu'à identifier l'information et ce serait sa mémoire perceptive qui fonctionnerait, alors que pour le rappel il devrait passer par toutes les étapes du processus de mémorisation.

Enfin, la troisième hypothèse envisage la différence sous l'angle d'un processus de contrôle. Il semblerait qu'un sujet codifie différemment l'information en fonction de ce qu'il veut en faire. Ainsi, nous encoderions l'information différemment si nous avions un

examen de type choix-multiple ou un examen de type dissertation de synthèse. Dans le premier cas, l'attention serait portée aux détails puisque dans ce type d'examen, on demande à l'étudiant de reconnaître dans des listes, les items étudiés, alors que dans le second type d'examen, on s'attend à ce qu'il fasse une synthèse des informations données afin de formuler sa réponse. Dans le deuxième cas, le rappel serait mis à contribution plutôt que la reconnaissance.

Nous venons de voir que les processus de reconnaissance et de rappel diffèrent quelque peu, mais que l'objectif est toujours de réactiver le souvenir ou l'énoncé dans le but de l'utiliser tel quel ou modifié en fonction du besoin. Les énoncés à mémoriser et à récupérer sont fort variés. Nous prendrons le temps de nous y arrêter, car ils nous serviront à identifier ceux qui seront récupérés de la pièce de théâtre par les sujets de notre recherche et qui apparaîtront dans les productions orales transcrites.

2.2.2 Énoncés à mémoriser

On peut les regrouper à l'intérieur de trois catégories: les énoncés préfabriqués, c'est-à-dire ceux que le locuteur emploie automatiquement sans modifications, les phrases-schémas ou énoncés semi-figés et enfin les autres énoncés, c'est-à-dire ceux qui peuvent être transposés.

2.2.2.1 Énoncés préfabriqués

Les énoncés préfabriqués sont des expressions ou des énoncés appris en bloc, impossibles à analyser, et qui sont employés par les locuteurs natifs (1968). Ce serait Saussure qui les aurait identifiés en premier sous l'appellation « locutions toutes faites ». Ellis (1985: 167) est d'avis que l'on peut les observer chez les locuteurs natifs mais aussi chez les apprenants d'une L2. Il propose comme exemple des expressions de type : « Comment allez-vous ? Très bien merci. » ou encore de type proverbial : « Chat échaudé

crain l'eau froide » qu'il appelle *scripts*. Hakuta (1974), pour sa part, propose des expressions figées de type expressions adverbiales: « à merveille », « à la place de » qui ne sont pas modifiables. Hakuta (1974) estime que ces expressions sont des modèles préfabriqués que l'apprenant peut mémoriser et réutiliser tels quels puisqu'ils sont généralement fixes et prévisibles.

Toutefois, il serait bon de faire la distinction entre les structures figées qui ne peuvent nullement être modifiées, comme « à merveille », et les structures automatisées ou semi-figées qui peuvent être modifiées. Un ou plusieurs de leurs éléments peuvent varier; ainsi, dans l'énoncé « être bien heureux de + infinitif », l'auxiliaire *être* peut être conjugué à différentes personnes et à différents temps et l'adjectif *heureux* peut changer de nombre et de genre.

Pour Wong-Fillmore (1976), les apprenants peuvent très tôt développer leur compétence stratégique en utilisant ces bribes d'énoncés préfabriqués ou formulaires. Elle a montré que ces « morceaux non analysés permettaient aux apprenants de se débrouiller dans un contexte conversationnel limité et en plus leur fournissaient une base de données pour procéder à leur propre analyse ainsi qu'à la segmentation linguistique qui sont toutes deux capitales dans le processus d'acquisition. » (1976: 640, notre traduction¹²)

Selon Krashen et Scarcella (1978), les apprenants utilisent ces « formules » comme stratégies de communication. En effet, ces chercheurs ont suggéré que les apprenants y ont recours dans les cas où ils ne disposent pas des règles adéquates en L2 pour construire un discours créatif. Ces énoncés peuvent être mémorisés facilement, car ils sont plus ou

¹² Such chunks allow learners to establish at least management potential in a conversational setting, and also provide a data base for self analysis and linguistic segmentation, which are so important to the acquisition process. (1976 :640)

moins fixes et prévisibles. En principe, même s'ils subissent de légères modifications, l'ordre des mots est fixe. Ils peuvent aussi être employés isolément dans des phrases racines (du genre propositions indépendantes) toutes simples. Si cela est juste, nous devrions trouver davantage de ce type d'énoncés dans les récupérations et les transpositions des énoncés tirés de la pièce.

2.2.2.2 Phrases-schémes

Lyons (1968: 178-179) propose un autre type d'énoncés qui peuvent être modifiés ou employés conjointement pour former des phrases. Ce sont ce qu'il appelle les phrases-schémes. Ces énoncés sont semi-figés dans la mesure où une partie est fixe et l'autre peut varier, seulement en ajoutant un élément approprié, permettant ainsi de produire une infinité de phrases. L'expression : « *A bas...* » en est un exemple. La partie « *A bas* » est figée, la partie avec les points de suspension peut être remplacée par n'importe quel nom, comme par exemple : « *A bas la guerre* », « *A bas le patron etc.* ».

Il ne faudrait pas confondre les phrases-schémes avec ce que Lyons appelle les locutions-schémes de type : *For Pete's sake, for heaven's sake*. Dans ce cas, ce qu'il faut ajouter pour remplir l'espace vide n'est pas uniquement un élément grammatical pur et simple. En effet, dans une telle locution-schème, il faut aussi classer la phrase résultante en fonction de sa distribution dans les autres phrases. Nous avons vu que dans les phrases-schémes, on peut remplir l'espace blanc avec une infinité de mots possibles : « *for God's sake etc.* ». Par contre, dans les locutions-schémes de type « *for's sake* » comme dans l'exemple suivant : « *I did it for his sake* », il est évident qu'il ne s'agit pas du même énoncé; « *for his sake* » fait ici partie d'un tout indissociable du reste de la phrase « *I did it for his sake* ».

Ces formules passe-partout sont entendues et répétées dans des situations semblables (ou presque) à la situation de présentation originale. Cependant, Boulouffe

(1981) fait remarquer qu'elles ne sont pas toujours employées à bon escient. Nous sommes de l'avis de Boulouffe qui dit que si l'apprenant n'a pas compris la structure interne de la formule, il ne peut comprendre ni la façon dont elle est composée, ni comment elle s'articule et par conséquent aura du mal à la réutiliser correctement.

2.2.2.3 *Autres énoncés*

Par autres énoncés, nous entendons tous les énoncés non figés ou semi-figés qui ont été appris par les apprenants et utilisés dans les productions orales en étant peu modifiés. Il s'agit donc de la transposition d'un matériel original donné à l'apprenant pour qu'il l'interprète, le mémorise et l'utilise par la suite.

Nous avons préféré le terme de transposition à celui de transfert, car il nous semble mieux correspondre à ce que nous visons dans cette recherche. Nous allons expliquer pourquoi, mais avant il nous faut essayer de définir les deux termes. Nous allons commencer par le transfert. Il nous est apparu à la lumière de nos lectures qu'il n'est pas possible de définir le transfert de manière précise bien qu'en didactique des langues le terme soit couramment employé. Dechert et Raupach (1989: ix) l'ont montré dans l'introduction de leur ouvrage consacré au transfert : « Le transfert est un terme très ambigu. En dépit de trente ans de recherche intensive sur le sujet, les chercheurs ne sont pas encore arrivés à s'accorder sur une définition du transfert en langue ». Les auteurs présentent ensuite dix-sept variantes d'une définition du terme. Ces variantes proviennent principalement du traité de Gass et Selinker (1983) portant exclusivement sur le transfert. Il est intéressant de noter que les auteurs eux-mêmes n'arrivent pas à définir le terme avec précision. Selon eux, il s'agirait « d'une notion théorique, d'un terme technique, d'un processus, d'un usage, d'une stratégie de communication, d'un effet sur l'interaction, etc. » L'élément qui revient cependant le plus souvent, c'est qu'il

s'agit d'une interaction parfois positive, parfois négative entre deux langues apprises successivement.

Galisson et Coste (1976) expliquent ces notions de positif et négatif dans leur dictionnaire de didactique des langues. Selon eux, « le transfert est dit positif s'il y a aide, facilitation ou consolidation d'un apprentissage ». On pourrait donner comme exemple le cas d'un étudiant ayant appris l'italien en L2 et qui apprend l'espagnol en L3. Si le fait d'avoir appris l'italien l'aide à mieux apprendre l'espagnol ou bien si l'espagnol consolide ce qui a été appris en italien alors le transfert sera positif. Par contre, il sera négatif « s'il y a gêne, difficulté, inhibition » comme le disent Galisson et Coste. Dans ce cas, on pourra parler d'interférence. Elle peut se produire à différents niveaux, qu'il soit phonologique, grammatical, morpho-syntaxique ou lexical. L'apprenant va commettre des fautes qui vont être dues à sa L1 ou à une autre langue apprise entre la L1 et la L3. Par exemple, l'apprenant utilisera le mot *starter* en anglais au lieu de *choke*; ou bien il dira *chercher pour + objet* au lieu de *chercher + objet* si sa L1 est l'anglais puisqu'en anglais on utilise la préposition *for* après le verbe *to look* lorsqu'on veut dire *chercher*.

Le fait de faire passer un acquis linguistique spécifique à une situation nouvelle et de l'adapter constitue ce qu'on appelle la transposition. Galisson et Coste (1976: 572) en ont donné une définition : « la transposition permet à l'élève de s'exprimer dans des situations qui sont les siennes avec des mots et des phrases qui ne sont plus tout à fait ceux du cours ». Toutefois, il serait bon de faire remarquer que les apprenants ne vont pas forcément utiliser correctement le matériel transposé. En effet, il faut prendre en considération que les apprenants sont en plein apprentissage et par conséquent, leur interlangue va entrer en ligne de compte. Il y aura des transpositions de certains mots qui ne présenteront pas d'erreurs tels que des adverbes, mais il y aura aussi des transpositions

fautives, comme par exemple la mauvaise terminaison d'un verbe, ou bien un pluriel incomplet, etc.

Après avoir défini les composantes de la compétence de langue que devrait développer l'enseignement, après avoir défini les concepts et la façon de les opérationnaliser et expliqué comment fonctionne la mémoire dans l'apprentissage mais avant de situer la dramatisation comme pratique pédagogique non-typique, nous verrons comment les différentes approches d'enseignement qui se sont succédé ont pris en compte le rôle de la mémoire et ont visé le développement des différentes composantes de la compétence de langue que nous avons mentionnées.

2.3 Différentes approches d'enseignement

Dans la problématique, nous avons mentionné que les approches d'enseignement des langues étrangères n'atteignaient pas souvent leur but qui est de développer l'habileté à utiliser la langue seconde avec aisance sans négliger la précision grammaticale, le tout dans un contexte culturel approprié. Nous allons faire un survol de ces approches ou méthodes, afin de montrer quelles sont leurs forces et leurs faiblesses au regard des trois compétences déjà mentionnées ainsi que la place de la mémoire dans chacune. Par la suite, nous ferons un tableau récapitulatif qui nous permettra de voir ce que la dramatisation en retient.

Pour effectuer ce survol, nous avons choisi l'ouvrage le plus récent portant sur la question, à savoir le livre de Germain (1993) intitulé: *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Nous prendrons les approches ou méthodes dans l'ordre chronologique suivi par Germain.

2.3.1 La méthode audio-orale

Selon Germain (1993:141-151), ce serait la rencontre de la psychologie béhavioriste et du structuralisme linguistique qui serait à l'origine de cette méthode. Son but est de faire communiquer l'apprenant dans le contexte de la vie de tous les jours, donc c'est l'oral qui prime. Cependant, l'enseignant cherche à faire acquérir des automatismes linguistiques et l'erreur n'est pas tolérée. Il n'y a pas d'enseignement explicite de la grammaire. Tout se fait par l'induction à partir du dialogue de départ. En ce qui concerne le vocabulaire, disons que n'est enseigné que ce qui entre dans les cadres structuraux choisis. Les éléments de chaque leçon sont présentés sous forme d'un dialogue qui doit être mémorisé et qui sera traduit afin de donner un sens général à ce qui doit être mémorisé.

Les avantages de la méthode sont les suivants: analyse comparée de la L1 et de la L2, travail intensif de l'expression orale et de la communication, traitement systématique des erreurs phonétiques et structurales, interaction entre l'enseignant et l'apprenant et comparaison des deux cultures C1 (culture de la langue-source) et C2 (culture de la langue-cible). Les limites de la méthode se situent au niveau du vocabulaire et du côté automatique de l'apprentissage qui n'encourage pas la transposition puisqu'il ôte toute spontanéité hors de la salle de classe. Plusieurs études empiriques ont montré que les apprenants étaient aussi relativement faibles à l'écrit.

Ce que nous retenons de cela au regard des trois composantes de la compétence de langue, c'est que la méthode audio-orale développe les trois compétences de façon très restrictive. Tout d'abord, la compétence linguistique est limitée aux automatismes linguistiques et la transposition ne s'effectue pas. Ainsi, la mémorisation des énoncés ne conduit guère à l'amélioration des productions orales. Les objectifs communicatifs sont précis mais limités, ce qui affecte le développement du vocabulaire. Par ailleurs, la

précision grammaticale des énoncés est sans cesse vérifiée. En ce qui concerne la compétence de communication, l'interaction entre les participants est importante, mais le rôle de l'enseignant domine et il y a peu de place pour la spontanéité. Dans un tel contexte, l'aisance à s'exprimer ne se développe guère. Enfin, le fait que la culture C2 est enseignée place la méthode audio-orale dans l'optique de Hammerly et de sa composante culturelle. Cependant, la gestuelle n'entre pas dans cette composante. Le professeur va utiliser toutes sortes de mimiques pour faciliter la compréhension, mais il ne semble pas qu'on enseigne ni ne fasse mettre en pratique la gestuelle par l'apprenant.

2.3.2 La méthode SGAV

Toujours selon Germain (1993:153-167), l'objectif visé est la communication verbale dans la langue parlée familière. Avec la méthode SGAV, l'apprenant est totalement dirigé par l'enseignant. Cependant, il doit être actif puisqu'il doit écouter, répéter, comprendre, mémoriser et parler librement en produisant de nouveaux énoncés. Dans cette méthode, le magnétophone et le film fixe servent de support à l'oral. L'accent est mis d'abord sur le rythme et l'intonation, puis sur la prononciation. La grammaire est implicite, car la méthode prône la pratique de la règle avant la formulation. On veut éviter toute référence à la L1.

D'après Besse (1985: 45) et d'autres praticiens de la langue, la méthode SGAV permettrait de communiquer oralement assez rapidement, surtout dans des situations conventionnelles. De plus, elle tient compte du contexte social d'utilisation d'une langue (Stern, 1983: 468). En ce qui concerne les faiblesses de la méthode, disons qu'elle ne permet pas de comprendre des locuteurs natifs lorsqu'ils parlent entre eux ou dans les médias. La mémorisation ne conduit pas ici au rappel des données emmagasinées en mémoire. De plus, il semblerait qu'elle ne conduise pas à la récupération de ces mêmes données, ce qui tendrait à laisser croire qu'il n'y a pas maîtrise des éléments enseignés.

Cette étude a aussi montré que le profil des enseignants variait d'une classe à l'autre et que par conséquent, les résultats obtenus par les étudiants pouvaient en dépendre. En ce qui concerne la grammaire, les résultats de l'étude ont montré que le pourcentage de réussite était de 50%.

Au regard de la compétence linguistique, nous pouvons dire que la méthode SGAV ne favorise pas la précision grammaticale des énoncés puisque la correction de l'erreur grammaticale n'est pas systématique et que les exercices de types structuraux sont faits en laboratoire. Par ailleurs, la méthode développe la prononciation. Au niveau de la compétence de communication, l'intonation et la prosodie y sont travaillées grâce à un travail d'écoute, de répétition, de mémorisation et de production. Cependant, il ressort que la communication peut s'effectuer avec les locuteurs natifs seulement dans des contextes précis. On remarque que la compréhension de locuteurs natifs parlant entre eux n'est pas systématique puisque l'on n'encourage pas la compréhension de locuteurs natifs parlant rapidement et avec aisance. En ce qui concerne la compétence culturelle, la méthode donne une large part à la culture. Les éléments culturels présentés dans les dialogues sont à la fois implicites et explicites et font référence au mode de vie des locuteurs natifs. De plus, au niveau de la gestuelle, la méthode y a recours puisque l'on encourage les étudiants à utiliser des mimiques plutôt que d'avoir recours à la L1 lorsqu'il y a un problème de compréhension. De plus, dans la phase de mémorisation, on exige des apprenants qu'ils reproduisent les gestes, les attitudes et les mimiques du dialogue sur film fixe. La gestuelle est donc employée comme support à la mémoire.

2.3.3 La méthode situationnelle

Dès les années 20, en Grande-Bretagne, certains linguistes appliqués, tels que Palmer et Hornby, estimaient qu'il était inconcevable de parler d'oral si l'on ne tenait pas compte de l'intuition. Il lancèrent donc une approche qui allait mettre l'accent sur la

communication orale. Ce qui est visé, c'est la structure syntaxique de la langue. Germain signale que cette approche ne diffère de la conception linguistique de Fries aux États-Unis que par le fait qu'elle est situationnelle, c'est-à-dire que « la présentation et la pratique des structures syntaxiques doivent se faire en situation » (1993: 192). L'apprentissage se ferait en trois étapes: prendre connaissance du matériel, le répéter pour le fixer en mémoire et enfin le mettre en pratique. On s'attend à ce que l'apprenant se constitue tout un bagage d'automatismes qui lui permettront d'utiliser sans hésiter les bonnes structures. Cependant l'erreur n'est pas tolérée; aussi l'enseignant se doit de tout corriger, la prononciation comme la grammaire.

Selon Germain, l'avantage principal de cette méthode est « l'importance attribuée au concept de situation [et] au recours à la psychologie béhavioriste comme fondement psychologique de l'apprentissage » (1993: 195). De plus, la langue-cible est la seule utilisée en classe. Il semblerait toutefois qu'il y ait plus de désavantages que d'avantages. En effet, la méthode tient peu compte des besoins des apprenants, car le choix du contenu est de nature linguistique. Il y a peu d'interaction entre les étudiants, l'enseignement est très directif (répétitions guidées, en chœur, lecture contrôlée, pratique d'exercices structuraux) et l'erreur n'est pas tolérée.

Au regard des trois composantes que nous étudions, disons que seule la compétence linguistique est développée: la méthode situationnelle encourage la précision grammaticale puisqu'elle ne tolère pas l'erreur. Bien que son objectif soit la communication orale, l'interaction est limitée entre les apprenants. De plus, elle est tellement dirigée qu'il n'y a guère de place pour l'initiative. Enfin, grâce au concept situationnel la méthode vise une certaine authenticité, mais la notion de culture se limite au comportement verbal journalier des locuteurs natifs. Ainsi la compétence de communication et la compétence culturelle sont-elles très peu développées.

2.3.4 L'approche communicative

Selon Germain (1993: 201-202), ce sont la remise en question de l'approche situationnelle en Grande-Bretagne, l'avènement de la linguistique chomskyenne aux États-Unis et le développement du *Niveau-Seuil* pour la Communauté Européenne qui ont contribué à l'avènement de l'approche communicative. Certains sociolinguistes comme Hymes (1972) ont montré qu'il fallait tenir compte des aspects sociaux du langage. La langue est vue comme un instrument de communication qui permet l'interaction sociale. La situation de communication prend donc préséance sur la forme linguistique. Il existe une grande tolérance vis-à-vis de l'erreur. On considère qu'elle fait partie du processus d'apprentissage, chaque apprenant développant une interlangue. Puisqu'on met l'accent sur les besoins langagiers et les intérêts des apprenants, l'enseignant va utiliser du matériel « authentique », c'est-à-dire non conçu expressément pour une classe de L2 mais qui reflète la vie quotidienne d'un locuteur natif.

Tenir compte des besoins, des intérêts de l'apprenant, maintenir une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage et de la mise en pratique de la L2, créer un environnement linguistique varié, viser l'authenticité et permettre à l'apprenant de formuler ses propres hypothèses sur le fonctionnement de la L2 semblent être les avantages de cette approche, selon Germain (1993: 206). En ce qui concerne les inconvénients, disons que la principale difficulté se pose au niveau de la formation des enseignants, surtout en ce qui a trait à l'authenticité. Germain (1993: 212) dit que « [...] le concept d'authenticité n'a peut-être pas la même résonance chez ceux qui enseignent leur langue maternelle (par exemple, des francophones qui enseignent le français comme L2) et chez ceux qui enseignent une seconde langue qu'ils ne maîtrisent pas toujours parfaitement (par exemple, certains francophones qui enseignent l'anglais comme L2 et qui, parfois, ne maîtrisent pas très bien l'anglais) ». De plus, il en va toujours de la

question des aspects formels de la langue qui sont mis à l'écart au profit des aspects essentiellement communicatifs.

En ce qui a rapport aux trois composantes, disons que si l'erreur fait partie de l'apprentissage, la tolérance à son égard peut conduire à un manque de précision grammaticale. L'accent est mis davantage sur le message que sur la forme. La compétence linguistique est donc peu développée. Par contre, au niveau de la communication, il est évident que l'enseignant encourage l'expression libre, le message est important et tous les moyens sont bons pour parvenir à le transmettre. L'apprenant devient négociateur comme dans la vie réelle. On accorde ainsi une grande place aux jeux de rôle, aux simulations, à la résolution de problèmes. L'aisance qui fait partie de la compétence de communication est l'une des grandes forces de cette approche. Pour ce qui est de la composante culturelle, disons que l'approche communicative consacre une part importante à l'authenticité. Le matériel authentique inclut des documents pour les locuteurs natifs (la presse quotidienne, des bulletins de nouvelles à la télévision, etc.) et non pas conçus pour la classe de langue seconde. L'aspect non verbal du comportement langagier n'est pas négligé, bien au contraire. La gestuelle est présente, mais peu mise en valeur.

2.3.5 L'approche naturelle

En 1983, Terrell et Krashen publient *The Natural Approach*. Dans cet ouvrage, les auteurs prônent un enseignement de la L2 qui reflète la « façon dont les adultes réussissent à acquérir une L2 en milieu naturel ». (Germain, 1993: 243) L'accent est mis principalement sur la compréhension et sur la communication. Pour les auteurs, l'acquisition linguistique ne se fait que si les apprenants comprennent les messages qui leur sont transmis. La conception de l'enseignement de l'approche naturelle vise donc à « favoriser la compréhension, à créer un climat de détente propice au développement du

filtre affectif (c'est-à-dire la motivation-attitude, la confiance en soi et l'absence d'anxiété) » (Germain, 1993: 244).

Basée sur la théorie de l'apprentissage / acquisition , élaborée en 1975 par Krashen, cette conception de l'apprentissage / acquisition est fondée sur l'opposition des deux termes. Pour Krashen, et dans le contexte de l'apprentissage des langues, « l'acquisition serait un processus inconscient alors que l'apprentissage serait le développement linguistique conscient » (Germain, 1993: 247). Germain (1993: 255) explique que la distinction de Krashen s'appuie « sur le fait que les usagers de la langue jugent la précision grammaticale des énoncés de façon différente selon le cas: ceux qui ont acquis la langue (donc inconsciemment) le font grâce à leur impression (*feel*) et ceux qui l'ont apprise (donc consciemment) le font par application de leurs connaissances linguistiques ».

Les critiques de l'approche ont été nombreuses. Ce que l'on a principalement reproché à Krashen, c'est sa simplification extrême du processus d'acquisition des connaissances qu'il divise en deux alors qu'il ne pourrait s'agir que d'un seul processus (Germain, 1993: 255). On a aussi critiqué le fait qu'il n'y ait pas d'homogénéité au niveau de l'apprentissage et de l'acquisition chez les adultes.

Au niveau des avantages, l'approche est certainement positive, car elle crée un environnement non menaçant et réduit l'anxiété devant la production. De plus, elle motive l'apprenant et développe sa confiance en soi, tout en encourageant une attitude positive vis-à-vis de la langue-cible.

Du point de vue des trois composantes qui nous intéressent, nous pouvons dire que la tolérance à l'égard de l'erreur qui est vue comme risquant d'entraver la communication personnelle et qui n'est pas sanctionnée ne favorise en rien la précision grammaticale. Il en va de même avec l'absence d'un syllabus grammatical, car ces activités d'ordre

grammatical risquent de « priver l'apprenant d'activités vouées à l'acquisition proprement dite de la langue » (Germain, 1993: 253). La compétence linguistique n'est donc guère développée. Étant donné que l'accent est mis sur la compréhension avant la production, et que l'on encourage les apprenants à ne parler que lorsqu'ils sont prêts, nous pouvons dire que les objectifs communicatifs sont limités. Il ne faut pas perdre de vue non plus que l'approche est destinée avant tout à un public débutant ayant peu de moyens communicatifs à sa disposition. Par contre, si l'approche était appliquée à un niveau de compétence intermédiaire, elle serait bénéfique au niveau de la réduction de l'anxiété, du développement de la confiance en soi et de la motivation. En ce qui concerne la compétence culturelle, disons que l'approche ne fait pas mention de la culture en tant que telle et que culture signifie « mode de vie » de la L2. L'apprenant n'a que peu recours au non verbal (gestes, mimiques). (Germain, 1993: 254)

2.3.6 La méthode par le mouvement

Plus connue sous le nom de *Total Physical Response Method*, cette méthode a été conçue en 1965 par Asher, un professeur de psychologie. Elle met l'accent sur la compréhension orale et sur l'absence de stress. Selon Asher, l'apprentissage d'une langue suit un séquençement particulier, à savoir la compréhension avant la production; de plus, il y a synchronisme du langage et des mouvements physiques. Cette façon d'apprendre une langue n'est pas sans rappeler celle des enfants en train d'acquérir leur L1. Asher insiste aussi sur le fait que « les enfants apprennent sans stress et sans anxiété; d'où l'importance de la relaxation chez l'adulte qui acquiert une L2. » (Germain, 1993: 263) Il insiste pour que l'on crée dans la classe un climat de détente. Les étudiants, tout comme les enfants, ne parleront que lorsqu'ils auront assez de confiance en eux. Asher ne préconise pas la correction systématique de l'erreur, car selon lui elle favorise l'anxiété. Il suggère de ne corriger que les erreurs majeures dans la phase de communication orale. Les activités physiques sont menées dès le début des cours. Par le

biais de l'impératif, Asher présente les éléments grammaticaux visés. Après 120 heures d'enseignement, il est prévu des dialogues et on peut aussi avoir recours à des saynètes et à des jeux de rôle.

Les avantages de cette approche semblent être surtout au niveau de la réduction de l'anxiété qui s'explique par le fait que l'on ne force pas l'apprenant à communiquer s'il ne se sent pas prêt. L'autre avantage serait de lier le langage à des activités physiques, ce qui en soi est une bonne activité pédagogique, stimulante, vivante et variée. De plus, Asher accorde aussi beaucoup d'importance à la mémoire associée au geste. Germain dit que cette « conception remonte à la théorie psychologique des « traces »: plus un lien est fait dans la mémoire de façon intense ou fréquente, plus l'association mémorielle sera forte et [...] meilleures seront les chances de se souvenir » (1993: 263). Les désavantages semblent se trouver au niveau des besoins et des intérêts des apprenants qui sont négligés. On a aussi reproché à cette méthode « d'être calqué[e] sur le mode d'apprentissage de la L1 par l'enfant, sans tenir compte de la présence de la L1 au moment de l'apprentissage de la L2 (alors que l'enfant qui apprend sa L1 appréhende le monde en même temps que sa langue) » (1993: 268). Il semblerait aussi que la méthode soit dirigée essentiellement vers les apprenants débutants.

Au regard de la compétence linguistique, la méthode par le mouvement ne va pas encourager la précision grammaticale puisque le traitement de l'erreur n'intervient que sur le tard et de façon limitée; on ne corrige que les erreurs principales dans la phase de communication orale. En ce qui concerne la compétence de communication, le problème majeur se situe au niveau de la présentation du matériel sous forme d'impératif. Il va sans dire que l'aisance dans ce contexte sera quelque peu limitée. Le fait d'associer gestes et paroles semblerait montrer que la référence culturelle est importante. Or, il n'en est rien, le geste est présent, mais il n'a que peu de rapport avec la culture-cible puisque cette dernière est simplement associée au mode de vie de la L2 et n'est pas présentée telle

quelle. Toutefois, le matériel authentique joue un rôle grandissant à mesure que l'apprenant progresse.

2.3.7 La suggestopédie de Lozanov

Pour Lozanov, un pédagogue bulgare, l'apprentissage d'une langue peut s'effectuer très rapidement si on baisse les barrières psychologiques qui affectent tout apprenant. Ces barrières sont celles qui sont liées à la peur de l'échec, au manque de confiance en soi. Lozanov estime aussi que nous n'utilisons qu'un pourcentage limité de nos capacités mentales. L'objectif principal de sa méthode est la connaissance pratique de la langue. La communication orale est visée et l'accent est mis sur le message plutôt que sur la forme. La méthode utilise la suggestion qui peut être directe ou indirecte. Elle est directe lorsque l'enseignant encourage les apprenants en leur disant qu'ils ont toutes les capacités pour réussir. Elle est indirecte grâce à la création d'un environnement propice à la relaxation, lumières tamisées, musique classique douce. Ce dernier aspect joue sur le subconscient des apprenants qui perçoivent l'activité d'apprentissage comme non stressante et plutôt relaxante. De plus, Lozanov préconise l'utilisation de la dramatisation, car elle permet « [...] une « dépersonnalisation » totale et une « re-personnalisation » dans un nouveau personnage, [qui] vise à lever toute barrière psychologique associée à la personne » (Germain, 1993: 273). La présentation du matériel (dialogues) se fait en plusieurs temps. Les dialogues écrits en L2 ou en L1, très chargés émotionnellement et accompagnés de notes lexicales et grammaticales, sont donnés aux apprenants qui écoutent l'enseignant les lire sur un fond de musique douce. Ensuite, toujours avec fond musical, une seconde lecture est effectuée pendant que les apprenants écoutent, les yeux fermés. Enfin les apprenants participent à des activités ludiques.

Les avantages de cette méthode se situent au niveau de la présentation du matériel. La relaxation, la dramatisation, les jeux, tout cela contribue à briser les barrières psychologiques qui entravent l'apprentissage, surtout chez l'adulte.

En ce qui concerne la compétence linguistique, la méthode met l'accent sur le développement du vocabulaire et tolère l'erreur jusqu'à un certain point où l'enseignant répète la forme correcte afin que l'apprenant s'en imprègne. Comme la méthode privilégie la communication orale et que l'apprentissage se fait sous forme de dialogues lus et joués, on peut en déduire que la compétence de communication peut être facilitée. Germain (1993: 277) dit que « certains professeurs de langue impliqués dans la mise en pratique de la méthode, [ont développé] le goût de communiquer entre eux et avec des locuteurs natifs dans la langue-cible ». Pour ce qui est de la compétence culturelle, la méthode fait largement appel à la composante culturelle, et les textes choisis pour les dialogues ainsi que la musique sont authentiques. Elle comprend aussi la façon de vivre des locuteurs natifs. De plus, la suggestopédie met une grande emphase sur le paralinguistique et le non-verbal puisqu'ils ont une fonction libératoire.

Nous avons fait un rapide survol des différentes approches et méthodes d'enseignement des L2, avec leurs faiblesses et leurs avantages. Nous allons terminer avec la dramatisation, une pratique pédagogique peu utilisée et essayer de voir ce qu'elle retient au regard de la compétence de langue telle que définie par Hammerly.

2.4 La dramatisation

C'est certainement Heathcote (1972), une pédagogue britannique, qui a encouragé le développement de l'art dramatique dans la salle de classe, puisque, selon elle, « c'est une pratique qui peut réduire l'anxiété relative à des expériences nouvelles ou inquiétantes [et aider] à accroître notre contrôle sur elle » d'après Hodgson et O'Neill (1984: 14) qui ont recueilli de nombreux articles de Heathcote. Cette dernière est d'ailleurs convaincue que

n'importe quel enseignant peut mettre en pratique les techniques qu'elle prône; il n'est pas nécessaire d'avoir reçu une formation spécialisée dans le domaine.

La dramatisation aide l'apprenant à surmonter diverses difficultés. Elles peuvent, par exemple, être d'ordre affectif. En effet, en psychologie, il est parfois nécessaire d'avoir recours au psychodrame, car il encourage les gens à parler de leurs problèmes, que ce soit des problèmes de violence au foyer, d'abus sexuel ou d'alcoolisme. Ainsi les personnes impliquées peuvent-elles, grâce à des personnages fictifs, revivre une situation particulièrement stressante et l'exorciser. (Kellerman, 1992) Cette forme de dramatisation a valeur d'enseignement, dans la mesure où elle permet à celui qui en bénéficie de réduire son anxiété quant à l'événement traumatisant et d'apprendre comment utiliser la situation à son avantage. Réduction de l'anxiété, développement du contrôle personnel, motivation accrue, voilà bien des facteurs qui peuvent trouver leur place dans l'apprentissage des langues secondes.

Stern (1980), dans son article sur la place de l'art dramatique dans l'enseignement des langues d'un point de vue psycholinguistique, affirme que la dramatisation joue un rôle prépondérant dans le développement de la compétence linguistique et communicative, quand elle est utilisée dans les classes d'anglais langue seconde. Toutefois, ce n'est pas la dramatisation en elle-même qui l'intéresse, mais plutôt les facteurs psychologiques qui y sont associés et qui, selon elle, sont directement responsables de l'amélioration de la compétence de communication des apprenants de L2. La motivation est le premier facteur qu'elle évoque.

Si le terme de motivation est fréquemment employé, son sens semble varier selon les chercheurs. La définition que nous avons retenue est celle de Harmer (1984: 3) : « La motivation est ce qui pousse quelqu'un à poursuivre une ligne de conduite. En effet, si nous percevons un but et s'il est particulièrement attirant, nous serons très motivés à faire

ce qui est nécessaire pour y accéder. » De cette définition, nous retenons la notion de but que nous allons appliquer à l'apprentissage d'une L2.

Chacun sait qu'il est plus facile d'accomplir une tâche si on en connaît la finalité. Dans une classe conventionnelle, l'objectif à court terme de l'apprenant est de réussir aux tests de leçon, de participer le plus activement possible (et encore!) aux discussions. Mais à long terme qu'en est-il? L'apprenant a-t-il un but précis? Est-ce d'être capable de fonctionner adéquatement dans la langue-cible? Est-ce d'améliorer sa compréhension et sa production orale en apprenant par coeur des listes de vocabulaire et en allant s'installer dans un laboratoire de langues pour répéter à n'en plus finir des exercices structuraux.

La réponse n'est pas simple, car les buts ne sont pas toujours bien déterminés, sauf peut-être dans le cas des débutants où les objectifs sont clairement définis (acquisition des notions de base). Pour les sujets plus avancés, c'est justement cette notion de but, d'objectif précis qui fait défaut. En effet, quelle est leur intention lorsqu'ils suivent un cours de français à l'université après en avoir suivi plusieurs à l'école secondaire ? Est-ce seulement pour améliorer leurs connaissances de base ou bien pour conserver ce qu'ils ont déjà appris? Et à quel moment peuvent-ils dire qu'ils ont atteint ce qu'ils désiraient? Ce but est trop général, trop vague. C'est avec cela en tête que nous concevons la dramatisation en tant que pratique pédagogique qui pourrait avoir un effet sur l'expressivité des apprenants en langue seconde.

2.4.1 Définition de la dramatisation dans la présente recherche

Par dramatisation, nous entendons donc une pratique pédagogique utilisant les techniques de jeu de l'art dramatique en vue d'initier les étudiants d'une L2 aux mécanismes de l'expressivité tout en visant la précision grammaticale. Elle consiste à étudier une pièce de théâtre, à la mettre en scène et à en faire la représentation devant un public. La dramatisation implique aussi la compréhension et l'interprétation du texte

dramatique écrit dans la langue-cible, la mémorisation du dit texte, la prosodie, la diction, le comportement non-verbal.

Ici, il n'est plus question d'apprendre à court terme; il s'agit d'un apprentissage de relativement longue haleine (12 semaines de cours), avec un but précis (les représentations devant un public) qui motive à l'étudiant à être plus performant. Dans son livre *English in Three Acts, Via* (1976) insiste sur cette notion d'objectif précis qui est manifeste avec la représentation devant un public. Il ajoute d'ailleurs que les psychologues répètent depuis longtemps que les gens qui poursuivent un but bien défini dans la vie réussissent mieux que ceux qui n'en ont qu'un général. De plus, l'apprenant voit dans la production de la pièce de théâtre la concrétisation de ses efforts d'apprentissage. Il doit apprendre et jouer un texte de telle manière que le message authentique parvienne jusqu'aux spectateurs. La précision grammaticale est capitale dans la mesure où le texte doit être compris par des locuteurs natifs et non-natifs. L'apprenant doit en plus faire preuve d'une certaine aisance dans l'expression ainsi que d'une connaissance de la culture-cible qui va se manifester par un comportement non verbal adéquat. En plus d'avoir un but précis à offrir à l'apprenant, la dramatisation, telle que nous la concevons, lui donne un tour attrayant .

2.4.2 Avantages et limites de la dramatisation par rapport à la compétence de langue

Nous avons examiné précédemment les différentes approches d'enseignement et comment elles se situaient au regard de la compétence de langue telle que définie par Hammerly (1991). Nous allons procéder de la même façon avec la dramatisation. Nous commencerons par la précision ou justesse grammaticale, un des aspects de la compétence linguistique, ensuite nous verrons les facteurs affectifs qui vont influencer

l'aisance à s'exprimer qui fait partie de la compétence de communication et enfin, nous examinerons la gestuelle qui fait partie de la compétence culturelle.

2.4.2.1 Dramatisation et précision grammaticale

La production orale est privilégiée avec la dramatisation. Cependant, la lecture et la compréhension de l'écrit sont tout aussi indispensables à la réussite de la production. En effet, les apprenants doivent lire à plusieurs reprises le texte dramatique pour tout d'abord comprendre l'histoire, ensuite chercher et comprendre le vocabulaire inconnu et enfin découvrir pourquoi le dramaturge a choisi tel ou tel mot et comment ce dernier est marqué. Toute cette phase est capitale pour l'interprétation du texte qui rendra le sujet-acteur convaincant pour le public. De plus, la lecture à voix haute va obliger l'apprenant à faire attention aux signes de ponctuation, aux liaisons qui sont tout aussi importants pour l'interprétation.

Lors de la lecture préliminaire du texte dramatique ou lors des pratiques orales texte en main ou sans texte, les erreurs sont fréquentes. Elles peuvent être grammaticales ou phonétiques. Le traitement de l'erreur doit être fait de façon systématique, car il est indispensable que le public comprenne le texte joué. Toutefois, l'enseignant ne va pas faire un cours de grammaire formel pour corriger l'erreur. Il va procéder de différentes façons en fonction du type d'erreurs commises. Il peut relever l'énoncé fautif, expliquer brièvement où se situe l'erreur, comment l'éviter et donner la forme correcte à répéter à l'apprenant. Si l'erreur revient, alors cette dernière sera traitée plus en détail et un exercice d'application suivra immédiatement l'explication. Dans le cas des erreurs de prononciation, le son fautif est repéré et expliqué. S'en suit un exercice de prononciation qui peut être de type discriminatoire ou bien un vire-langue. Cela fait, il est demandé à l'apprenant de répéter l'énoncé du texte afin de vérifier si la correction a été effectuée. S'il y a persistance (comme dans le cas du [y] qui est prononcé [u]), l'enseignant prendra

l'apprenant à part ou l'enverra au laboratoire de langue pour lui faire travailler le son dans des exercices complémentaires.

Dans la production orale du texte dramatique, il est évident qu'il y a peu de place laissée à la créativité lexicale et grammaticale de l'apprenant. Il apprend son texte par coeur, il le joue en l'interprétant. Par contre, dans tout le travail connexe au texte, l'apprenant va pouvoir s'exprimer librement. Lors des discussions portant sur l'élaboration des personnages, sur le choix des costumes, des décors, les étudiants doivent produire des énoncés spontanés. Dans ce contexte, l'erreur n'est pas laissée de côté, bien au contraire. Dans un premier temps, l'enseignant demande à l'apprenant d'essayer de s'autocorriger. S'il n'y parvient pas, l'explication suit et la forme correcte sera utilisée dans un court exercice d'application. La précision ou justesse grammaticale est importante, car elle oblige l'apprenant à faire attention à ce qu'il dit. Il sait que l'approximation n'a pas sa place dans un spectacle théâtral, car elle peut nuire à la compréhension du texte dramatique. De plus, la correction systématique n'est pas perçue par l'apprenant comme une critique négative mais plutôt comme un commentaire constructif qui va l'aider à améliorer sa compétence linguistique.

2.4.2.2 Dramatisation et aisance à s'exprimer

Selon Hammerly (1991), l'aisance à s'exprimer se manifeste par une production sans heurts, rapide et efficace. Elle est aussi marquée par une certaine confiance en soi (1991: 51, note 5). La dramatisation peut aider à développer les quatre aspects mentionnés ci-dessus. Comme nous venons de le voir, le texte est mémorisé pour obtenir une production sans heurts et rapide, c'est-à-dire sans hésitations; dans les techniques de l'art dramatique, il existe un exercice : « les italiennes » qui permet d'obtenir cette production rapide et sans heurts. Les sujets-acteurs doivent réciter à toute vitesse, sans intonation, le texte appris par coeur. L'exercice les oblige à faire particulièrement

attention à ce que les autres acteurs disent afin de ne pas manquer leurs entrées. En ce qui concerne l'efficacité dans la communication, elle peut être obtenue par le travail d'improvisation qui est une technique de jeu dramatique reconnue pour empêcher l'acteur de paniquer en cas de trou de mémoire. En faisant improviser l'acteur, on l'oblige à développer des stratégies compensatoires qui lui permettront d'exprimer de façons différentes son texte. Enfin, au niveau de la confiance en soi, certains partisans de la dramatisation (Maley et Duff, 1978; Raz 1980 et Stern, 1980) affirment que c'est bien par le jeu dramatique que l'on peut arriver à faire grandir la confiance en soi qui est en fait la combinaison de plusieurs facteurs: le respect de soi, la réduction de l'anxiété et enfin la motivation.

2.4.2.2.1 La confiance en soi par la dramatisation

La confiance en soi passe par le respect de soi. Stern (1980), citant Heyde (1979), montre qu'une production orale réussie dépend de la façon dont on se perçoit. En effet, selon Heyde, il s'agirait d'une évaluation personnelle de nos capacités par rapport à une situation donnée. Heyde (1979) aurait observé une corrélation entre le respect de soi et la production orale; ainsi, si on arrivait à faire grandir le respect individuel, on pourrait améliorer la qualité de la production orale. Il a remarqué que les étudiants ayant une meilleure confiance en eux-mêmes faisaient moins d'erreurs que ceux ne présentant pas cette attitude.

Dans une recherche, Stern (1980) avait posé comme hypothèse de départ que l'art dramatique, en développant le respect de soi, la motivation et la spontanéité, permettait de réduire le sentiment d'incompétence et de rejet. Elle a établi un questionnaire pour 24 sujets non anglophones inscrits dans trois classes d'anglais langue seconde à UCLA, et ayant participé à des activités dramatiques. Elle a aussi établi un questionnaire pour les enseignants utilisant ces activités afin de connaître leurs impressions quant à l'approche

et à ses effets sur les sujets. Les résultats des deux questionnaires ont confirmé l'hypothèse de la validité de la dramatisation à l'égard du respect de soi et par conséquent de la confiance en ses capacités.

Via (1976), dans son ouvrage axé sur l'art dramatique dans la classe d'anglais, va plus loin. En effet, il affirme que c'est le fait de faire réciter à un apprenant un texte à voix haute, clairement et devant un public qui développe le respect de soi. L'apprenant sait qu'il a une mission à accomplir, c'est-à-dire transmettre un message. Ce qui est valorisant, c'est que l'apprenant est conscient du rôle qu'il a à jouer. Il sait que sa performance doit captiver le public, aussi va-t-il tout mettre en oeuvre pour y parvenir et, par là même, en tirer une certaine fierté. Ainsi, la dramatisation pourrait réduire sinon enrayer complètement ce manque de respect de soi qui nuit à l'apprentissage. Malheureusement, la confiance en soi est aussi fortement lié à l'anxiété.

2.4.2.2.2 *La réduction de l'anxiété par la dramatisation*

En effet, l'apprenant qui souffre d'anxiété va voir décroître sa confiance en ses capacités et par conséquent son respect de soi. Certains chercheurs disent même que l'anxiété, si elle est très forte, peut perturber l'apprentissage en créant une barrière que l'intrant (*input*) ne peut franchir.

Selon McIntyre et Gardner (1989), l'anxiété est composée de trois éléments: l'appréhension devant la communication, la peur de l'évaluation sociale et la terreur de l'examen¹. Gardner (1985: 219), pour sa part, est d'avis que ce qui augmenterait l'anxiété des apprenants, c'est leur tendance à se comparer aux autres et plus particulièrement au professeur qui serait le plus compétent dans la langue-cible. Or, ces mêmes auteurs

¹ Signalons toutefois que le troisième facteur est apparu négligeable, après une série de tests effectués dans le but de cerner plus précisément la nature de l'anxiété.

affirment que le jeu de rôle pourrait réduire l'anxiété puisque l'apprenant n'aurait que ses pairs avec lesquels se comparer. Il en est de même avec la dramatisation.

Tobias (1986) va encore plus loin dans la description des effets néfastes de l'anxiété. Il affirme que les anxieux ont tendance à s'engager dans la voie du dénigrement de soi plutôt que de se concentrer sur la tâche à accomplir. Cela s'inscrit tout à fait dans l'optique de Spielberg (1983), Hunsley (1985) et Sarason (1986), cités par McIntyre (1989), qui constatent une interaction très nette entre l'anxiété et la difficulté individuelle à accomplir certaines tâches. Selon MacIntyre et Gardner (1991), cette angoisse de la communication affecte non seulement l'apprentissage de nouveau matériel, mais aussi la récupération du dit matériel. L'apprenant, ne pouvant pas se souvenir des notions nouvellement acquises, va se rabattre sur ce qu'il sait et par conséquent ne va pas progresser.

Phillips (1992) a mené une étude portant sur les effets de l'anxiété sur les productions orales et sur l'attitude envers la langue-cible, auprès de 44 étudiants inscrits dans un cours de français (troisième semestre d'études), à l'université Southwestern. Ces sujets avaient en moyenne 3,2 années d'apprentissage d'une langue étrangère, soit au niveau secondaire, soit au niveau collégial. L'étude portait sur un examen oral en deux parties effectué la onzième semaine de cours. La première partie consistait en une conversation libre sur un contenu culturel abordé dans diverses lectures faites en classe. La seconde partie portait sur un jeu de rôle dans lequel le professeur prenait un rôle et l'étudiant l'autre rôle après avoir reçu une fiche en anglais qui lui expliquait la situation à jouer. Les situations visaient non seulement une utilisation du vocabulaire étudié, mais aussi des structures grammaticales spécifiques vues en classe. Les résultats de cette étude ont montré que l'anxiété affecte non seulement la performance, mais aussi l'attitude de l'apprenant envers l'apprentissage des langues, au point qu'il perd même son intérêt pour la matière. Dans ses conclusions, Phillips (1992) suggère que l'environnement dans

lequel s'effectue l'apprentissage a un effet sur l'apprenant. Plus l'environnement est détendu, moins l'apprenant se sentira menacé. Il concentrera donc son énergie sur la communication et non plus sur sa peur de l'évaluation.

Existe-t-il des moyens de réduire l'anxiété ? Phillips propose plusieurs approches pour encourager « l'apprivoisement » de l'apprenant et le développement de la confiance en soi. Elle propose d'abord de faire comprendre à l'apprenant qu'il n'est pas seul dans cette situation et que l'enseignant est conscient de ses appréhensions. Ensuite, elle préconise de montrer à l'apprenant que tout apprentissage s'accompagne d'erreurs et que celles-ci sont nécessaires et non pas inacceptables. Finalement, elle recommande la pratique de la langue orale en groupe et de là, l'évaluation du groupe. Cette pratique de la langue orale peut prendre plusieurs formes. Il peut s'agir de petits dialogues, d'entrevues, de résolutions de problèmes et de jeux de rôles. Ces activités, nous dit Phillips, plaisent aux étudiants tout en réduisant leur appréhension. De plus, évaluer le groupe plutôt que les individus réduit la compétition et par conséquent l'angoisse liée à la performance individuelle.

La réduction de l'anxiété est possible par la dramatisation à cause de la combinaison de l'aspect ludique, de la fonction communicative et du travail en groupe. De plus, elle crée un environnement plus détendu qui va favoriser la relaxation, comme la méthode de Lozanov. Ce facteur, non négligeable, ne trouve que rarement sa place dans une classe de langue de type plus conventionnel. Or, la dramatisation en facilitant la relaxation pourrait peut-être contribuer à l'amélioration de la performance individuelle des apprenants. Qu'entendons-nous exactement par relaxation?

Stanislavski (célèbre acteur et metteur en scène russe) a démontré que la relaxation est capitale pour tous les acteurs. Il estime que les sens des acteurs ont tendance à se paralyser dans l'atmosphère artificielle du théâtre et devant le public. L'apprenant en

langue est, en quelque sorte, un acteur et Via (1987) l'a bien montré lorsqu'il affirme que ces deux groupes (les acteurs et les apprenants) éprouvent les mêmes besoins d'une atmosphère non menaçante, pendant la classe ou la répétition, d'un endroit où ils sentent qu'on les soutient et où les erreurs sont acceptées et expliquées. Il existe un certain nombre d'exercices de relaxation, qu'il serait hors de notre propos de décrire, mais qui permettent d'atteindre le niveau de relaxation nécessaire à un apprentissage profitable (Wessels 1987; Via 1987). La plupart de ces exercices sont d'ailleurs utilisés régulièrement par les apprenants dans notre classe de L2 mettant l'accent sur la dramatisation.

Nous venons de voir que la relaxation contribue à la réduction de l'anxiété et par là profite à l'apprentissage de la L2. Toutefois, il existe aussi le côté ludique de la dramatisation dont il faudrait parler un peu. En effet, la dramatisation, grâce à cet aspect jeu, donne l'occasion à l'apprenant d'échapper au cadre formel de la salle de classe. En effet, il peut s'agir aussi bien du cadre physique du lieu (l'aménagement de la salle) que des relations entre les différents participants : du professeur à l'étudiant, d'un étudiant à un autre, du professeur vis-à-vis du groupe. Dans une classe conventionnelle, les rapports de force sont généralement bien établis dès le départ : le professeur, dans son rôle de dispensateur du savoir et l'apprenant, dans son rôle de récepteur plus ou moins passif. Par contre, dans la classe où l'on utilise la dramatisation, le rôle du professeur est différent. Il n'est plus l'expert, mais plutôt « un observateur, un participant, un animateur, une personne ressource » (Germain et LeBlanc, 1986: 94). Il fait partie du groupe, de cette communauté que forme la classe selon Jakobovits (1982). Cette notion de communauté nous semble capitale dans une approche authentique de la communication. L'apprenant se sent intégré à la communauté de la classe et par conséquent va éprouver le besoin de s'exprimer sans y être incité comme il le ferait en milieu naturel :

Les gens parlent quand ils ont quelque chose à dire. Vouloir parler exige une impulsion sociale à la communication et cette impulsion ne se produit que lorsque l'individu est bien intégré dans la communauté, c'est-à-dire dans des relations sociales. Les procédures de la classe-communauté contribuent à la création d'un environnement propice à l'apprentissage qui provoque cette impulsion à la communication. (Jakobovits 1982: 11-12).

En effet, la dramatisation encourage cette notion d'appartenance au groupe et, par là même, le désir de participer pleinement à la vie du groupe en s'exprimant librement. La dramatisation, grâce à son côté ludique allant à l'encontre du formalisme conventionnel, aurait tendance à encourager cette confiance en soi dont l'étudiant a tellement besoin dans sa tâche d'apprenant, contribuant ainsi à réduire son anxiété.

2.4.2.2.3 La motivation par la dramatisation

Dans sa thèse de doctorat, Raz (1980) a voulu évaluer l'impact du jeu de rôle dans l'apprentissage des langues étrangères. Son étude impliquait 240 élèves venus de six écoles de kibboutz différents. Ses sujets âgés de 14 et 16 ans avaient été choisis en raison des problèmes de motivation particulièrement présents à cet âge et aussi en raison de leur niveau intermédiaire de compétence en langue. À cause du grand échantillon de sujets, les enseignants, qui allaient utiliser le jeu de rôle dans leur enseignement, avaient été particulièrement sélectionnés. Tous avaient une grande expérience en enseignement et tous étaient considérés comme les meilleurs professeurs autant par les élèves que par les directeurs de leurs établissements respectifs. La cueillette des données s'est effectuée sous forme de questionnaires distribués aux enfants et d'entrevues avec des interviewers spécialement formés pour cette tâche. Les résultats de l'étude de Raz sont les suivants. Tout d'abord, l'auteur a pu constater une amélioration dans les productions orales chez les sujets les plus timides. Ils parlaient plus volontiers et leurs productions étaient meilleures, ce qui tendrait à prouver que la confiance en soi qui passe par le respect de soi serait liée à la réduction de l'anxiété créée par le jeu de rôle. De plus, les résultats ont

montré que le jeu de rôle avait une influence positive sur la motivation à communiquer des apprenants.

Dans leur ouvrage sur les techniques de l'art dramatique et l'apprentissage de langues, Maley et Duff (1978: 8) estiment que la dramatisation est motivante en elle-même. La motivation vient du fait que les apprenants s'impliquent personnellement. Ils participent, non pas pour faire plaisir à quelqu'un, mais parce qu'ils ont envie de le faire. Les auteurs affirment aussi que les techniques de l'art dramatique représentent un facteur motivationnel très puissant: elles développent le sentiment d'appartenance au groupe, la sécurité, l'investissement personnel, une certaine assurance et la confiance en ses propres capacités. Les résultats obtenus répondent aux besoins des apprenants en langue seconde. Ces derniers, lorsqu'ils apprennent une langue seconde, veulent être capables de communiquer avec les membres de la communauté de la L2; ils vont s'investir personnellement dans cet apprentissage et à mesure qu'ils progressent, ils développeront une certaine assurance et la confiance en eux-mêmes.

De plus, selon Maley et Duff (1978), la dramatisation développe aussi les stratégies de communication. L'activité dramatique encourage les apprenants à parler, à bouger et à se déplacer comme des locuteurs dans une situation de la vie réelle. Ils peuvent aussi changer de partenaires, interrompre leurs échanges lorsque le fil de la conversation s'éternise et ils apprennent à dépendre les uns des autres pour exprimer leurs idées, et par conséquent, développent et emploient une grande diversité d'expressions pour marquer leur accord, leur désaccord, et alimenter ainsi les discussions (1978: 9).

En conclusion, la dramatisation serait une pratique pédagogique qui favoriserait l'aisance dans la communication puisque, selon Krashen (1982), les facteurs dont nous venons de parler, le respect de soi, le peu d'anxiété et la motivation et qu'il nomme filtre affectif, favorisent l'apprentissage et améliorent les productions et l'aisance à s'exprimer.

2.4.2.3 Dramatisation et compétence culturelle

Le contenu de la pièce se place dans le cadre culturel de la L2. L'apprenant va être sensibilisé aux différents niveaux de langue, aux variations régionales, aux références culturelles. Différents personnages vont avoir différents statuts sociaux ou seront originaires de régions diverses. Les apprenants devront donc élargir non seulement leur connaissance de la langue-cible, mais aussi celle de la culture-cible pour faire ressortir les diverses caractéristiques des différents rôles. Ainsi, leur comportement sur la scène devra refléter dans la mesure du possible le comportement non-verbal des personnages avec tout ce que cela comporte d'authenticité culturelle.

La pièce de théâtre permet à l'apprenant de se trouver dans des situations où il est nécessaire de communiquer à la fois dans la langue-cible et dans un contexte précis. Ces situations représentent à leur manière la réalité de la vie avec ses émotions, ses actions et en cela, elles sont moins artificielles que ce à quoi l'apprenant est exposé dans une classe de français oral plus conventionnelle. (Ce que nous entendons par là, c'est le genre de classe dans laquelle le professeur propose un sujet de discussion qui *devrait faire parler les étudiants* et qui, en fait, ne les stimule pas puisqu'ils ne sont ni préparés, ni impliqués personnellement et certainement passifs au niveau de la gestuelle). Moirand affirme que « pour qu'il y ait communication réelle, il faut des interlocuteurs personnellement engagés dans un but à atteindre et qui cherchent à combler, grâce à leurs échanges, des trous d'information » (1982: 39), alors n'est-ce pas là ce qu'encourage la dramatisation par le biais du texte dramatique?

Nous pourrions aussi ajouter qu'à quelques exceptions près, la pièce peut être écrite au départ par un dramaturge francophone pour des acteurs francophones et qu'elle représente une tranche de vie culturelle francophone avec toutes ses particularités linguistiques mais aussi sociales et psychologiques. Selon nous, cela lui permet d'entrer

dans la catégorie document authentique, au même titre qu'une émission radiophonique ou télévisée. De plus, le fait que l'apprenant travaille sur un texte authentique, qu'il doit mémoriser et présenter en interagissant avec des partenaires devant un public où des locuteurs natifs sont présents, nous semble bien correspondre à la notion de contexte situationnel authentique.

On pourrait discuter le fait qu'il n'y a pas, chez cet apprenant, les phases d'internalisation et d'analyse qui lui permettront d'utiliser les stratégies nécessaires à une communication efficace. On risque de lui reprocher de simplement « régurgiter » un texte mémorisé. Or, c'est là que nous pouvons avancer l'argument que ce qui a été mémorisé en contexte, avec tout le contenu verbal et non verbal, va être emmagasiné en mémoire à long terme et réutilisé plus tard soit tel quel, soit avec modifications dues au processus de créativité mis en oeuvre par l'apprenant afin d'adapter à la situation ce qui aura été appris pour la pièce. La dramatisation donne la possibilité à l'apprenant de vivre son rôle dans le milieu où s'effectue l'apprentissage, avant de le vivre dans la réalité.

Les avantages sont multiples: développement du respect de soi, réduction de l'anxiété devant la production orale, motivation accrue. De plus, l'apprenant va développer une appréciation de la culture-cible grâce au document authentique que le texte dramatique représente avec ses divers personnages issus de différents niveaux sociaux, venus de différentes régions. Il va apprendre à discerner les différents registres et enfin découvrir la gestuelle propre à la culture-cible.

En ce qui concerne les limites de la dramatisation au regard de la compétence culturelle, on peut citer Widdowson (1990: 44) qui voit une illusion dans la pratique de l'authenticité en classe. Selon lui, cette illusion ne provient pas du matériel présenté mais plutôt de ce que l'apprenant va produire. En effet, la langue présentée sous ses diverses formes sera authentique, mais ce que l'apprenant va produire en réaction à ces données

verbales, textuelles, ne sera pas du discours authentique. En effet, l'apprenant va être enclin à avoir recours à sa langue maternelle dans toute situation qui exige une communication spontanée. Ce qu'il va produire ne sera alors qu'une sorte d'illusion de la réalité.

Pierra (1990: 11) irait sensiblement dans la même direction lorsqu'elle dit que les tentatives ludiques (jeux de rôle, simulations etc.) posent aussi le problème de l'authenticité dans la communication puisqu'elles « nient l'authenticité de l'échange au profit de simulacres qui constituent une limite à l'apprentissage concernant les besoins des adultes en matière de communication ». Par contre, elle affirme que la communication authentique existe quand même dans la dramatisation puisqu'elle agit « comme motrice pour que les participants puissent acquérir le savoir-faire du jeu d'acteur et de la mise en scène dans la langue française » (1990: 25).

Nous venons de faire le tour des approches et méthodes qui ont dominé l'enseignement des langues depuis les trente dernières années. Nous avons vu les avantages et les limites de chacune et nous avons essayé de montrer leurs caractéristiques au regard des trois compétences qui nous intéressent, à savoir linguistique, communicative et culturelle. Il serait bon de faire un tableau récapitulatif pour résumer ce que nous venons de dire. Le Tableau 2.1 est constitué de 6 colonnes. Une première colonne d'identification des différentes approches et méthodes ainsi la dramatisation en tant que pratique pédagogique peu utilisée et 5 colonnes pour le descriptif des caractéristiques qui nous intéressent, la mémorisation, la compétence linguistique (c'est-à-dire si l'accent est mis sur l'exactitude ou justesse grammaticale), les facteurs affectifs, la compétence de communication (si l'on encourage l'aisance à s'exprimer) et la compétence culturelle (si la gestuelle tient une place importante). Le symbole « + » indique la présence de la caractéristique, le symbole « +/- » indique une présence partielle et enfin le symbole « - » signifie l'absence.

Tableau 2.1 Tableau récapitulatif des méthodes, approches et la dramatisation au regard de 5 caractéristiques

| Méthodes et Approches | Mémorisation | Compétence linguistique (Exactitude grammaticale) | Facteurs affectifs | Compétence de communic. (Aisance à s'exprimer) | Compétence culturelle (gestuelle) |
|-----------------------|--------------|---|--------------------|--|-----------------------------------|
| Audio-orale | + | + | 0 | 0 | 0 |
| SGAV | + | -/+ | +/- | + | + |
| Situationnelle | + | + | 0 | 0 | - |
| Communicative | 0 | -/+ | -/+ | + | -/+ |
| Naturelle | 0 | 0 | + | + | - |
| Asher (mvt) | 0/- | 0/- | + | + | + |
| Lozanov (sug.) | - | -/+ | + | +/- | + |
| Pratique Pédagogique | Mémorisation | Compétence linguistique (Exactitude grammaticale) | Facteurs affectifs | Compétence de communic. (Aisance à s'exprimer) | Compétence culturelle (gestuelle) |
| Dramatisation | + | -/+ | + | + | + |

Si l'on examine le tableau de plus près, on s'aperçoit que la méthode SGAV et la dramatisation, bien que différentes en nature, sont proches dans le traitement de la mémorisation, de l'exactitude ou justesse grammaticale, de l'aisance à s'exprimer, et de la gestuelle. Ce qui les distingue l'une de l'autre, ce sont les facteurs affectifs, tels que l'anxiété, la motivation. La méthode SGAV n'en tient que peu compte, alors qu'au contraire la dramatisation leur donne une place de choix.

Dans le cadre théorique, nous avons présenté comment les théoriciens définissent la compétence en langue et ses trois composantes, la compétence linguistique (l'exactitude ou justesse grammaticale), la compétence de communication (l'aisance à s'exprimer), la

compétence culturelle (la gestuelle). Puis, nous avons identifié et défini les concepts que nous avons retenus pour analyser les productions orales de nos étudiants qui ont suivi le cours d'expression orale par la dramatisation. Nous nous sommes attardée sur la mémorisation dans l'apprentissage. Ensuite, nous avons fait un rapide survol des différentes approches d'enseignement qui ont eu cours ces dernières années afin de montrer leurs limitations au regard des trois composantes de la compétence en langue. Enfin, nous avons défini ce que nous entendons par la dramatisation, une pratique pédagogique.

Ce que nous retenons de cela, c'est que la dramatisation semble amener les apprenants à devenir plus compétents en langue. Dans la recension des écrits, nous verrons ce que la recherche dit des trois composantes de la compétence en langue et si la dramatisation a effectivement sa place dans cette optique.

Chapitre 3

Recension des écrits

Dans le chapitre précédent, nous avons défini la compétence en langue et nous avons postulé ce que la dramatisation en tant que pratique pédagogique pouvait accomplir, à savoir amener les apprenants à devenir compétents linguistiquement, communicativement et culturellement. Dans la recension des écrits, nous allons montrer les résultats de recherches en rapport avec ces trois compétences et où se situe la dramatisation dans cette perspective. Le présent chapitre se divise en deux parties : la première touchera à l'enseignement et à la compétence en langue seconde, la seconde à la dramatisation et à la compétence en langue.

3.1 Enseignement et compétence en langue seconde

Dans la première partie, nous examinerons d'abord comment dans l'enseignement en langue on traite la compétence linguistique, et plus particulièrement la précision grammaticale des énoncés. Nous nous attarderons aussi sur quelques recherches qui ont étudié, en particulier, la quantité et la longueur des énoncés, ainsi que la récupération de certains énoncés. Ce dernier aspect est d'ailleurs directement lié au processus de

mémorisation qui entre, lui aussi, dans la dramatisation et par conséquent présente un intérêt pour notre recherche. Ensuite, nous examinerons l'aisance en langue et plus particulièrement l'aisance à s'exprimer qui fait partie de la compétence de communication et qui nous intéresse au regard de la dramatisation. Enfin, nous verrons ce que la recherche dit de la compétence culturelle et, en particulier, de la gestuelle dans l'enseignement en langue.

3.1.1 Compétence linguistique

Les caractéristiques de cette compétence que nous avons retenues pour notre analyse des productions orales des sujets sont, rappelons-le, la quantité et la longueur des unités de communication, leur qualité et leur complexité, ainsi que la quantité et la précision grammaticale des énoncés récupérés de la pièce de théâtre et leur transposition. Il semble qu'il y a peu de recherches spécifiques qui traitent de ces caractéristiques, aussi allons-nous présenter celles qui en ont parlé .

L'immersion a souvent été étudiée par les chercheurs. Ainsi, dans son livre, Hammerly (1991) considère plusieurs études qui ont analysé les erreurs produites par des élèves de l'immersion française au Canada. Il a choisi l'immersion française car, selon lui, c'est l'environnement le plus favorable au développement de l'aisance à s'exprimer (fluency) grâce à une longue exposition (13 ans en moyenne) à la langue seconde dans un contexte communicatif / interactif. C'est aussi l'environnement le plus tolérant vis-à-vis de l'erreur, ne faisant pas alors sentir à l'apprenant la nécessité de produire des énoncés grammaticalement corrects.

Les études dont il traite sont celles de Spilka (1976), de Adiv (1980), de Gustafson (1983) et de Pellerin et Hammerly (1986). Nous les examinerons de plus près, car c'est à partir des résultats de ces études que Hammerly (1991) s'attaque à l'approche

communicative qui stimule l'aisance à s'exprimer au détriment de la précision grammaticale, laquelle étant nécessaire pour avoir des apprenants compétents en langue.

Spilka a fait une étude portant sur la façon dont les élèves de 5e et 6e années d'une école de Montréal pouvaient raconter à leur façon une histoire qu'on leur avait lue. Elle a comparé leurs productions avec les productions de ces mêmes élèves lorsqu'ils étaient en 1ère et en 4e année ainsi qu'avec celles d'élèves francophones de 6e année. Les résultats ont montré que 52 % des productions des élèves anglophones étaient erronées au niveau grammatical et lexical contre 7% chez les francophones. Il n'y avait pas de progrès enregistrés au niveau grammatical chez les élèves de l'immersion entre la 1re et la 6e année (Hammerly, 1991: 3). Ainsi, malgré de nombreuses années d'immersion, les élèves ne sont pas compétents en langue du point de vue de la précision grammaticale des énoncés.

Pour sa part, Adiv (1980: 50) a montré, grâce à 114 entrevues conduites auprès d'enfants inscrits dans les trois premières années de deux programmes d'immersion (français et français/hébreu), que les enfants avaient recours à une simplification grammaticale du fait qu'ils se sentaient obligés de communiquer « librement ».

Enfin, Gustafson (1983) a remarqué une détérioration de la grammaire dans les entrevues effectuées auprès d'apprenants en langue de niveaux avancé, intermédiaire et débutant inscrits dans des classes d'immersion française. Pour sa recherche, elle a pris les mêmes élèves et elle a conduit les mêmes entrevues lorsqu'ils étaient en 2e, 4e et 6e année. (Hammerly 1991: 4)

Dans une étude des entrevues conduites auprès de six élèves de 12e année de deux programmes d'immersion reconnus, Pellerin et Hammerly (1986) ont remarqué que 54% des phrases simples produites contenaient une ou plusieurs erreurs grammaticales ou lexicales. Les résultats obtenus sont donc comparables à ceux de Spilka (1976). Les

auteurs ont noté qu'il s'agissait principalement d'erreurs de base dont beaucoup étaient influencées par la L1. Par ailleurs, ils ont constaté aussi une grande aisance à s'exprimer et une grande confiance en soi chez leurs sujets (Hammerly, 1991: 4). Hammerly conclut sur ces études de la façon suivante :

These studies indicate that an error-laden classroom pidgin becomes established as early as grade 2 or 3 because students are under pressure to communicate and are encouraged to do so regardless of grammar. The next nine or ten years serve primarily to expand vocabulary and increase fluency, thus consolidating Frenglish. Except for minor improvements in some areas, linguistic errors do not disappear and there may even be some linguistic deterioration. (1991: 5)

De nombreuses études (Cohen, 1976; Harley, 1984; Lyster, 1987; Spilka, 1976) portant sur les programmes d'immersion suggèrent que la précision grammaticale dans les cours de langue est loin d'être atteinte. Bibeau (1984) n'hésite pas à dire que les apprenants produisent: « un langage artificiel dépourvu de pertinence culturelle et bourré de graves erreurs de syntaxe, de vocabulaire et de prononciation. » (1984: 46)

Plusieurs chercheurs ont tenté d'expliquer la cause de cette imprécision grammaticale. Certains vont relier les causes à l'approche d'enseignement utilisée, d'autres à l'apprenant. Si la cause est liée à l'enseignement, le problème n'est pas insoluble puisqu'il est toujours possible de modifier ce dernier. Dans le cas de l'apprenant, celui-ci pourrait inconsciemment arrêter sa progression et vivre sur l'acquis.

3.1.1.1 Causes liées à l'enseignement

Selon certains praticiens de la langue, l'enseignement en langue à un niveau supérieur serait le coupable. Ainsi en est-il de Cendres Sandhu (1990) qui fait remarquer, dans la préface de son manuel *Horizons Nouveaux*, qu'au niveau de la troisième et de la quatrième année « l'enseignement de la langue est souvent négligé au profit d'études plus spécialisées, ce qui résulte en un degré de compétence souvent insuffisant. » Debyser (1972) était déjà sensible à ce problème lorsqu'il essayait de définir son Niveau 2 dans

l'enseignement du français. Selon lui, « les cours moyens ou ces troisièmes années de langue étrangère sont des classes où l'on s'ennuie, où l'on piétine et où parfois l'on régresse ». L'apprenant, ayant atteint un certain niveau de compétence, vit sur son acquis, puisque rien dans le curriculum ne le stimule à apprendre davantage. Les nouvelles acquisitions, limitées le plus souvent au lexique, restent momentanément présentes en mémoire, lorsque l'enseignant les fait beaucoup répéter aux apprenants. Toutefois, ce sont les anciennes acquisitions qui refont surface tôt ou tard au détriment des nouvelles. (Bley-Vroman, 1989)

Nous avons vu que Hammerly voit l'approche communicative comme l'une des causes majeures de l'imprécision grammaticale. Higgs et Clifford (1982: 74) abonderaient dans le même sens. Si la base structurale n'est pas solide, l'erreur se produit dès que l'apprenant essaie de s'exprimer librement. Ces mêmes chercheurs constatent aussi que toute correction ultérieure est « presque impossible malgré le talent naturel ou la motivation de l'individu » (Higgs et Clifford, 1982: 74). Il va sans dire que cet état décourage non seulement les apprenants, car ils ne savent pas comment progresser, mais aussi les enseignants qui se sentent presque impuissants face à ce phénomène.

Johnson (1992: 182-183), enseignante et didacticienne britannique, exprime la même opinion lorsqu'elle dit que le fait de faire communiquer les apprenants au début encourage ces derniers à utiliser leurs compétences stratégiques pour communiquer à tout prix et cela au détriment d'une communication de qualité. Certes, ces apprenants vont réussir à se faire comprendre, mais ce « succès » obtenu trop tôt ne va pas les encourager à s'améliorer; bien au contraire, cela va leur montrer qu'ils peuvent bien se débrouiller. Elle affirme même que « l'enseignement ne fait que renforcer les mécanismes de survie encourageant les apprenants à se débattre dans un sabir plutôt que de barboter en anglais ». Citant Vigil et Oller (1976), elle avance qu'il est nécessaire de donner aux apprenants la rétroaction cognitive appropriée en ce qui concerne leurs erreurs sinon on

peut s'attendre à ce que ces erreurs réapparaissent (ibid.: 184). Cependant, plusieurs chercheurs n'attribuent pas entièrement la faute à l'enseignement mais aussi à l'apprenant.

3.1.1.2 Causes reliées à l'apprenant

Pour Selinker (1972), l'erreur se produit lorsque l'apprenant est obligé de se concentrer sur autre chose que la correction grammaticale et lexicale. Ainsi, un apprenant peut produire de façon automatique une forme correcte. Or, si dans l'exercice en question, l'accent n'est pas mis sur le mot mais sur le sens et que la matière est particulièrement ardue, alors le sujet va faire une erreur.

Pour Dulay et Burt (1977), l'apprenant dispose d'une sorte de filtre affectif qui contrôle les données devant être traitées par les mécanismes d'apprentissage. L'apprenant serait plus ou moins réceptif en fonction de ses motivations, conscientes ou inconscientes, de ses besoins et de son attitude. Il en résulte que lorsque l'apprenant a atteint le niveau qui lui permet de communiquer, il peut inconsciemment arrêter de progresser. L'apprenant est alors en quelque sorte bloqué dans son apprentissage.

Littlewood (1984: 71), pour sa part, lie l'erreur à la distance sociale. Il se base sur les travaux de Schuman (1976) et de Stauble (1980) au sujet des progrès reliés au désir de contact social avec des locuteurs natifs. Plus les contacts sont multipliés, plus l'apprenant progresse; s'ils sont interrompus, les progrès cessent. L'apprenant dont les besoins sont limités aura donc tendance à arrêter sa progression avant celui dont les besoins sont plus diversifiés. (Littlewood 1984: 34)

Gaonac'h (1987: 127) abonde dans le même sens lorsqu'il affirme que « les stratégies de communication de l'apprenant l'induisent à penser qu'il connaît suffisamment le système de la langue-cible pour communiquer. » L'apprenant, prenant

alors conscience que l'erreur n'entrave plus ses besoins communicatifs au niveau fonctionnel ou au niveau social, serait en quelque sorte pris à son propre piège.

Pour sa part, Ellis (1985: 49) explique que les erreurs peuvent aussi se produire en raison de changements au niveau de la structure neurale du cerveau. En effet, en fonction de l'âge du sujet, le cerveau ne va pas fonctionner de la même façon au niveau du mécanisme d'apprentissage connu sous le terme *Hypothèse-Test*. Toujours selon Ellis, ce serait McNeill (1970) qui aurait expliqué ce mécanisme. Un enfant anglophone va former une série d'hypothèses au sujet des transformations nécessaires à la conversion du savoir interne en structure de surface dans la langue maternelle. Ces hypothèses sont alors testées par rapport aux données linguistiques primaires et sont modifiées en conséquence. L'enfant développe ainsi sa compétence grâce à une série d'approximations qui en fait ne sont pas vraiment de l'anglais. Il pourrait en être de même avec les apprenants de L2. Toutes les hypothèses concernant les nouvelles données sont testées par rapport au savoir antérieur de l'apprenant, sa L1, et à ce qu'il a déjà acquis dans la L2. Ces approximations font partie de l'apprentissage. Or, si en testant une hypothèse, il arrive à une forme qui se rapproche de la forme dans sa L1, il va arrêter ses tests et utiliser cette forme et faire une erreur.

3.1.1.3 Imprécision grammaticale

Pour le psycholinguiste Selinker (1972), les erreurs de production sont parfaitement légitimes. En effet, l'apprenant doit se construire un système qui, dans la mesure du possible, va lui permettre d'organiser et de structurer tous les stimuli extérieurs auxquels il a été exposé. Richards (1974: 6) abonde dans ce sens et explique que l'apprenant va essayer de développer des hypothèses qui vont lui être propres, c'est-à-dire qui ne proviennent ni de sa langue maternelle ni de la langue-cible.

Faerch et Kasher (1989: 177) sont d'avis que l'apprenant de L2 fonctionne un peu comme un enfant en phase d'acquisition de sa L1. Cela signifie qu'il se construit d'une manière créative son propre système. Mais, comme ces chercheurs le font remarquer, ce système est forcément différent de la norme. Cela ne veut pas dire pour autant que le processus de créativité ne peut pas s'inspirer des connaissances linguistiques antérieures de l'apprenant. Les auteurs font aussi remarquer que si la L2 est proche de la L1, l'apprenant va baser son système sur ces connaissances de la L1.

Corder (1971), dans son article sur la langue de l'apprenant, apporte une nuance intéressante. Selon lui, l'apprenant va développer sa compétence linguistique selon une restructuration des connaissances de la L1 en fonction des règles de la L2. Faerch et Kasper (1989: 177) estiment pour leur part que cette approche par la restructuration suppose que les propriétés de la L2 soient similaires à celles de la L1. Cependant cette restructuration ou ces nouveaux systèmes sont très difficiles à observer. En effet, pour Brown (1980: 167), seule l'analyse des productions peut permettre de déduire les systèmes qui sont variables et forcément instables puisqu'ils représentent quelque chose en évolution.

Pour Corder (1971), l'identification des erreurs passe automatiquement par l'examen des énoncés. Cet examen permet de déterminer s'ils sont simplement erronés ou s'il présentent des anomalies. Une autre nuance, apportée par Corder, suggère de vérifier si les erreurs sont visibles ou invisibles. Elles sont visibles lorsqu'elles sont grammaticales. Par contre, il arrive parfois que les énoncés sont grammaticalement corrects mais complètement impossibles à interpréter dans le contexte dans lequel ils sont employés. Dans ce cas, les erreurs sont invisibles. Corder (1971: 156) a proposé un modèle pour l'analyse des erreurs et des anomalies. Une fois que l'énoncé est transcrit, on procède à une reconstruction de la phrase dans la langue-cible et on la compare à la phrase de l'apprenant. Les différences sont alors mises en évidence. Ensuite, si on

connaît la L1 de l'apprenant, on produit l'énoncé dans cette langue et on voit s'il y a eu interférence ou non entre les deux systèmes, celui de la L1 et celui de la L2. Quelquefois, certaines anomalies ne sont pas interprétables et le chercheur se trouve alors devant une impasse. Dans ce cas, on peut dire que l'apprenant est en phase d'acquisition et que l'énoncé produit provient d'une mauvaise gestion des connaissances nouvellement présentées et de celles qui ont été vues antérieurement.

Dulay, Burt et Krashen (1982) ont consacré un chapitre à l'erreur dans leur ouvrage sur la L2. Selon eux, les erreurs, qui affectent aussi bien l'écrit que l'oral, sont certes des déviations de la norme mais font partie de l'apprentissage. L'étude des erreurs apporte des lumières sur le processus d'acquisition et, par cela, permet d'introduire des changements dans les techniques d'apprentissage (1982: 138).

Nobili (1990) s'est intéressée aux erreurs portant sur le lexique d'adultes en situation de communication orale. Elle a constaté de nombreuses lacunes dans son enquête menée auprès de vingt-deux femmes italiennes (âge moyen 57 ans), inscrites dans un cours de français destiné aux adultes. L'étude comparait deux groupes, un ayant une formation académique plus poussée que l'autre. L'enquête s'est faite de la façon suivante: une discussion en langue maternelle sur un thème précis et un test de mémorisation portant sur les équivalents en L2 des mots utilisés en L1 dans la discussion. Les résultats ont montré que le groupe le moins avancé avait souvent recours à la langue maternelle pour exprimer un mot oublié. De plus, ce groupe avait tendance à utiliser un vocabulaire plus simple, moins élaboré. Ce genre de remarque est intéressant pour notre recherche, car nous avons constaté la même chose chez les apprenants les plus faibles de notre cours d'expression orale par la dramatisation. D'autre part, Nobili a constaté que le groupe plus avancé faisait un usage plus grand de la périphrase. Or, la périphrase est une stratégie compensatoire utilisée « pour surmonter les limitations dans la production linguistique » et, de l'avis de Nobili, c'est cela qu'il faudrait enseigner plutôt que de

« viser un apprentissage automatique fait au moyen de pratiques mémorisantes » sans réflexion (1990: 168).

Dans son article sur l'apprentissage du lexique, De Koninck (1991: 33) mentionne l'approche de McCarthy. Elle consiste à « rendre l'étudiant conscient des relations lexicales de même que des habiletés lexicales et à les exercer dans l'utilisation du lexique propre à la langue seconde. » L'apprenant ne se contente pas d'apprendre des listes de mots, mais il les apprend dans le contexte global du discours.

Dans le même article, De Koninck aborde le problème de l'influence de la L1 sur le lexique de la L2. Il est indéniable que l'apprentissage du lexique dépend des connaissances antérieures. L'apprenant va se servir de la L1 comme des autres langues qu'il connaît pour se constituer un système, c'est-à-dire qu'il essaie, par exemple, de retrouver dans sa L1 des équivalents ou des mots proches de ceux de la L2. L'apprenant tombe alors dans le piège des « faux-amis ». Parfois, l'apprenant va consciemment employer un mot de sa L1 mais en lui collant un sens L2. Pour Adjemian (1983: 262), « l'apprenant n'acquiert pas les mots de façon isolée, mais à partir d'un système de règles. » C'est ce système de règles qui devrait permettre à l'apprenant de s'approprier le lexique, de le maintenir en mémoire et de l'utiliser dans les contextes appropriés.

Dans cette optique, la dramatisation jouerait un peu ce rôle. En effet, lorsqu'il mémorise son texte, qui se situe dans un contexte particulier et qui est constitué d'énoncés préfabriqués et de phrases schèmes, l'apprenant se sert d'un système de règles. Et c'est ce système qui va lui permettre dans un contexte différent de récupérer et de réutiliser des énoncés appris par coeur. Malheureusement, il existe peu de recherches sur la récupération d'énoncés mémorisés.

Dans son article sur le rappel (1981), Boulouffe présente plusieurs expériences dont une relative au rappel, avec récupération et transposition. L'expérience du rappel

provoqué par le professeur a été effectuée en milieu scolaire au niveau secondaire II. Les sujets, des élèves d'anglais L2, étaient au nombre de 100. Le but de cette expérience était de voir si la technique du rappel pouvait réactiver l'acquis passif de l'apprenant. Les sujets ont été divisés en deux groupes: le groupe A utilisait la technique du rappel et le groupe B utilisait celle du questionnement traditionnel (à partir de la même image que celle de la situation d'origine) du type : « Que vois-tu sur l'image ? Que fait le personnage? » Dans le groupe A, le professeur montre une image assez éloignée de la situation d'origine, mais présentant les mêmes caractéristiques, image qui devrait permettre à l'apprenant de retrouver l'énoncé visé. Par exemple, il pose à l'apprenant une question relative à l'image proposée et lui demande d'y répondre en utilisant si possible la structure visée. Si le sujet donne l'énoncé attendu, alors l'expérience s'achève. Si au contraire il bute, le professeur utilise la technique du rappel. Il montre au sujet l'image du livre ou du film fixe qui a servi de base à la présentation originale de l'énoncé visé. Et tout de suite après, il demande au sujet de poser une question relative à l'image proposée au début de l'expérience. Si le sujet bute toujours sur la réponse, alors on lui montre l'image précédant celle de la situation d'origine. Le professeur répète l'opération de départ et si l'apprenant ne retrouve toujours pas l'énoncé visé, alors on lui fait réécouter la phrase de la situation d'origine. Le professeur ne donne jamais la réponse, c'est le sujet qui doit trouver dans sa mémoire tous les éléments nécessaires à la production du nouvel énoncé.

Les résultats obtenus sont intéressants : 17 élèves trouvent la réponse immédiatement (6 dans le groupe A et 10 dans le groupe B), 57 trouvent la réponse avec aide (42 dans le groupe A et 15 dans le groupe B) et 26 ne la trouvent pas du tout (2 pour le A et 24 pour le B). Si nous considérons ces résultats, nous remarquons que le groupe A a un taux de réussite supérieur. La technique du rappel a donc fonctionné et les élèves ont pu transposer leur acquis passif à une nouvelle situation.

Boulouffe recherchait exactement le même énoncé à transférer, mais la situation changeait (grâce à l'image qui était différente de celle utilisée lors de la présentation de l'énoncé), alors que ce que nous visons, c'est la récupération et la modification éventuelle d'énoncés issus des pièces de théâtre. Dans le cas présent, nous nous demandons quels seraient les résultats si grâce à la dramatisation nous pouvions utiliser cette capacité d'extraire de la mémoire un énoncé particulier (c'est-à-dire ce qui a été appris dans le rôle) et de le transposer à une situation nouvelle en faisant les transformations nécessaires. Cependant dans notre approche, le professeur n'interviendrait pas au moment du retour au connu. C'est à l'apprenant et à lui seul qu'incomberait la tâche de retrouver l'information dont il a besoin au moment où il en a besoin et de l'adapter. L'apprenant va toutefois bénéficier d'un peu d'aide. En effet, les énoncés qu'il a appris vont pouvoir être modifiés et cela grâce au processus de créativité qui entre dans l'apprentissage.

Dans le cadre théorique, nous avons déjà mentionné Fillmore (1976) qui a émis l'hypothèse que les formes figées ou énoncés préfabriqués sont sujets à un processus analytique qui permet aux divers éléments les constituant d'être utilisés dans d'autres positions dans la phrase que celles qu'ils occupaient initialement. L'apprenant va essayer de combiner ces éléments avec d'autres, un peu comme on le ferait avec les morceaux d'un casse-tête. Ce qui fait l'originalité de ce processus d'apprentissage créatif, c'est que les mécanismes internes qui le régissent agissent directement sur l'*intran*t tiré de l'environnement langagier et ne dépendent pas des tentatives de l'apprenant à parler dans la langue-cible (Littlewood 1984: 70). Pour Nattinger (1988: 75), le vocabulaire est emmagasiné de façon redondante, non seulement sous forme de morphèmes, mais aussi sous forme de portions de phrases et même de long passages mémorisés qui seront récupérés tels quels. Il est donc capital d'enseigner ces « phrases préfabriquées », car elles peuvent servir de base à l'apprentissage créatif grâce à l'analyse et à la segmentation

des différentes unités les composant. Elles vont aussi permettre à l'apprenant d'acquérir une certaine aisance à s'exprimer à l'oral et à l'écrit, car elles vont alléger la tâche de concentration sur les mots individuels pour orienter l'attention de l'apprenant sur une vision plus large du discours ainsi que sur l'aspect social de l'interaction.

Nous avons vu que l'approche communicative, qui encourage les apprenants à s'exprimer de façon spontanée, a été blâmée pour ne pas encourager ces derniers à être précis grammaticalement. On lui a aussi reproché de mettre trop de pression à produire sur les étudiants (lorsqu'ils ne sont pas prêts), les bloquant ainsi dans leur apprentissage et les conduisant à faire des erreurs de base, même lorsqu'ils ont été exposés à la langue seconde pendant plusieurs années. Toutefois, l'approche communicative, c'est aussi la première qui ait donné aux apprenants le goût de s'exprimer sans gêne. Elle leur a donné une certaine aisance à s'exprimer, aisance qui fait partie de la compétence de communication selon Hammerly (1991).

3.1.2 Compétence de communication

Cet auteur (1991: 51, note 5) donne d'ailleurs une explication de ce qu'est l'aisance à s'exprimer: « As the average English speaker understands it, fluency in an SL doesn't just mean speaking it rapidly and smoothly but also accurately. In our field, however, « fluency » has come to emphasize rapidity, smoothness and « confidence » (often false confidence) in communication. » Cette aisance à s'exprimer est axée, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, sur la rapidité, l'articulation et l'efficacité; la confiance en soi se manifeste surtout dans des échanges conversationnels. En effet, il est indéniable qu'un locuteur possédant ces qualités aura un meilleur impact sur un auditoire qu'un locuteur hésitant et non articulé, donnant l'impression de manquer de confiance en lui-même. Cependant, il ne faut pas considérer uniquement la vitesse, car un discours

débité rapidement risque d'avoir moins d'impact sur le public contrairement à ce que les apprenants peuvent croire.

En effet, certains pédagogues ont montré que les étudiants en L2 étaient parfois les victimes de leur propre succès. Johnson (1992), en disant cela, fait allusion aux apprenants qui ont été exposés aux approches utilisant des stratégies de communication plutôt qu'à la grammaire, comme c'est le cas dans les approches plus conventionnelles. Ces apprenants, qu'elle nomme « ces bavards aux erreurs assommantes », excellent dans la communication, mais ne progressent plus après avoir atteint un certain niveau. Ils parlent avec facilité, ne posent que rarement des questions de vocabulaire ou de grammaire préférant éblouir leurs pairs avec leur aisance à s'exprimer et parfois avec des mots inventés qui « sonnent bien ». (1992: 180)

Johnson ne condamne pas entièrement les approches qui utilisent la communication, bien au contraire, mais elle suggère de les utiliser en combinaison avec d'autres approches. Elle propose donc une stratégie d'enseignement qu'elle nomme *la stratégie de la clinique de tennis*. Cette stratégie se réalise en quatre étapes :

1. Les étudiants se fixent un objectif communicatif.
2. Ils planifient ce qu'ils vont dire et, par la même occasion, ce qu'ils ont besoin d'apprendre pour réaliser ce qu'ils ont à dire.
3. Ils apprennent en communiquant individuellement avec le professeur.
4. Ils communiquent entre eux.

L'auteur illustre comment elle procède pour faire faire un exercice de survie dans un milieu inhospitalier. La première étape crée le désir de communiquer (choisir le groupe, s'organiser, décider quoi emporter, etc.); la seconde crée le désir d'apprendre

pour communiquer (organiser ce que l'on va dire au groupe, repérer ce dont on a besoin pour maximiser la communication); la troisième est vraiment la période de pratique pendant laquelle le professeur, comme un entraîneur, va motiver l'étudiant à s'améliorer. L'étudiant, quant à lui, devrait voir dans cette phase la construction des outils dont il aura besoin dans la dernière étape. Par conséquent, l'apprentissage dans le but ultime de communiquer s'effectue par la communication, ce que les apprenants vont apprécier. La dernière étape, selon Johnson, est l'apogée de la procédure. En effet, l'enseignant va pouvoir « tester » si l'enseignement et l'apprentissage de la phase trois ont été efficaces, car c'est le moment où les apprenants vont communiquer entre eux et doivent convaincre les autres avec rapidité et efficacité puisque cela dépend de leur survie.

Cette approche de Johnson n'est pas sans rappeler la dramatisation. En effet, les quatre étapes de la stratégie de la clinique de tennis correspondrait assez aux différentes étapes de la dramatisation telle que nous la concevons. Nos apprenants ont aussi un objectif communicatif précis, la représentation de la pièce, ils planifient ce qu'ils vont dire, c'est-à-dire que lorsqu'il disent leur texte, ils doivent réfléchir à l'interprétation qu'ils doivent en faire et, pour cela, il est capital qu'ils comprennent bien ce qu'ils ont à dire. De même que les apprenants de Johnson communiquent individuellement avec le professeur, les étudiants utilisant la dramatisation font la même chose lorsqu'ils élaborent leur personnage, parlent du maquillage, des costumes et des accessoires ainsi que des décors. De plus, lors de la lecture-compréhension, ils doivent questionner le professeur quant au sens de certains mots et expressions. Enfin, ils communiquent aussi entre eux lorsqu'ils jouent ou lorsqu'ils font des commentaires constructifs sur le jeu des autres apprenants-acteurs. Après avoir établi ce lien entre le cours de Johnson et la dramatisation, nous pouvons nous demander si la technique que Johnson utilise est réellement efficace pour améliorer l'aisance à s'exprimer sans nuire à la précision

grammaticale et s'il pourrait en être de même pour la dramatisation comme pratique pédagogique alternative.

Nous avons vu plus haut que la pression à produire trop tôt conduisait les apprenants à un manque de précision grammaticale (du fait qu'ils sont nerveux et qu'ils savent qu'il n'ont pas un bagage suffisant), mais ce qui est paradoxal elle n'entrave nécessairement l'aisance à s'exprimer. Or, Phillips (1992) a montré que l'anxiété causée par la L2 affectait la performance orale de certains apprenants; ils parlent moins, hésitent plus entre les énoncés et simplifient même leur discours, affectant ainsi l'aisance à s'exprimer.

L'expérience de Phillips s'est faite auprès de 44 étudiants (35 filles et 9 garçons) inscrits dans deux cours de français à l'université de Southwestern à Georgetown, Texas. L'expérience consistait en deux épreuves orales : un examen oral et un jeu de rôle. L'examen oral donné la onzième semaine de cours était divisé en deux parties. Après une petite conversation informelle avec le professeur pour mettre les étudiants à l'aise, l'examen commençait. Le professeur demandait aux apprenants de s'exprimer librement sur un sujet culturel donné, mais couvrant le matériel étudié pour deux tests écrits. Le professeur n'avait qu'un rôle de soutien dans la discussion, c'est-à-dire qu'il n'intervenait que pour donner un mot lorsqu'il faisait défaut. On ne s'attendait pas à ce que les sujets se rappellent des détails précis, mais plutôt qu'ils parlent de ce dont ils se souvenaient. La seconde partie de l'examen consistait en un jeu de rôle. Le sujet recevait une feuille avec des instructions en anglais qui expliquait le cadre des trois situations à jouer. Le professeur prenait un rôle, mais il était convenu que l'étudiant devait être le meneur de la discussion. Chaque situation visait une structure étudiée en classe. Les deux parties de l'examen étaient enregistrées sur cassette audio. L'échelle de mesure de l'anxiété était celle de Horwitz « Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) qui explore les sentiments des étudiants vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue étrangère grâce à une

série de 33 questions. En plus, Phillips avait fait passer auparavant une série d'entrevues à des sujets sélectionnés pour mesurer leur taux d'anxiété faible ou élevé.

Les résultats des analyses statistiques montrent qu'il y a une corrélation entre le niveau d'anxiété et la performance orale. Cette corrélation négative confirme que les apprenants les plus anxieux ont tendance à moins dire, à moins produire d'énoncés que ceux moins sujets à l'anxiété. Une analyse de variance a mis en évidence des différences significatives en ce qui concerne le nombre de mots par unité de communication (UC). Les sujets les moins affectés par l'anxiété produisent de plus longues UC et le nombre de propositions subordonnées augmentent. Phillips a montré aussi que les sujets les plus anxieux simplifiaient à outrance leur langue au point de faire de nombreuses erreurs. Plus il y avait d'erreurs, plus les sujets se décourageaient et moins ils produisaient. Certains montraient un tel découragement qu'ils en arrivaient à rejeter en bloc tout ce qui touchait à la L2. Cette étude a mis en évidence que, si l'on oblige des apprenants à produire des énoncés alors qu'ils ne sont pas prêts, on fait croître le niveau d'anxiété au point que la performance orale et l'aisance à s'exprimer s'en trouvent affectées. Il nous semble que la dramatisation pourrait pallier ce problème d'anxiété et ne pas affecter la performance des sujets. En effet, les apprenants ont un texte qui leur sert de « béquille » si l'on peut dire. Ils apprennent à en comprendre les moindres détails, à en saisir les moindres nuances; en quelque sorte, ils intériorisent le texte. Ensuite, le travail de mémorisation et de répétition leur permet produire en toute confiance des énoncés qu'ils savent être corrects au départ. Si l'anxiété il y a, elle ne se situe pas au niveau de la production, mais au fait d'être sur scène devant un public. Or, ce type d'anxiété peut aisément disparaître avec la pratique des techniques du jeu dramatique.

Un autre chercheur, Towell (1987), s'est aussi penché sur les productions orales d'apprenants de français L2. Son étude ne portait ni sur l'anxiété ni sur les erreurs qu'elle peut causer dans les productions, mais plutôt sur le développement à long terme

de la langue orale d'apprenants anglophones, étudiant le français au niveau du premier cycle à l'université de Lancaster en Grande-Bretagne entre 1975 et 1979. Dans cette étude longitudinale, étalée sur quatre ans, les sujets étaient enregistrés tous les trimestres dans des situations d'enregistrement similaires par les mêmes interviewers, tous enseignants d'université. De plus, Towell (1987: 158) avait choisi de faire son analyse en fonction de deux perspectives: la première basée sur la compétence (à partir des erreurs dues à l'interlangue, concept présenté par Selinker (1972) et Corder (1971) sur lequel nous ne nous attarderons pas particulièrement dans le cadre de cette recherche), la seconde basée sur le concept de performance (avec une analyse psycholinguistique du traitement de la langue). Avec la première perspective, celle de l'interlangue, Towell (1987: 159) s'attendait à ce que ses sujets améliorent leurs productions en remplaçant certaines formes de l'interlangue par des formes plus complexes de l'interlangue qui se rapprocheraient plus de la L2, réduisant ainsi le nombre total des erreurs. Or, les résultats obtenus ont montré que les erreurs les plus persistantes portaient sur le genre, les prépositions, le lexique et les temps verbaux. Les erreurs se sont reproduites année après année, bien que les sujets aient tous passé leur troisième année d'études en France. Towell (1987: 169-170) explique que certaines des erreurs (celles portant sur les temps verbaux par exemple) seraient dues au fait qu'elles sont profondément encastées dans les fondations sémantiques du langage.

La seconde approche, celle de l'analyse psycholinguistique du processus de traitement, a mis en évidence des progrès. Ainsi, le débit (speaking rate) était relativement bas pendant les deux premières années (122,46 syll./min., la 1ère année; 121,50 syll./min. la 2e année) mais a considérablement augmenté aussitôt que les sujets ont été en France (149,85 syll./min., la 3e année; 177,45 syll./min. la 4e année). Il en a été de même pour la longueur moyenne des énoncés qui passe de 4,27 syllabes la 1ère année à 6,20 syllabes la 4e année. (Towell, 1987: 174) Ces résultats montrent que les

apprenants peuvent faire le traitement du langage plus rapidement à la fin des quatre ans qu'après la première année. Towell s'est ensuite penché sur la distribution des pauses vides et remplies, car il lui semblait que cet aspect pouvait donner une indication de la façon dont les sujets encodent les messages et de l'usage qu'ils font des énoncés formulaires. Les résultats ont montré que c'était dans ce domaine que les résultats étaient les plus flagrants. Il rapporte que la 1ère année, les énoncés formulaires sont limités à trois formes de « je crois » et de « c'est difficile de »; la 2e année, ces mêmes énoncés augmentent en nombre et le gallicisme « c'est » semble être la réponse à toutes les difficultés rencontrées par les sujets lors des entrevues. On le retrouve suivi d'un nom, suivi de « que + subordonnée, suivi d'un superlatif, d'un groupe prépositionnel, d'adverbes et d'adjectifs ». L'auteur en conclut que les progrès enregistrés mettent en évidence le fait que les sujets traitent le langage plus rapidement et avec plus d'aisance, et cela grâce à l'utilisation de formes linguistiques facilement automatisées (les énoncés formulaires) qui peuvent être combinées à des formes gérées par des règles. (Towell, 1987: 175-176) Il ajoute que ces énoncés formulaires, si utiles aux apprenants puisqu'ils leur permettent de s'exprimer avec plus d'aisance, dérivent principalement de la nécessité de communiquer et devraient être appréciés dans le contexte de la production orale. (1987: 177) A la lumière de cette recherche, nous ne pouvons nous empêcher de voir des liens avec la dramatisation. En effet, Towell parle des énoncés préfabriqués ou formulaires qui aident les apprenants à communiquer plus aisément. Or, si nous considérons que les répliques apprises par coeur, répétées sans fin, correspondent aux énoncés décrits par Towell, alors la dramatisation pourrait aider les apprenants à s'exprimer avec aisance et efficacité dans des contextes différents. C'est cela que cette recherche veut essayer d'explorer.

Pour être compétent communicativement, l'apprenant a besoin de plus que des moyens de survie. Il a besoin d'une connaissance solide des règles de la L2 mais aussi

des énoncés formulaires qu'il peut utiliser à n'importe quel moment. L'aisance à s'exprimer est capitale lorsque l'apprenant est sur scène pour jouer son rôle. Il sait qu'il doit réciter son texte avec clarté et à une vitesse qui permette aux spectateurs de comprendre tout ce qui se dit; il sait aussi quels sont les mots importants qu'il faut mettre en relief de telle façon que le public saisisse toutes les nuances de l'intrigue. Si l'on postule que la compétence en langue se doit d'être un moyen de s'exprimer correctement du point de vue grammatical mais aussi avec toutes les nuances et subtilités discursives pour une bonne transmission du message, il faut lui ajouter un autre élément, la connaissance des règles et des références culturelles, telles que la gestuelle propre à la culture de la L2, car le geste est porteur de sens tout comme les mots le sont.

3.1.3 Compétence culturelle

Dans le cadre théorique, nous avons montré la relation entre le geste et la parole; on comprend donc aisément l'utilité d'enseigner aux apprenants le signifié de certains gestes et comment ces gestes sont perçus dans la culture-cible. Nous avons vu ce que Calbris a dit à propos des gestes et de leur pouvoir d'ôter l'ambiguïté ou de corroborer un message.

Taranger et Coupier (1986) ont fait une étude sur l'approche de la gestuelle dans l'acquisition des langues secondes. Leur recherche, effectuée en France, porte sur l'acquisition du français en milieu « naturel » par six immigrés marocains pas ou peu scolarisés. L'enquête s'est faite par le biais d'entrevues mensuelles entre les apprenants (deux hommes et deux femmes) et les enquêteurs (il y avait trois enquêteurs différents, deux hommes et une femme). Les entretiens étaient enregistrés une fois sur trois sur vidéo. Étant donné que le corpus visuel était très riche, les chercheuses ont classé les gestes selon des critères fonctionnels, à savoir la fonction d'information, la fonction de scansion et enfin la fonction phatique. La fonction d'information fait référence au geste porteur d'information à contenu sémantique relativement précis. La fonction de scansion

fait allusion aux gestes pas nécessairement porteurs de sens mais servant à appuyer, souligner, segmenter le propos. La dernière fonction, la fonction phatique, ne sert qu'à établir la communication et à la garder.

Il nous apparaît intéressant que les chercheuses mentionnées ci-dessus ont classé les gestes selon des critères fonctionnels et qu'elles ne se sont pas attachées ni aux manipulateurs corporels qui nous semblent être de bons indicateurs du niveau d'anxiété des sujets, ni aux emblèmes et ni aux illustratifs. Il nous semble qu'elles cherchaient plutôt à voir si les gestes allaient complètement disparaître au profit de mots. En effet, plus un sujet est nerveux et intimidé plus il va être kinesthésique, et s'il prend confiance en lui moins il le sera.

Cependant, l'analyse du corpus visuel a permis à Taranger et Coupier (1986: 171) de faire plusieurs constatations importantes au niveau des rapports entre la gestuelle et le verbal. Tout d'abord, « chacune des trois fonctions communicationnelles, entre lesquelles se répartissent les gestes, est susceptible d'être remplie par des éléments verbaux. Pour la fonction d'information, les exemples sont nombreux. Pour la fonction de scansion, [...] le rythme du débit verbal, la répartition des silences, les intonations peuvent prendre en charge dans le verbal la scansion proprement dite. Pour la fonction phatique, [les gestes vont être remplacés par] les formules qui inaugurent l'échange (« Bonjour Madame ») ou par lesquelles les interlocuteurs s'assurent que l'information est passée (« Tu vois ? », « Tu as compris? ») ».

Les constatations auxquelles sont arrivées les chercheuses sont les suivantes. Tout d'abord, le verbal occupe une part aussi importante que la gestuelle dans des interactions avec des apprenants connaissant peu la langue-cible. Cela est surtout vrai pour la fonction d'information. Ainsi, « même si les apprenants communiquent beaucoup par gestes, [...], l'interlocuteur éprouv[e] la nécessité de confirmer verbalement les

informations communiquées. [Or], l'approbation n'est que formelle puisque l'apprenant ne connaît pas le mot ». (Ibid.: 173) Cela est très important dans l'acquisition des langues, car comme le disent les auteurs, « c'est certainement l'un des processus qui permettent aux apprenants d'acquérir le lexique de la langue-cible ». (Ibid.: 173) Ensuite, il semblerait qu'il y ait une sorte d'ordre des fonctions, selon lequel, scansion et phatique ne sont pris en charge que si l'information l'est aussi. De plus, les auteurs ont constaté un transfert global des fonctions du gestuel au verbal. (Ibid.: 174) Un autre aspect important est que la fonction de scansion et la fonction phatique qui étaient largement assurées par le gestuel le sont de moins en moins à mesure que l'apprenant maîtrise mieux la langue. Il semblerait aussi qu'à ce niveau l'apprenant n'ait plus besoin de sa « béquille » gestuelle pour faire passer son message.

Les auteures concluent leur étude en disant que ce qui est frappant c'est « l'absence apparente d'échec au niveau des relations entre les apprenants et les enquêteurs » (ibid.:177); ce qui était imprévisible surtout en ce qui concerne les contacts physiques entre partenaires de différentes cultures, quoique les apprenants et les enquêteurs appartenaient tous à ce que les auteures appellent « une même sphère culturelle » à savoir la culture méditerranéenne. (ibid.:177)

Cette recherche nous permet de voir combien le geste est indispensable à toute communication et qu'il contribue à l'amélioration de l'aisance à s'exprimer. Par conséquent, il serait grand temps que l'enseignement des langues inclut dans son curriculum la composante culturelle / gestuelle et ne se limite pas à la présentation en surface du document authentique qui se préoccupe principalement du verbal.

Nous avons terminé la première partie du chapitre trois, en ce qui a trait à l'enseignement et à la compétence en langue. Nous pouvons passer à la dramatisation et la compétence en langue.

3.2 Dramatisation et compétence en langue

Nous allons examiner à présent ce que disent les chercheurs qui utilisent la dramatisation au regard des trois composantes de la compétence en langue.

3.2.1 Dramatisation et compétence linguistique

Nous avons vu dans le cadre théorique que la compétence en langue passe en partie par la précision ou justesse grammaticale telle que nous l'avons définie dans le cadre théorique. Nous allons donc examiner ce que Crinson et Westgate (1986), Renaud (1987) et Pierra (1990), des auteurs qui ont conduit des recherches sur la dramatisation, ont pu observer à cet effet.

Crinson et Westgate (1986), deux chercheurs en pédagogie à l'université de Newcastle-upon-Tyne, se sont intéressés au développement des fonctions langagières. Ils ont effectué une expérience en milieu scolaire. Leurs sujets, âgés de treize ans, étaient au lycée (middle school) et étudiaient le français, l'allemand et l'espagnol. L'objectif était d'identifier les avantages de l'art dramatique dans la classe de langue. Les auteurs ont donc conçu un ensemble d'activités, gravitant autour de l'utilisation de l'art dramatique et ayant un degré de difficulté croissant. Ils ont essayé de voir quels résultats avaient été obtenus à la suite de ces activités.

Ces activités étaient au nombre de sept: deux saynètes déjà écrites, l'une à lire, l'autre à mémoriser; deux scènes à jouer, l'une avec un vocabulaire déterminé au départ, l'autre sans vocabulaire préconisé; deux jeux de rôles, l'un avec la fin prédéterminée et l'autre non déterminée; et enfin un projet théâtral ou une pièce de théâtre.

Ainsi, avec le premier exercice, celui de la saynète écrite qui est lue, les auteurs ont remarqué que les sujets ne faisaient rien d'autre que de lire le texte imposé sans essayer de l'interpréter systématiquement. Par contre, avec la deuxième saynète, la mémorisation

a eu pour effet de rendre le texte beaucoup plus expressif. Les apprenants, ayant mémorisé le texte, donnaient plus libre cours à leur propre interprétation du texte.

Dans l'activité des scènes à jouer, le contenu dramatique était connu; la situation, le vocabulaire étaient spécifiés au départ. Les diverses possibilités linguistiques, bien qu'étant prédéterminées, n'ont pas empêché les apprenants de choisir librement, de modifier ou de combiner leurs propres énoncés dans la langue-cible. Dans la deuxième partie de l'expérience avec les scènes à jouer, le vocabulaire n'était plus spécifié, mais la fin de la scène était prescrite et l'apprenant devait alors prendre des décisions à la fois pratiques et linguistiques. Il fallait qu'ils emploient le mot exact pour la situation choisie, mais aussi qu'ils déterminent les formes grammaticales adéquates. Une des possibilités qui leur était offerte était de réactiver ce qui avait déjà été appris et de l'adapter. Il semblerait que certains sujets ont effectué cette réactivation de l'acquis passif. Ils ont réutilisé certaines structures étudiées dans des dialogues vus en classe et les ont adaptées à la situation désirée. Une fois de plus, nous n'avons pas de données précises. Il serait intéressant de conduire d'autres recherches où des données plus détaillées seraient fournies afin de confirmer ou d'infirmer les résultats de cette recherche.

Dans l'activité du jeu de rôle, il s'agissait de voir si le processus de réactivation allait fonctionner de nouveau. Certains énoncés sont apparus de façon prévisible puisqu'ils avaient déjà été étudiés. Par exemple, si la scène se passe dans un café, on s'attend à ce que l'apprenant qui joue le rôle du garçon de café s'adresse à son client avec la formule : « Bonjour, monsieur, vous désirez ? » et que le client réponde : « Une bière, s'il vous plaît. » Ce qui différait des scènes à jouer, c'était le fait que l'apprenant ne recevait que peu d'informations et que le texte de base était inexistant. Il se trouvait alors dans l'obligation de demander du vocabulaire à la personne ressource (en l'occurrence l'enseignant) et de l'utiliser dans le contexte situationnel ainsi posé. De plus, au niveau du jeu dramatique, on peut noter quelques différences. Les scènes à jouer étaient

interprétées une fois, alors que dans le jeu de rôle, la scène était jouée plusieurs fois. Examinons rapidement comment fonctionne l'atelier du jeu de rôle. Tout d'abord, l'enseignant propose l'idée, les élèves jouent la scène; ensuite le professeur circule de groupe en groupe, fournissant vocabulaire et structures syntaxiques nécessaires. Cela fait, l'enseignant écrit au tableau tout ce qui a été demandé. Les élèves remodèlent leur scène et la jouent une seconde fois. Le groupe rediscute de la nouvelle version de la scène et la rejoue une troisième fois. Le fait d'avoir demandé du vocabulaire, des structures syntaxiques lorsque le besoin s'en était fait sentir et d'avoir joué la scène plusieurs fois semblerait avoir eu pour effet d'accroître le pouvoir de rétention chez les apprenants. Encore une fois, nous n'avons aucune donnée précise sur les résultats obtenus. Il faudrait donc conduire d'autres recherches pour vérifier ceux obtenus.

La pièce de théâtre est la dernière activité proposée par Crinson et Westgate (1986). Il y a deux approches possibles. On peut donner une pièce déjà écrite ou bien la faire écrire par les apprenants. Les auteurs prônent la seconde solution, car à leurs yeux, elle développe mieux la compétence linguistique. Les apprenants doivent utiliser ce qui a été acquis auparavant (vocabulaire, structures syntaxiques) ainsi que des stratégies discursives leur permettant de maximiser les échanges entre les individus. La réactivation de cet acquis passif s'effectuerait aussi et ne serait plus individuelle mais plutôt collective. A ce propos, nous voudrions ajouter que nous préférons la première solution, celle qui consiste à faire jouer une pièce déjà écrite. Nous sommes de l'avis que le fait de demander aux apprenants d'écrire leur propre texte peut nuire à deux niveaux. Tout d'abord, s'ils réutilisent ce qu'ils ont appris, cela ne va pas être spontané, cela sera du « *réchauffé* » si l'on peut dire. Ils vont construire un texte artificiel puisqu'ils vont dépendre de ce qu'ils ont appris. De plus, même si la créativité se manifeste et cela est possible, ce texte sera tout de même écrit par des apprenants de L2 dans la L2. Par conséquent, il va lui manquer ce côté « inné », qui fait qu'un locuteur natif pense, agit de

façon autre que celle d'un apprenant de L2. La gestuelle sera aussi différente. Ce point est capital, à notre avis. Nous parlions plus haut d'authenticité, or il nous semble qu'elle ne peut pas être mise en évidence que si on choisit de faire écrire la pièce par les apprenants. Remarquons toutefois que nous ne condamnons pas cette solution, et qu'elle a aussi sa place dans l'enseignement des langues, mais qu'il est nécessaire de bien définir les buts à atteindre lorsqu'on veut utiliser cette activité. Il nous semble qu'elle complète très bien un programme plus conventionnel.

Ce qui ressort de l'expérience de Crinson et Westgate (1986), c'est que l'art dramatique a certainement sa place dans un cours de langue, mais que les observations sont encore trop subjectives. Il n'y a pas de quantification des résultats, par exemple avec la réactivation de l'acquis passif. Quel pourcentage des productions provient de cette réactivation ? Les énoncés récupérés par les sujets étaient-ils entièrement corrects ou non; étaient-ils modifiés avec modifications acceptables ou non? Voilà ce que nous nous proposons d'étudier dans notre recherche.

Une autre pédagogue a développé une approche d'enseignement qui utilise la dramatisation d'une façon un peu différente de celle de Crinson et Westgate (1986), mais avec moins de rigueur. Renaud (1987) poursuit en Allemagne une expérience depuis 1980 dans laquelle ses étudiants doivent développer, structurer, écrire, répéter et présenter collectivement de petites pièces de théâtre d'une durée moyenne de vingt minutes. Ses objectifs sont d'améliorer la compétence communicative dans la langue-cible et de réactiver l'acquis passif de la L2 que l'apprenant s'est approprié antérieurement (1987: 51). Le cours est d'une durée de treize semaines (à raison de 4 heures par semaine). A cela s'ajoute une participation obligatoire à deux fins de semaine de travail intensif. L'auteure ne nous donne aucune indication du niveau linguistique des sujets, mais nous supposons qu'ils sont de niveaux intermédiaire à avancé puisqu'ils doivent être suffisamment compétents pour écrire le texte à jouer. Renaud est de l'avis

que « le jeu dramatique est particulièrement adéquat pour l'enseignement/apprentissage de la compétence de communication, [car] les étudiants apprennent à verbaliser en situation leur relation avec le monde extérieur... » (1987: 55). Selon elle, le fait d'interagir entre eux, permet aux apprenants de développer de nouvelles formes de communication (par le geste, par exemple). En raison du format du cours (élaboration, écriture, répétition et représentation des pièces), les sujets doivent apprendre à manipuler de nouvelles stratégies discursives pour poser des questions, raisonner, argumenter, interrompre etc. Ils doivent négocier sur plusieurs plans et dans des contextes situatifs précis, et par conséquent doivent communiquer avec efficacité. Mais bien que cette expérience se soit poursuivie pendant plusieurs années sous forme de cours, l'auteure n'a pas analysé les productions de façon systématique; ce qui est dommage puisqu'elle aurait pu faire une étude longitudinale et avoir des résultats concrets à présenter. Elle ne dit d'ailleurs absolument rien sur la réactivation de l'acquis passif qu'elle avait mentionné comme étant l'un des objectifs de cette expérience. Ses observations sont malheureusement subjectives et non fondées.

L'objectif de la thèse de doctorat de Pierra (1990) était de montrer que la dramatisation, bien qu'elle soit une « anti-méthode de langue », a sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère. Pour ce faire, elle s'appuie non pas sur les résultats d'une expérience menée de façon rigoureuse, mais plutôt sur les propos de didacticiens, linguistes et auteurs sur divers sujets reliés à son thème. Elle aborde entre autres l'approche communicative, la situation authentique de communication, la pratique théâtrale et l'apprentissage par la pratique. Toutefois, comme l'auteure utilise cette pratique pédagogique depuis 1986, que ce soit aux États-Unis ou en France, la dramatisation telle qu'elle l'utilise y est aussi expliquée. Sa façon de procéder ressemble beaucoup à celle que nous privilégions bien que le texte choisi par l'auteure puisse ne pas être une oeuvre contemporaine, ce qui n'est jamais notre cas, comme nous l'expliquerons

dans la méthodologie. Ses sujets sont en général des étudiants de français L2 de niveau universitaire. Dans sa conclusion, elle note que l'efficacité linguistique n'est pas recherchée a priori; il s'agit plutôt « d'une mise en contact des apprenants avec un texte qui leur donnera le plaisir du travail au coeur d'une expérience individuelle et collective de la parole.» (Pierra, 1990:255) Malgré cela, l'auteure constate que la dramatisation « entraîne également des effets positifs sur l'acquisition de la parole employée dans les échanges libres et de celle du texte interprété » (1990: 242). Elle ajoute que:

en fin de parcours [...] l'expression de la parole individuelle est plus précise et plus pertinente et que la prononciation a été améliorée grâce au travail de répétition intensive du texte. Les étudiants passent de l'incompréhensibilité du départ à une qualité globale de la diction acceptable pour un public francophone au bout de douze semaines de travail. [...] Il s'agit donc du développement de l'expression globale de l'individu, expression verbale et non-verbale, dans des phrases fluctuantes où la correction apparaît de façon plus ou moins systématique.

La critique que nous pouvons faire est que cette constatation s'appuie sur l'expérience personnelle subjective plutôt que sur des résultats qualitatifs objectifs. Il y a donc une lacune à combler dans la recherche sur la dramatisation et la compétence linguistique et c'est pour combler en partie cette lacune que nous avons mené notre propre recherche.

Quant à la compétence de communication plus spécifique, c'est-à-dire celle qui fait référence à l'aisance à s'exprimer, deux enseignants (Wessels en Grande-Bretagne (1987) et Fancy au Canada (1985, 1991)) ont poussé plus loin la formation des apprenants en développant l'expressivité par le jeu théâtral.

3.2.2 Dramatisation et compétence de communication

À Edinburgh, Wessels (1987) utilise, pour sa part, la dramatisation au niveau débutant. Ses étudiants, d'origines ethniques diverses, d'âges variés et de milieux sociaux différents suivent des cours afin d'améliorer leur anglais parlé. Leur motivation est principalement instrumentale, dans la mesure où l'anglais est la clé de leur succès

professionnel. Dans son livre, Wessels (1987) montre que le fait de rendre l'apprenant plus actif, c'est-à-dire de le placer en situation (jeu de rôle, simulation, etc.) lui permet d'utiliser davantage son imagination, sa créativité, de se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre et ainsi d'interagir plus facilement avec d'autres individus. D'après elle, ce serait de cette façon que les étudiants acquerraient presque inconsciemment de nouvelles stratégies de communication. Pour elle, la compétence de communication n'est pas seulement le fait de pouvoir s'exprimer correctement dans la langue-cible, avec un interlocuteur, c'est aussi une sensibilisation aux divers aspects de la communication, à savoir les hésitations, les malentendus, les émotions, tout ce qui touche au paralinguistique et aux aspects kinesthésiques du langage, la gestuelle et le langage du corps.

Wessels (1987) voit dans la dramatisation des avantages potentiels au niveau de la communication, et plus particulièrement au niveau de la compétence linguistique. Potentiels, dans la mesure où ils ont été observés, certes, mais ni évalués, ni mesurés systématiquement. Selon elle, l'acquisition de nouveau vocabulaire, de nouvelles structures syntaxiques et morphologiques est facilitée par la mise en pratique dans un contexte situatif. Par ailleurs, Wessels estime que l'apprenant assimile aussi plus facilement les aspects phonétiques et prosodiques, puisque leur apprentissage se fait en situations contextualisées et interactionnelles, plutôt qu'en laboratoire, hors contexte et sous forme d'exercices de répétition. À cet effet, elle a développé de nombreux exercices respiratoires et phonétiques pour permettre aux apprenants d'être plus sensibles à la façon dont s'expriment les locuteurs natifs et ainsi de les imiter. Elle dit elle-même que « les techniques [qu'elle] emploie vont à l'encontre des méthodes conventionnelles d'enseignement de la prononciation. Ces méthodes se concentrent habituellement sur la répétition de sons, de mots et d'expressions souvent hors contexte et donc particulièrement difficiles à garder en mémoire. » (1987: 62) S'inspirant des techniques

de voix que les acteurs utilisent, elle les a adaptées à l'apprentissage d'une L2, dans son cas l'anglais. Elle en a conservé le cadre, c'est-à-dire les diverses routines. Elle insiste sur la posture et la relaxation qui font disparaître la tension. Cela est important pour la prononciation, car un larynx tendu ne permet pas à l'air de circuler librement et par là interfère avec la prononciation. La respiration est donc liée à la posture. Habituellement, dans les classes de phonétique, on a tendance à bien faire placer les organes de la parole mais ce que l'on néglige c'est de faire comprendre aux apprenants l'importance de la respiration et l'utilisation des résonateurs (le nez, la bouche et le pharynx).

Un autre aspect important que Wessels encourage, c'est l'articulation et l'intonation; articulation que l'on peut faire pratiquer à l'aide de vire-langue, de chant choral, ou en faisant lire de courts poèmes ayant un bon tempo. Quant à l'intonation, elle est traitée sensiblement de la même façon. A l'aide de vire-langue pour commencer et ensuite par la lecture à haute voix, seul, en pairs ou en groupe. Les exercices de lecture sont enregistrés afin de donner aux apprenants du « feed-back » (1987: 74). De plus, Wessels encourage le plus souvent possible la conversation avec des locuteurs natifs, surtout pour les étudiants les plus avancés.

Elle est aussi de l'avis que, si ces exercices aident les acteurs dans leur L1, ils ne peuvent pas nuire à l'apprenant d'une L2. Selon elle, cette forme d'enseignement de la prononciation, de l'articulation et de l'intonation est plus efficace et moins coûteuse que tous les livres et cassettes qui couvrent les étagères des laboratoires de langue. Nous avons parlé de l'approche de Wessels qui met l'accent sur l'aspect phonétique et élocutoire, mais il faut signaler qu'elle n'aborde que très brièvement l'impact de la dramatisation sur la grammaire, le lexique. Il semble qu'il y a une lacune à ce niveau, car si la répétition est importante pour la prononciation, elle devrait l'être aussi pour le texte lui-même, afin de réactiver les énoncés mémorisés.

À l'Université Mount Allison au Nouveau Brunswick, Fancy (1991) a développé une approche qui met l'accent sur cette expressivité, sensibilisant ses étudiants à la langue et à la culture-cible par un cours d'initiation à la communication.. Ses étudiants, anglophones pour la plupart, sont inscrits en français L2. Dans son cours, la formation à l'expressivité se fait en quatre étapes: des activités langagières (1), des activités musicales (2), des activités musico-physiques (3) et enfin des activités physiques (4). C'est dans la première que l'apprenant explore différents types de langage: pratique, poétique et pittoresque. Dans la seconde étape, celle qui est musicale, l'enseignant ajoute aux connaissances phonétiques de base la dimension de l'accent, qu'il soit tonique, d'insistance ou régional. S'ensuit tout un travail sur les groupes rythmiques, l'intonation, les tons de la voix. La troisième étape, que Fancy a intitulé musico-physique, met en évidence ce que l'on a trop tendance à négliger dans les classes de langue seconde de type conventionnel, à savoir les gestes vocaux, les silences et les pauses. En effet, pressé par un curriculum souvent trop chargé, l'enseignant n'a guère le temps de s'arrêter sur cet aspect vital de l'oral. Ce dernier exige de ses apprenants une production presque parfaite, délivrée dans un souffle, mais lorsqu'on regarde ce qui se passe dans la réalité, on s'aperçoit que le rythme, l'hésitation, le silence font partie intégrante du message, de même que tous les phatèmes que l'on a aussi tendance à oublier.

Dans son article sur la dramatisation et l'enseignement du français langue seconde, Fancy (1985: 93) reprend ce que Berendonner (1981: 30) avait souligné, à savoir l'importance des « fonctifs » tels que les gestes et les normes sociales. Or, ces fonctifs « peuvent constituer un code de l'expressivité (le phonème, l'opposition phonémique, le mot phonétique, le groupe rythmique, la durée vocalique, l'intonation, le ton de la voix, l'énergie, le silence, le métalangage, l'expression corporelle et l'ambiance) » que les étudiants vont pouvoir exploiter dans un cours axé sur la dramatisation. Pour Fancy, l'initiation phonétique est capitale. Dans un premier temps, elle va être descriptive

(présentation des phonèmes, position des organes de la parole, etc.). Puis, elle va devenir corrective avec des exercices de production et une correction systématique. Les exercices de production sont inspirés de ceux pratiqués par les comédiens (vocalises, contrôle de la respiration, relaxation des muscles du visage pour libérer les voies respiratoires, vire-langue). Cette formation rigoureuse et pratique de la phonétique et de la prosodie est indispensable à la réalisation du message. Harmonisation du mot, du ton et du geste, voilà ce que prône Fancy (1985: 95) pour que l'apprenant puisse réaliser une performance linguistique valable. Harmoniser le geste et la parole est le dernier aspect développé par Fancy dans son cours, car le geste fait aussi partie des « fonctifs » et représente ce qui est propre à la culture de la langue-cible.

3.2.3 Dramatisation et compétence culturelle

La kinesthésie constitue le dernier maillon de l'initiation à la communication, telle que proposée par Fancy. Ce sont ces mouvements et ces gestes propres aux natifs de la langue étudiée (sans qu'ils soient caricaturaux pour autant, comme le dit Fancy), tels que la distance entre les individus, l'expression de la physionomie, qui sont autant de variables indispensables à une communication adéquate.

3.2.3.1 Gestuelle et communication

Via (1987) reprend d'ailleurs cette même idée de la gestuelle et du langage corporel qu'il faut présenter aux apprenants lorsqu'il dit :

Il faudrait toujours être conscient des différences culturelles lorsqu'on s'adresse à quelqu'un en fonction de la relation interpersonnelle, de l'endroit, et du but de la conversation. Lorsque des étudiants savent qu'ils vont devoir interagir avec des gens de cultures différentes, ils devraient apprendre les gestes appropriés. (1987: 115).

Une autre pédagogue attache de l'importance à la gestuelle. Dans son article sur l'improvisation contextualisée, c'est-à-dire une improvisation orientée vers un contexte

particulier, Busson (1993: 55) affirme que « les techniques théâtrales permettent de ne pas dissocier le comportement linguistique du comportement global d'individus en interaction, [...] toute technique théâtrale incite l'apprenant à faire appel à toutes ses ressources d'expression (parole, intonation, proxémique et kinesthésie) pour être vu et compris. »

La gestuelle n'est pas seulement une référence socio-culturelle, c'est aussi le moyen de traduire des émotions et des attitudes socio-affectives. Cet aspect socio-affectif est particulièrement séduisant dans le contexte de la dramatisation telle que nous la concevons. En effet, si nous enseignons les gestes et les postures ainsi que leurs charges émotives dans le contexte d'une pièce dans la langue-cible, nous plaçons l'apprenant dans une situation réelle de communication et nous augmentons ses chances d'acquisition de cette gestuelle propre à la culture de la langue étudiée.

Tout comme Fancy (1985), Via (1987) et Busson (1993), nous sommes convaincue que la gestuelle fait vraiment partie de la référence culturelle. Bien que la plupart de enseignants mentionnés constatent avec satisfaction des résultats positifs dans divers domaines, tels que la réduction de l'anxiété, une meilleure opinion de soi-même, une attitude positive envers la langue-cible et une meilleure aisance à s'exprimer, nous nous trouvons toujours devant le fait qu'aucune recherche systématique n'a été faite, et que nous n'avons pas de données qualitatives mesurables. Nous sommes seulement en présence d'observations et de réflexions qui ont conduit à l'élaboration de cours et d'approche d'enseignement.

3.2.3.2 Gestuelle et récupération

Par ailleurs, la gestuelle pourrait avoir un rôle dans le processus même de la récupération ou celui du rappel. Feyereisen et de Lannoy (1990: 101) abondent dans ce sens lorsqu'ils suggèrent que « les gestes, tout comme n'importe quel événement attendant

à un énoncé, peuvent influencer sa reconnaissance ou son rappel. » Ils mentionnent les effets de la synchronie des gestes et de la parole. En effet, le rappel serait meilleur si l'on présentait la matière à apprendre à l'aide de gestes représentatifs (Feyereisen et de Lannoy, 1990: 102). Girard et Vallières (1988: 137) pour leur part, ont observé que le geste aidait la mémorisation. Ils citent le cas d'un de leurs étudiants qui éprouvait des difficultés à mémoriser son texte puisqu'il était plutôt visuel. Les auteurs lui ont suggéré d'associer un geste et un emplacement sur scène à chaque partie d'une réplique. Ainsi, il lui suffisait de se rappeler l'enchaînement visuel des gestes et des mouvements pour que le texte resurgisse de sa mémoire. Il a pu constater une amélioration dans la mémorisation de son rôle.

Asher (1965, 1966, 1969, 1972) a essayé d'exploiter non seulement le geste individuel, mais tout le mouvement du corps. Dans sa « *méthode par le mouvement* », il allie le mime à l'expression, c'est-à-dire qu'il fait mimer l'information, au lieu de simplement la faire répéter. Il semblerait que cette méthode conduise à de meilleurs résultats au niveau de la récupération de l'information et au niveau de la production subséquente. Selon lui, les enfants, habitant un pays étranger, acquièrent une certaine aisance à s'exprimer (*fluency*) au niveau de la production, alors que leurs parents, butant sur la compréhension et la prononciation, ont plus de difficultés à s'exprimer. L'explication de cette différence serait que les enfants apprennent la langue en jouant, ce qui leur permet de lier le geste à la parole, donnant ainsi un point de repère supplémentaire à la mémoire. L'adulte, au contraire, moins démonstratif de nature, ignore « le côté physique » de la langue, lorsqu'il reçoit une structure conversationnelle ou lorsqu'il la produit. Cela est particulièrement apparent dans les classes de français L2 pour adultes dans lesquelles ces derniers sont souvent réticents à se lever et à participer à une activité impliquant des mouvements ou l'utilisation du corps.

Dans un article de 1982, Asher et Price ont voulu montrer que les adultes pouvaient, eux aussi, bénéficier de la gestuelle dans l'apprentissage de la L2. Dans une expérience menée avec 96 enfants (âgés de 8, 10 et 14 ans) et 37 jeunes adultes (âgés de 18 à 21 ans), les auteurs émettaient l'hypothèse que les deux groupes allaient obtenir les mêmes résultats en matière de compréhension et de récupération, c'est-à-dire que les deux groupes allaient mieux se souvenir du matériel présenté grâce à la gestuelle. Les sujets ont été divisés en deux groupes constitués chacun d'enfants et de jeunes adultes de chaque groupe d'âge. Les sujets du groupe expérimental devaient pratiquer physiquement des ordres donnés en russe du type : « Debout! », « Assis! », « Marche! », répétés dix fois dans un ordre différent. C'est-à-dire que chaque fois qu'ils entendaient un mot en russe, ils faisaient exactement les gestes que ceux de l'instructeur placé en avant de la salle. Cette séance de formation de groupe était suivie d'une séance de rétention individuelle dans laquelle chaque sujet devait démontrer qu'il avait compris le sens des ordres en les faisant physiquement. Ces ordres devenaient de plus en plus complexes, réutilisant certains éléments et en ajoutant des nouveaux du type : « Marche jusqu'à la porte, prends le stylo, reviens, pose le stylo, et cours vers la fenêtre! » Les séances de groupe et les séances individuelles ont été répétées plusieurs fois dans un intervalle de deux semaines. La durée totale de formation en groupe était de 25 minutes et demie et celle des tests de rétention individuels de 19 minutes. Les sujets du groupe de contrôle recevaient les mêmes ordres mais devaient rester tranquillement assis à écouter et à imaginer qu'ils participaient à l'action exécutée par une personne placée devant eux et qui mimait les actions contenues dans les ordres.

Les auteurs ont procédé à une analyse statistique en utilisant ce qu'on appelle « two-tail t tests ». Les résultats des jeunes adultes du groupe expérimental ont été très nettement supérieurs ($p < 0,0005$) à ceux des plus jeunes enfants (8 ans) du même groupe en ce qui concerne la compréhension et la récupération et à tous les niveaux de difficulté.

Les enfants de 10 à 14 ans n'étaient pas différents en ce qui concerne les tests de rétention, mais les plus âgés (14 ans) étaient bien meilleurs que ceux de 8 ans. Asher attribue cette différence au fait que chez les plus jeunes enfants (8 ans), le champ d'attention est moins long que celui des adultes. De plus, lorsque les ordres étaient complexes et longs, il n'est pas évident que les plus jeunes enfants n'auraient pas eu de difficultés même dans leur langue maternelle. Toutefois, cette explication ne justifie pas le peu de succès de ces enfants avec les ordres courts. Le fait que les adultes ont obtenu de meilleurs résultats en compréhension orale est plutôt encourageant et devrait motiver les enseignants à utiliser encore plus cette approche avec des adultes. Nattinger (1988: 67) estime, pour sa part, que l'approche est des plus positives puisque ces associations du vocabulaire et de la gestuelle ont un effet sur la mémoire, les étudiants devant s'engager physiquement dans l'apprentissage d'une tâche, ce qui est plus efficace que d'apprendre passivement.

Allen (1995) a fait une étude sur l'effet des emblèmes sur le développement et le rappel des représentations mentales d'expressions françaises. Elle a voulu montrer que si l'on enseigne les gestes qui sont associés à certaines expressions, on augmente les chances de rappel, et que les expressions ainsi récupérées restaient plus longtemps en mémoire. Elle a conduit son étude avec pré-test et post-test auprès de 112 étudiants de français inscrits en première année à l'université de Vincennes, Indiana. Elle a divisé les étudiants en trois groupes; un groupe expérimental qui a appris les gestes en même temps que les expressions et s'en est servi pour récupérer les expressions dans le post-test; un groupe de non-traitement qui n'a jamais vu les gestes et un groupe de comparaison qui n'a pas appris les gestes mais qui les a vus dans le post-test. Les résultats ont montré que lors du post-test, les gestes appris en même temps que les expressions ont permis une plus grande récupération des expressions. De plus, bien que tous les groupes n'aient pas pu récupérer l'ensemble des expressions présentées, le groupe qui a utilisé les emblèmes a

oublié moins d'expressions que le groupe qui n'avait ni vu ni utilisé les gestes (1995: 521).

Cette recherche donne des résultats empiriques qui viennent confirmer ce que les ouvrages consacrés prônent en matière d'enseignement des langues étrangères, c'est-à-dire que l'on doit enseigner aux apprenants à utiliser des gestes. De plus, Allen dit que « les résultats appuient l'importance pédagogique de présenter la langue en contexte » (ibid. : 527).

Avec la dramatisation, l'utilisation d'un geste lié à un mot précis ou à une expression dans un contexte donné et répété maintes fois (en raison des répétitions de la pièce) va dans la direction décrite par Asher. La différence est qu'on y ajoute un contexte situationnel précis et surtout une répétition poussée, voire exagérée par rapport à un contexte d'apprentissage plus conventionnel où l'on demande au sujet de répéter, quatre ou cinq fois au maximum, un mot ou une expression. Dans le cadre de la pièce de théâtre, la répétition est telle que les gestes doivent devenir des automatismes ainsi que les structures identifiées dans le texte à mémoriser. Ces automatismes verbaux et gestuels nous semblent particulièrement intéressants dans la mesure où ils pourraient contribuer à une meilleure production orale et ainsi améliorer la compétence en langue.

3.3 Synthèse

Nous ferons maintenant le point sur ce que nous savons de l'apport de la dramatisation dans l'enseignement des langues. Les avantages pédagogiques que l'on peut tirer de l'utilisation des techniques de l'art dramatique dans la classe de langue sont nombreux. Nous avons vu que cette pratique pédagogique pouvait réduire l'anxiété, accroître la motivation, encourager le respect de soi et favoriser la spontanéité. Outre ces facteurs psychologiques, les auteurs cités y ont vu un moyen de développer la compétence de communication en contexte. White (1984: 595), dans son article *Drama*,

Communicative Competence and Language Teaching: An Overview, affirme que: « l'application des techniques de l'art dramatique à la classe de langue seconde encourage un discours plus spontané, libéré en quelque sorte. Les participants revivent et recréent des situations de la vie de tous les jours, souvent assez éloignées de leur expérience personnelle. » Cette forme de langue en action fournit aux apprenants une base linguistique sur laquelle se fondera la compétence de communication. De plus, créer ou jouer des situations de la vie de tous les jours place les apprenants en contexte authentique: ils apprennent à réagir comme le feraient des locuteurs natifs dans des situations similaires et à utiliser les gestes propres à la culture-cible. La contextualité est capitale, tout comme l'authenticité du texte théâtral. Le théâtre est le reflet d'une société et la dramatisation associée au cours de langue devrait permettre aux apprenants de parler, de réagir et de vivre comme le feraient des locuteurs natifs, en bref de vivre une expérience culturelle unique.

Nous avons remarqué que les études mentionnées étaient souvent anecdotiques. En effet, pédagogues ou professeurs rendent compte de leurs observations sur le rôle de la dramatisation sur la prononciation, sur les structures grammaticales ou encore sur le comportement physique des apprenants. Dans l'avancement actuel de la recherche sur la dramatisation, il y a un manque d'informations qualitatives, manque qui est à l'origine de notre étude. Nous pouvons passer à présent à la méthodologie mise en place pour mener à terme ce travail.

Chapitre 4

Méthodologie

Ce chapitre présentera la démarche de cueillette et de description des données que nous avons suivie pour répondre aux questions de recherche posées. Auparavant, nous expliquerons le déroulement du cours d'expression orale par la dramatisation et nous apporterons des précisions sur les sujets qui ont participé à cette recherche.

4.1 Déroulement du cours d'expression orale par la dramatisation

Le cours de français par la dramatisation est un cours de français L2 d'expression orale de deuxième année à l'intérieur d'un baccalauréat en français langue seconde. Il est axé sur un travail intensif du français parlé grâce à la préparation et à la représentation d'une ou de plusieurs pièces de théâtre de un ou deux actes. Les pièces choisies sont en général représentatives du milieu francophone au sens large.

Le choix de la pièce pose toujours un problème. Il faut tenir compte de différents aspects. Tout d'abord, nous estimons qu'il est préférable de prendre un texte récent (écrit après 1970) afin de donner aux apprenants des textes comportant des mots et expressions qui sont d'usage courant. Loin de nous l'idée de rejeter le théâtre classique de Molière,

Racine, Corneille et le théâtre plus contemporain de Anouilh, Ionesco, Jarry, Cocteau, etc., mais nous choisissons délibérément de présenter des pièces écrites en cette fin de siècle. Notre répertoire inclut des pièces françaises et québécoises. Les pièces doivent couvrir aussi bien le français dit standard, mais aussi, dans la mesure du possible, différents niveaux de langue afin d'y sensibiliser les apprenants. Il est indispensable d'inviter les apprenants à apprécier l'intonation, le rythme et l'accent avec toutes ses variantes. Nous ne devons pas perdre de vue que ce que nos sujets vont apprendre avec cette pièce devra, en principe, être réutilisé plus tard dans des circonstances de la vie courante. Un autre facteur de décision important pour le choix des pièces est le nombre d'étudiants inscrits au cours. Afin que chacun retire les mêmes bénéfices linguistiques, il faut donc qu'il y ait une certaine uniformité au niveau de la longueur des rôles.

Bien que nous ayons mentionné plus haut que les pièces devaient refléter la réalité francophone, nous avons inclus une pièce d'Agatha Christie en traduction pour notre recherche. Ce choix a été effectué en fonction des étudiants inscrits au cours. En effet, en tant que metteure en scène, nous sommes sensible à la distribution. Nous savions quels étaient les étudiants qui allaient s'inscrire dans le cours et certains nous semblaient être faits sur mesure pour les personnages de la pièce d'Agatha Christie que nous avions envisagée de monter une autre année. Cela explique ce choix, en contradiction avec ce que nous avons dit plus haut. De plus, ce texte d'Agatha Christie a été modernisé afin de répondre à notre critère de sélection d'un texte ultérieur à 1970. Le choix des pièces pour notre recherche s'est donc porté sur une pièce d'André Roussin: *L'École des Dupes*, Monaco, NRP/ Littérature, 1987 et sur la pièce d'Agatha Christie: *La Patiente* (en traduction).

Tout le travail de lecture, d'élaboration des personnages, d'interprétation, de mise en train physique et vocale, de répétition, de mise en scène, d'organisation du spectacle (les décors, les costumes, le maquillage), les aspects techniques (le son, les lumières),

Tableau 4.1
Description du cours

| Semaine | Heures | Contenu |
|----------------|------------------------|--|
| I | 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Prélecture à voix haute de la pièce, en groupe. • Situer la pièce dans son contexte. • Exercices de relaxation physique, exercices vocaux. • Dynamique de groupe par le biais de jeux qui facilitent le contact physique (ex: le sculpteur). |
| II | 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Lecture collective de la pièce. Les étudiants lisent différents rôles afin de commencer à cerner les personnages. • Explication du vocabulaire. • Exercices de relaxation et d'échauffement physique. Exercices d'échauffement vocal . Travail sur la résonance, le développement du souffle; comment faire porter la voix. • Dynamique de groupe par le biais de jeux qui facilitent le contact physique. |
| III | 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Finir lecture collective de la pièce en faisant essayer les différents rôles à chacun des étudiants. • Élaboration des personnages en petit groupe puis avec mise en commun (aspect physique, qualités morales, intérêts, goûts, animal préféré). • Dynamique de groupe, toujours développement du contact physique et développement de la confiance envers les autres. |
| IV | 4 + soirée rencontre | <ul style="list-style-type: none"> • Suite et fin élaboration des personnages. • Étudiants ont choisi leur rôle individuellement (le professeur n'intervient dans la décision que s'il y a des problèmes). • Dynamique de groupe par les jeux. • Exercices de conditionnement physique, de relaxation, de voix. |
| V | 4 + répétitions maison | <ul style="list-style-type: none"> • Exercices de conditionnement physique, de relaxation, de voix. • Répétitions texte en main, scène par scène, travail sur l'intonation, la prononciation, le rythme. |
| VI | 4 + répétitions maison | <ul style="list-style-type: none"> • Exercices de conditionnement physique, de relaxation, de voix. • Dynamique de groupe. • Répétitions texte en main, scène par scène. |

tout se fait en français. L'échéancier du Tableau 4.1 et du Tableau 4.2 rend compte du déroulement du cours par la dramatisation, semaine par semaine.

En ce qui concerne le travail de répétition et celui de la mise en scène, nous voudrions ajouter que le professeur n'est pas l'unique détenteur de la connaissance qui s'attend à ce que ses apprenants-acteurs se contentent d'imiter ce qu'il dit. En faisant cela, le professeur détruit systématiquement toute la créativité de ses apprenants. Par

Tableau 4.2
Description du cours (suite)

| Semaine | Heures | Contenu |
|---------|-------------------------------|---|
| VII | 4 + répétitions maison | <ul style="list-style-type: none"> • Exercices de conditionnement physique, de relaxation, de voix. • Répétitions texte en main, scène par scène. • Dynamique de groupe. |
| VIII | 4 + répétitions maison | <ul style="list-style-type: none"> • Exercices de conditionnement physique, de relaxation, de voix. • Dynamique de groupe. • Rôle su par coeur. |
| IX | 4 +2 supplémentaires | <ul style="list-style-type: none"> • Exercices de conditionnement physique, de relaxation, de voix. • Dynamique de groupe. • Répétitions de détail (en groupe)+ répétitions individuelles supplémentaires scène par scène (travail sur l'intonation, la prononciation, l'interprétation). « Italiennes ». |
| X | 4 + 2 ou + | <ul style="list-style-type: none"> • Exercices de conditionnement physique, de relaxation, de voix. • Dynamique de groupe. • Répétitions de détail (en groupe)+ répétitions individuelles supplémentaires scène par scène (travail sur l'intonation, la prononciation, l'interprétation). « Italiennes ». |
| XI | 4 + 2 à 6 supplémentaires | <ul style="list-style-type: none"> • Exercices de conditionnement physique, de relaxation, de voix. • Dynamique de groupe. • Répétitions de détail (en groupe)+ répétitions individuelles supplémentaires scène par scène (travail sur l'intonation, la prononciation, l'interprétation). « Italiennes ». |
| XII | 4 + ? (en fonction du besoin) | <ul style="list-style-type: none"> • 2 répétitions générales (dont 1 devant public). • 3 ou 4 représentations devant public. |

conséquent, nous concevons son rôle plutôt comme celui d'un facilitateur, c'est-à-dire celui qui guide sans imposer ses vues, qui suggère diverses pistes si les apprenants sont à court d'idées, ce qui est d'ailleurs assez rare. Les étudiants ont compris leur texte; ils l'ont appris par coeur, l'ont approfondi et en faisant l'interprétation, ils vont le colorer d'attitudes personnelles.

Le spectacle est donné plusieurs fois (4 en moyenne) au théâtre universitaire devant un public francophone et anglophone. Dans la mesure du possible, nous essayons

toujours d'avoir une ou deux représentations pour les élèves de 11e, 12e et 13e années des programmes d'immersion française des écoles secondaires locales et régionales. Le spectacle est payant (\$ 4.00) afin de couvrir les frais encourus pour payer la publicité, les techniciens du son et des lumières ainsi que pour la location des costumes, l'achat de maquillage et d'accessoires ou de matériel pour réaliser les décors.

4.2 Sujets

Cette recherche s'intéresse aux productions orales d'étudiants universitaires inscrits dans un cours d'expression orale par la dramatisation que nous avons donné à l'Université de Waterloo en Ontario. Cette université anglophone reçoit principalement des étudiants canadiens, ainsi qu'un nombre important d'étudiants étrangers venus d'Extrême Orient, et quelques Ontariens et Québécois.

4.2.1 Portrait général des étudiants du cours

Les sujets de cette étude sont des étudiants universitaires inscrits dans le cours de français 208 D. Ce cours est un cours de français L2 utilisant la répétition et la représentation d'une pièce de théâtre en français contemporain en vue d'une formation intensive de l'expression orale.

Il y a trois cours préalables - FR 192 A, FR 192 B et FR 250 - et un autre qui est fortement recommandé - FR 250A. Deux de ces cours sont des cours de langue axés sur l'écrit et à forte concentration grammaticale (FR 192B et FR 250). Par ailleurs, le cours FR 192A est axé à 50% sur l'oral et le cours FR 250A est un cours d'expression orale. Signalons toutefois que certains étudiants sont entrés dans notre cours sans avoir suivi les cours préalables mais grâce au consentement du département (en raison de leur passé et formation linguistiques).

Tableau 4.3
Les sujets retenus pour la classification

| Caractéristiques | Groupe (N = 6) |
|--|-----------------------|
| Garçons | 2 |
| Filles | 4 |
| Moyenne d'âge | 20,3 |
| Études en immersion | 3 |
| Séjour en milieu francophone | 3 |
| Cours FR 192 A et B suivis | 4 |
| Cours FR 250 suivi | 4 |
| Cours FR 250 A suivi | 2 |
| Concentration académique | |
| Langue et littérature (3 ans) | 0 |
| Langue et littérature (4 ans) | 4 |
| FTS (spécialisation en français et enseignement) | 1 |
| Sciences pures | 0 |
| Sciences sociales | 1 |
| Théâtre | 2 |
| Expérience théâtrale | 3 |

Au départ, la classe était constituée de huit étudiants. Cependant, pour que la recherche soit valide, il fallait que les sujets que nous allions sélectionner aient été présents aux cinq prises de données que nous allions effectuer. Nous avons donc éliminé un sujet ayant participé à seulement trois prises de données et nous avons fait de même avec le sujet issu d'un milieu familial francophone, car il nous semblait que sa connaissance de la langue allait fausser les données. Il nous est resté six sujets. Nous avons dressé le portrait le plus fidèle possible des étudiants; nous avons recueilli ces renseignements grâce à un questionnaire distribué au début du cours (voir Annexe 8.1). Le Tableau 4.3 rapporte les principales caractéristiques des étudiants du cours.

Nous avons ensuite rangé les six étudiants dans trois niveaux : les forts, les moyens et les faibles - à partir des données recueillies lors de tests effectués en début de session et grâce aux grilles d'évaluation de l'ACTFL. Nous expliquerons notre choix de cet instrument dans la section portant sur les instruments de cueillette. Ainsi, nous avons pu identifier un sujet fort, trois sujets moyens et deux faibles. Étant donné que notre analyse portera essentiellement sur la description des productions orales et qu'elle s'effectue dans le cadre d'une recherche qualitative avec étude de cas, nous avons choisi de nous restreindre à trois sujets, un par catégorie.

4.2.2 Portrait des trois représentants de chaque niveau

Nous justifierons maintenant notre choix et nous ferons le portrait de chaque sujet retenu. Nous avons retenu J. pour le niveau fort, K. pour le niveau moyen et D. pour le niveau faible. Lorsque nous avons choisi ces sujets, nous avons décidé d'inclure au moins un apprenant qui revenait d'un séjour linguistique en milieu francophone afin de voir si la dramatisation allait le faire progresser plus rapidement que les autres sujets dans les divers aspects retenus pour l'étude. Il s'agit du sujet J. qui est de niveau fort. En plus du séjour linguistique d'un an en France, ce sujet se spécialisait en français, avait eu une scolarité en immersion française et avait déjà fait du cinéma et du théâtre. Le sujet K. a été choisi parce qu'il avait eu une scolarité en immersion, qu'il se spécialisait en français lui aussi et qu'il avait une expérience théâtrale et télévisée assez poussée; cependant, il n'avait jamais séjourné en milieu francophone. En ce qui concerne le niveau faible, nous avons le choix entre deux apprenants. Nous avons opté pour D., car il se spécialise en français comme les deux autres et aussi parce que sa formation en français différait de celle de J. et de K. Lui non plus n'avait pas fait de stage linguistique en milieu francophone.

Le critère portant sur l'expérience théâtrale avait été choisi uniquement dans le but de voir si l'expérience antérieure des sujets dans ce domaine pouvait les faire progresser plus rapidement. C'est en partie pour cela que nous avons choisi les sujets J. et K. Un troisième étudiant avait fait du théâtre amateur et suivait des cours d'art dramatique. Ce sujet était classé faible tout comme le sujet D; nous aurions pu le choisir mais du fait qu'il ne se spécialisait pas en français, nous avons opté pour le sujet D. qui n'avait aucune expérience théâtrale. Nous étions intéressée à le comparer aux deux autres surtout au niveau de la gestuelle. De plus, les trois sujets avaient suivi tous les cours préalables avant de s'inscrire au nôtre.

Les trois sujets choisis étaient inscrits dans d'autres cours de français alors qu'ils suivaient le cours d'expression orale par la dramatisation. Les cours suivis variaient selon les sujets. Les trois sujets suivaient le cours portant sur la littérature du XVIIe siècle (FR 321); les sujets K. et D. suivaient le cours de civilisation en deux parties (FR 295 et FR 296) et le sujet J. suivait le cours portant sur la stylistique comparée du français et de l'anglais (FR 471). Aucun des sujets ne suivait de cours d'expression orale en même temps que le nôtre. Nous tenons à faire remarquer que les cours mentionnés ci-dessus portent essentiellement sur l'écrit, mais il ne faut pas négliger le fait que les sujets participaient aux discussions en classe. Bien que nous ne puissions confirmer en la mesurant l'influence que ces cours auraient pu avoir sur les sujets, nous ne devons pas ignorer qu'elle ait pu agir sur les résultats que nous avons obtenus dans les divers tests. A tort ou à raison, nous avons donc choisi d'en ignorer l'impact. De plus, bien que deux des sujets choisis aient fait du théâtre ou de la télévision, aucun n'a suivi de cours d'art dramatique à l'université pendant le trimestre où ils étaient inscrits à notre cours d'expression orale. De surcroît, aucun des sujets ne participait régulièrement aux activités du Cercle français, ni ne socialisait avec des francophones présents sur le

Tableau 4.4
Caractéristiques des sujets

| Fort: J. | Moyen : K. | Faible : D. |
|---|--|--|
| Scolarité en immersion | Scolarité en immersion | Scolarité en français cadre |
| 4e année universitaire, spécialisation en français | 2e année universitaire spécialisation en français et en sciences politiques | 2e année universitaire, spécialisation en français |
| Cours de français suivis en même temps que le cours d'expression orale par la dramatisation: FR 471, FR 321 | Cours de français suivis en même temps que le cours d'expression orale par la dramatisation: FR 295, FR296, FR 321 | Cours de français suivis en même temps que le cours d'expression orale par la dramatisation: FR 195, FR196, FR 321 |
| Séjour linguistique d'un an à Paris | Aucun séjour linguistique en milieu francophone | Aucun séjour linguistique en milieu francophone |
| Expérience théâtrale et télévisée (publicité) | Expérience théâtrale et télévisée (feuilletons) | Aucune expérience théâtrale ou télévisée |
| Pas de français dans le milieu familial | Pas de français dans le milieu familial | Pas de français dans le milieu familial |

campus, ce qui aurait eu pour effet d'améliorer leur niveau de français indépendamment du cours d'expression orale par la dramatisation.

Les caractéristiques particulières de chacun des sujets apparaissent au Tableau 4.4.

4.3 Instruments de cueillette et de description des données

Divers instruments de cueillette et de description de données ont été utilisés. Nous avons vu que nous avons fait remplir un questionnaire à tous les sujets afin de recueillir des renseignements personnels sur chacun d'eux. Dans une recherche qualitative exploratoire, les tests pour recueillir les données peuvent être des activités de communication, aussi avons-nous élaboré les activités qui serviraient à la description de la compétence en langue des sujets. Ensuite, nous avons établi diverses grilles

descriptives pour répondre à nos questions de recherche sur les productions orales des sujets sélectionnés.

4.3.1 Le questionnaire de renseignements

Ce questionnaire (voir Annexe 8.1) nous a permis d'établir le profil des étudiants inscrits dans le cours d'expression orale par la dramatisation. Les questions portaient sur les éléments biographiques des sujets (nom, âge, sexe), sur les études poursuivies (année universitaire en cours et spécialisation), les raisons pour étudier le français, et pour suivre le cours d'expression orale par la dramatisation, le nombre de cours de français déjà suivis, l'expérience théâtrale (quand et combien de temps) et finalement sur les détails de séjours linguistiques en milieu francophone (durée et lieu).

4.3.2 Les activités de communication pour les prises de données

Comme nous l'avions signalé dans l'introduction, nous avons opté pour une recherche qualitative exploratoire avec étude de cas puisque nous voulions décrire les productions orales de trois apprenants inscrits dans le cours d'expression par la dramatisation. Dans un tel type de recherche, il n'existe pas une seule et unique méthode pour la cueillette des données. La recherche qualitative met l'accent sur la description holistique d'un ou plusieurs phénomènes et sur leur explication. (Merriam, 1988: 10) Les instruments de cueillette de données, dans un tel type de recherche, peuvent être des tests de langue ou encore des activités, telles des activités de communication, qui se déroulent normalement dans les cours de langue. Ces activités peuvent avoir été spécialement conçues pour mettre en évidence certains éléments de la langue (Seliger et Shohamy, 1990: 126). Dans notre recherche, nous avons opté pour des activités introduites à divers moments du cours.

Nous avons donc fait cinq prises de données réparties sur 13 semaines. Dans la première, le Pré-Test (la première semaine de cours) et dans la dernière, le Post-Test (lors de la dernière semaine de cours), les étudiants devaient improviser des scènes de trois à cinq minutes sur les situations imposées par le professeur et n'ayant aucun rapport avec les pièces mises en scène. Dans la mesure du possible, nous avons donné les mêmes situations et les mêmes rôles aux mêmes étudiants dans les deux tests. Dans les trois autres prises de données, faites à intervalles réguliers (4ème, 7ème, 11ème semaines), les étudiants devaient improviser des scènes à partir de différents stimuli, basés directement sur les pièces de théâtre étudiées et en rapport avec ce que le cadre théorique nous a appris sur la mémoire et le rappel.

L'ensemble du corpus comporte les différentes situations de communication auxquelles ont participé tous les étudiants inscrits au cours. Pour notre étude de cas, il nous a fallu choisir celles auxquelles les trois sujets avaient participé. Or, certains des trois sujets étaient dans plusieurs situations au sein d'une même tâche, aussi avons décidé de ne prendre que les situations de durée identique. Cela nous a permis d'avoir un peu plus d'homogénéité dans les énoncés, car certains des sujets, les plus forts, ont tendance à être plus loquaces que les plus faibles. Voilà pourquoi l'ensemble du corpus n'a pas été analysé.

Revenons un instant sur le Pré-Test et le Post-Test. Pour le premier (à la fin de la première semaine de cours) et pour le second (lors de la dernière semaine de cours), nous avons choisi des situations de type conflictuel totalement différentes du contexte des pièces de théâtre afin de nous permettre d'écouter la connaissance de la langue sans l'apport du bagage théâtral, c'est-à-dire du texte mémorisé. Ces situations, mettant en rapport deux ou trois étudiants, avaient pour but de provoquer des réactions fortes afin de forcer les étudiants à sortir du cadre « poli » d'une conversation anodine. Le Pré-Test a servi à évaluer globalement la compétence en langue des sujets au début du trimestre. La

comparaison du Pré-Test et du Post-Test nous permettra de voir si cette compétence s'était améliorée entre la situation de départ et celle d'arrivée. Les situations choisies étaient les suivantes :

1. À la bibliothèque où les places sont rares, un étudiant revient à sa place après une courte absence et trouve quelqu'un installé au pupitre. Imaginez la scène.
2. Sur l'autoroute 401, un automobiliste, propriétaire d'une magnifique voiture de sport, est en panne. Grâce à son radiotéléphone, il appelle le club automobile et on lui envoie *une* mécanicienne. Imaginez la scène.
3. Dans la soirée, une personne végétarienne arrive dans une toute petite ville de campagne. Il n'y a qu'un restaurant ouvert. Elle veut quelque chose à manger, quelque chose de simple et doit faire face à l'obstination de la serveuse qui ne comprend pas que l'on puisse être végétarien. Imaginez la scène.
4. Une personne est assise dans un parc en train de lire. Une personne du sexe opposé vient s'asseoir à côté d'elle, entame la conversation et lui fait des avances. La première personne choisit de rester. Imaginez la scène.
5. Une personne plutôt timide sort d'un parc de stationnement au volant d'une voiture. Une personne du sexe opposé très agressive et conduisant très vite la heurte avec sa voiture. Imaginez la scène.

La deuxième prise de données a eu lieu trois semaines plus tard, c'est-à-dire au début de la quatrième semaine de cours. Les étudiants ont alors fini la lecture des pièces et sont en pleine élaboration des personnages. Ils viennent juste de recevoir leur rôles respectifs et n'ont pas encore vraiment commencé d'apprendre leur texte. Nous avons donc choisi un *Stimulus Situationnel Identique* à celui de la première scène. Les sujets se retrouvaient alors dans une situation où le lieu, les personnages étaient en principe

identiques à ceux de la pièce de théâtre. Dans le cadre théorique, nous avons vu que le rappel était facilité lorsque l'apprenant pouvait extraire de sa mémoire des énoncés associés à des images précises. En donnant aux sujets une situation identique à celle issue de l'une ou de l'autre pièce, on replace les sujets dans la situation de retour au connu. Les étudiants ont déjà commencé à se mettre dans la peau de leur personnage et ils doivent improviser la première scène avec les seules données qui leur restent provenant des lectures collectives et individuelles des pièces. Nous nous attendions à ce que la situation suscite la récupération de certains énoncés issus des pièces.

Dans la troisième prise de données (la 8e semaine) le *Stimulus* était *Verbal*. Les étudiants devaient savoir leur rôle par coeur. Les sujets avaient la liberté de choisir la situation (lieu, personnages); toutefois, ils devaient utiliser le plus efficacement possible certains énoncés issus des pièces et dont le professeur avait donné une liste juste avant le début de la prise des données. Ces énoncés n'avaient pas été choisis arbitrairement, bien au contraire, ils avaient été soigneusement sélectionnés en fonction de critères mentionnés dans le cadre théorique à savoir: les énoncés préfabriqués qui ne peuvent pas être modifiés du type « *au juste, à merveille, à la place de* » ; les énoncés semi-figés qui peuvent être modifiés à cause du verbe, par exemple : *s'en sortir* (s'en faire, s'en tirer), *laisser tomber* (laisser faire), *trouver à redire* (trouver à manger), *avoir une dent contre*; et enfin les énoncés qui vont se modifier à cause des noms, des adjectifs, des pronoms: *être bien + adjectif* (être bien heureux de), *avoir une petite idée* (avoir sa petite idée), *aucun ne peut* (aucune personne ne peut, personne ne peut). L'objectif que nous visions était la récupération par un *Stimulus Verbal* d'énoncés issus de l'une ou de l'autre pièce, complets et non modifiés ou partiellement modifiés. S'il y avait des modifications étaient-elles correctes ou non?

Dans la quatrième prise de données (la 11e semaine), la situation était basée sur un *Stimulus Situationnel Semblable*, c'est-à-dire que les étudiants avaient le choix de la

situation (lieu, temps) mais ils devaient jouer leur propre personnage tel qu'il était dans la ou les pièces. En procédant de la sorte, ils avaient la possibilité de réutiliser des parties de leur texte et de les adapter à une nouvelle situation. L'objectif de ce test était d'observer si la dramatisation jouait un rôle dans la récupération et dans la transposition. En effet, il nous semble que si on place les étudiants dans des situations semblables à celles des pièces on devrait pouvoir d'une part réactiver intégralement certains énoncés mémorisés et d'autre part les voir se modifier du fait du nouveau contexte (lieu et temps).

Enfin, la cinquième prise de données ou Post-Test a eu lieu après la représentation, c'est-à-dire la 13^e semaine de cours. Dans cette expérience, nous avons repris les situations de la première expérience. Ce que nous visions ici, c'était encore une fois une amélioration de la compétence en langue, mais aussi la récupération et la transposition d'énoncés issus des pièces jouées.

Le Tableau 4.5 récapitule les objectifs visés pour les cinq prises de données.

4.3.3 Les grilles d'évaluation de la compétence globale de tous les sujets

Afin de classer les sujets dans des catégories (forts, moyens et faibles), nous avons procédé à l'évaluation globale de leurs productions orales. Or, l'entrevue est « sans doute l'un des modes d'évaluation de l'expression orale les plus vieux et les plus connus » (Fontenay, 1990: 77), puisque dès les années 50 le modèle OPI (Oral Proficiency Interview) avait été développé par le Foreign Service Institute. C'est ce modèle que l'ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) fut chargé de diffuser. L'ACTFL développa son propre modèle (Directives en vue de l'évaluation des compétences fonctionnelles en 1986) axé sur les compétences fonctionnelles, modèle qui a d'ailleurs été largement critiqué jusqu'en 1987, date à laquelle les détracteurs et les partisans du modèle se sont rencontrés pour entamer le dialogue portant entre autres sur la validité des « *Directives* ». De nombreux modèles d'entrevue ont vu le jour depuis (le

Tableau 4.5
Les différentes prises de données et les objectifs visés

| Prétest 1ère semaine ↓ | Activité 1 4ème semaine ↓ | Activité 2 7ème semaine ↓ | Activité 3 11ème semaine ↓ | Post-Test 13ème semaine ↓ |
|---|---|---|---|---|
| Improvisation situations données | Improvisation Stimulus Situationnel Identique à la pièce | Improvisation Stimulus Verbal (énoncés issus de la pièce) | Improvisation Stimulus Situationnel Semblable à la pièce | Improvisation situations données identiques à celles du Pré- Test |
| ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| Évaluer la compétence de langue globale (précision grammaticale, aisance à s'exprimer, lexique et efficacité à s'exprimer) | Décrire la récupération (partielle ou intégrale d'énoncés issus des pièces jouées) ainsi que différents types d'énoncés) | Décrire la récupération (partielle ou intégrale d'énoncés issus des pièces jouées) ainsi que différents types d'énoncés) | Décrire la récupération (partielle ou intégrale d'énoncés issus des pièces jouées) ainsi que différents types d'énoncés) | Évaluer la compétence de langue globale (précision grammaticale, aisance à s'exprimer, lexique et efficacité à s'exprimer) |
| Évaluer la gestuelle globale | Décrire les unités de communication (longueur, qualité syntaxique) | Décrire la longueur et la qualité des énoncés transposés | Décrire la longueur et la qualité des énoncés récupérés | Décrire la qualité des énoncés transposés |
| | | Décrire les unités de communication (longueur, qualité syntaxique) | Décrire les unités de communication (longueur, qualité syntaxique) | Décrire la gestuelle |

test SEL, l'entrevue de classement à la Télé-université, l'entrevue de certification utilisée à la Commission de la fonction publique, l'entrevue de classement à l'intention des boursiers des cours d'été). (Fontenay, 1990:79)

Tableau 4.6
Grille d'évaluation globale

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H | Échelle d'appréciation |
|----------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| Très Fort | | | | | | | 5 ... 6 |
| Fort | | | | | | | 3,5 ... 4,5 |
| Moyen | | | | | | | 2 ... 3 |
| Faible | | | | | | | 0,5 ... 1,5 |

Afin de procéder à l'évaluation de la compétence globale de tous les sujets, nous aurions donc pu choisir l'entrevue comme moyen d'évaluation; or, il nous a semblé que si nous voulions respecter la situation théâtrale, l'entrevue n'était pas le modèle idéal. Aussi avons-nous choisi l'improvisation sous forme de jeu de rôle. Comme il n'existe pas de modèle d'évaluation qui utilise la conversation interactive de deux apprenants non natifs, puisqu'en général il y a toujours un interviewer et un locuteur non natif, nous n'avons choisi que certains des critères d'évaluation des *Directives* de l'ACTFL. Nous avons utilisé l'évaluation en début et celle en fin de programme: il s'agit du Pré-Test et du Post-Test. Nous nous sommes alors servie de cinq grilles. Il y a tout d'abord une grille d'évaluation globale et ensuite quatre grilles d'évaluation de détail, une pour évaluer l'aisance à s'exprimer (le débit), une pour la précision grammaticale, une pour le lexique et une pour l'efficacité à s'exprimer (la compétence stratégique). Nous allons les examiner individuellement.

La toute première grille (intitulée évaluation globale, voir Tableau 4.6) a été établie pour donner une impression d'ensemble du niveau des étudiants inscrits au cours d'expression orale par la dramatisation au début du trimestre et en fin de trimestre. Cette grille s'appuie, comme nous venons de le voir, en partie sur les niveaux proposés par l'*American Council on the Teaching of Foreign Language (ACTFL 1989)*. Chaque

niveau est défini selon la classification proposée dans le document intitulé : *Directives en vue d'une évaluation des compétences fonctionnelles*.

Nous avons choisi les *Directives* de l'ACTFL parce qu'elles « identifient des niveaux de compétences fonctionnelles et non pas des connaissances; elles ne cherchent pas à mesurer ce qu'un individu a accompli au cours d'un enseignement scolaire mais plutôt à évaluer ce qu'un individu peut faire ou non. [...] Elles visent une évaluation globale. » (Kaplan, 1990:139) De plus, comme le dit encore Kaplan (1990: 126), « les candidats ne sont jamais comparés entre eux, mais sont toujours ramenés à la définition des *Directives* qui les caractérisent le mieux. » Étant donné que les *Directives* de l'ACTFL définissent plusieurs niveaux de compétences fonctionnelles à l'oral, à l'écoute, à la lecture et à l'écrit, nous n'avons retenu pour notre étude que celles concernant l'oral. De plus, comme les *Directives* divisent chaque niveau en trois sous-divisions (élémentaire, moyen et élevé), nous avons fait une synthèse des trois sous-divisions pour chaque niveau. Enfin, signalons aussi que nous avons apporté quelques modifications à la description des *Directives* afin d'être constante dans les termes utilisés tout au long de notre recherche. Ainsi le niveau « supérieur » devient « très fort », le niveau « avancé » devient « fort », le niveau « intermédiaire » devient « moyen » et le niveau « débutant » devient « faible ».

- **Très fort:** Les rares erreurs n'entravent en rien la communication et ne gênent pas non plus le locuteur natif.
- **Fort:** L'apprenant est compris sans difficultés, même par des locuteurs non habitués à entendre des étrangers.
- **Moyen:** L'apprenant est compris par des locuteurs habitués à entendre des étrangers, mais seulement après plusieurs répétitions.

- **Faible:** L'apprenant est souvent difficile à comprendre, même par des locuteurs natifs habitués aux étrangers.

La grille d'évaluation globale comporte une échelle descriptive à quatre niveaux: Très fort, fort, moyen et faible, une colonne pour le descriptif, une colonne pour chacune des initiales des noms des sujets et une colonne intitulée « Échelle d'appréciation ». Cette dernière colonne va nous permettre de voir s'il y a entente entre les évaluateurs. Cette échelle d'appréciation numérique progresse de 0,5 point, à raison de trois échelons correspondant au $\sqrt{-}$, $\sqrt{}$ et $\sqrt{+}$. La limite inférieure (niveau faible) est fixée à 0,5 et la limite supérieure (niveau très fort) à 6. Nous avons choisi de nuancer chaque niveau, puisque parfois il était difficile de faire rentrer un candidat dans un seul niveau. En effet, si certains sujets correspondaient tout à fait au descriptif, d'autres au contraire semblaient être à cheval sur deux niveaux. Le plus (+) indique que le sujet est à la limite supérieure du niveau dans lequel il a été placé. Cela signifie que sa compétence de communication correspond au niveau supérieur, mais que le sujet présente quelques lacunes qui ne le placent pas tout à fait au niveau plus élevé. Le moins (-), au contraire, indique que l'apprenant présente les caractéristiques du niveau inférieur mais avec quelques nuances qui rehaussent son niveau, tout en n'étant pas entièrement celui du niveau supérieur. Il va sans dire que cela va différencier davantage les résultats des deux évaluateurs, mais cela devrait aussi nous permettre d'expliquer certaines différences d'évaluation pour certains sujets (voir Annexe 8.3).

À la suite de cette évaluation sur grille, nous avons fait un histogramme qui permet de mieux visualiser les résultats. (Voir Figure 4.1.) Sur le plan vertical, il est composé d'une échelle numérique de 0 à 6 qui correspond à l'échelle d'appréciation et sur le plan horizontal de barres présentant les scores des deux évaluateurs pour chaque sujet. Nous avons ensuite fait la moyenne des évaluations individuelles et celle du groupe enregistrées par deux évaluateurs (pour le Pré-Test et le Post-Test) et nous avons indiqué

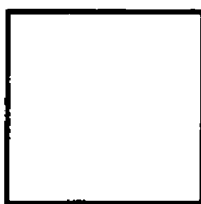


Figure 4.1
Exemple d'un
histogramme
d'évaluation

les progrès s'il y avait lieu. Nous avons regroupé le tout dans un tableau (voir Tableau 4.7).

Tous les étudiants ayant été évalués globalement au Pré-Test, il a fallu procéder à la même évaluation globale pour le Post-Test afin de voir s'il y avait progression entre les deux prises de données. Ensuite, nous avons procédé à une évaluation de l'aisance à s'exprimer (le débit), à celle de la précision grammaticale, à celle du lexique et enfin à celle de l'efficacité à s'exprimer (la compétence stratégique).

Toutes les grilles de détail sont identiques à celle de l'évaluation globale avec une colonne pour le descriptif, une colonne pour chacune des initiales des noms des sujets et une colonne pour l'échelle d'appréciation numérique. La seule qui diffère est celle du lexique dont nous parlerons un peu plus loin. Ensuite, nous avons procédé avec les graphiques de la même façon que pour l'évaluation globale ainsi que pour le tableau de la moyenne des évaluations.

Dans l'évaluation de l'aisance à s'exprimer, il peut paraître surprenant de ne pas tenir compte de la prosodie puisque le ton fait partie intégrante de la communication. Il ne s'agit pas d'une lacune de notre part, mais plutôt d'un choix. Nous avons volontairement mis à l'écart l'évaluation des éléments la constituant, à savoir la prononciation, l'intonation, l'enchaînement, l'accent et le rythme, car l'évaluation de la

Tableau 4.7
Moyennes des évaluations individuelles et du groupe

| Sujets | Sujet 1 | Sujet 2 | Sujet 3 | Sujet ... | Moyenne du groupe |
|------------------|----------------|----------------|----------------|------------------|--------------------------|
| Tâches | | | | | |
| Pré-Test | | | | | |
| Post-Test | | | | | |
| Progrès | | | | | |

prosodie dans notre corpus fera l'objet d'une recherche ultérieure menée par l'un de nos collègues.

La première grille de détail portait sur l'évaluation de l'aisance à s'exprimer (le débit). Cette grille à quatre niveaux devait mettre en évidence le débit de chaque sujet. Ce que nous recherchions en particulier, c'était de voir si l'apprenant démontrait une certaine aisance dans sa façon de s'exprimer et si le manque de mots ou de formes grammaticales allait affecter la production au point de compromettre la réalisation du message. De plus, nous avons décidé d'évaluer l'aisance, car dans l'approche que nous préconisons, elle tient un rôle important. En effet, même si l'apprenant connaît son texte par coeur, cela ne signifie pas qu'il va le présenter de manière efficace. Si le texte est présenté avec beaucoup d'hésitations, de pauses, l'auditeur va perdre le fil. (voir Annexe 8.4) Pour la description des niveaux, nous avons conservé celle de l'ACTFL.

Très fort : Le sujet démontre une grande facilité au niveau du débit avec peu ou pas d'hésitation dans la production des formes lexicales et syntaxiques; on constate une certaine habileté à utiliser des procédés rhétoriques pour enrichir le discours ainsi qu'une variété de procédés de liaison pour relier les différentes idées entre elles.

- En ce qui concerne ce niveau, aucun des sujets de notre recherche ne l'a atteint.

Fort : On constate parfois quelques hésitations au niveau du lexique et des formes syntaxiques appropriées; le sujet démontre une certaine habilité pour utiliser certains procédés cohésifs pour lier les phrases en discours plus élaboré.

- « Enfin, j'ai pensé même de la pousser peut-être de la fenêtre, je ne sais pas, la voir basculer jusqu'à bas, puis ça va faire tout de sorte de brouhaha en bas et bien sur il y a toute sorte de coupables là ... » (sujet J)

Moyen : Le sujet s'arrête fréquemment pour chercher les mots et les formes linguistiques appropriées; on constate peu ou pas d'utilisation de procédés cohésifs pour relier les phrases et les idées entre elles.

- « Vous ne voulez, ah ...qu'elle a avoué maintenant. Je ne comprends pas j'étais... »(sujet K)

Faible : Le sujet s'arrête constamment pour chercher les mots et les formes linguistiques appropriées; on constate de nombreuses pauses non remplies. Discours irrégulier, trop segmenté.

- « Oui, avec un petit (pause) je veux dire (pause) enfin (pause)... » (sujet D)

La seconde grille d'évaluation de détail, adaptée elle aussi de l'ACTFL, met l'emphase sur la précision grammaticale. Les quatre niveaux sont décrits comme suit:

Très fort: On constate parfois quelques déviations de la norme dans les constructions complexes et peu fréquentes. Très bonne connaissance des structures grammaticales.

Fort : Bonne maîtrise de presque toutes les constructions simples et de quelques constructions complexes.

Tableau 4.8
Grille d'évaluation du lexique

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H | Échelle d'appréciation |
|------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| Très fort Lex. spécialisé | | | | | | | 5 ... 6 |
| Fort Lex. semi-spécialisé | | | | | | | 3,5 ... 4,5 |
| Moyen Lex. disponible | | | | | | | 2 ... 3 |
| Faible Mots fréquents | | | | | | | 0,5 ... 1,5 |

Moyen : Maîtrise partielle des constructions les plus simples et les plus en usage.

Faible : En dehors de la matière mémorisée, l'apprenant fait preuve d'une maîtrise minimale des constructions les plus simples et les plus en usage. Connaissance médiocre.

Comme exemple de proposition simple, nous pouvons citer : « Je ne sais pas » (sujet D). « Il ne marche pas » (sujet H). « Il fait un son horrible et il quitte » (sujet H), et comme exemple de proposition complexe : « Il faut pas que tu manges du salade » (sujet K). « Tu vois quelque chose que vous aimez » (sujet S).

La troisième grille va évaluer le lexique (voir Tableau 4.8). En plus des directives de l'ACTFL, nous avons utilisé la description du soleil du lexique de Rivenc telle que proposée par Leclerc (1989: 197-200). Selon Leclerc, l'organisation en « soleil » de Rivenc permet de « comprendre comment le lexique varie selon l'âge, les circonstances, les occupations professionnelles, les sujets traités, etc. ». Cette description devrait nous aider à préciser notre grille du vocabulaire. Rivenc a distingué quatre zones. On trouve les mots fréquents qui sont en fait « les mots communs à tous les francophones qui les emploient à chaque instant dans leur conversation ». Il y a ensuite les mots disponibles, c'est-à-dire « ceux qui sont utilisés autour de centres d'intérêt ». Viennent ensuite « les

mots semi-spécialisés qui font partie de l'usage écrit et parlé d'une personne ayant reçu une certaine instruction. » Enfin, on trouve les mots spécialisés c'est-à-dire ceux « qui s'éloignent le plus du noyau des mots fréquents. » Bien que la classification de Rivenc fasse référence au lexique de francophones, il nous a semblé qu'elle pouvait être adaptée à nos besoins, d'autant plus que les différentes catégories correspondent assez bien à la classification en niveau de l'ACTFL (voir Annexe 8.6).

En effet, pour le niveau faible, l'ACTFL parle de lexique limité aux éléments communs de la vie de tous les jours. Cela s'aligne sur la description des mots fréquents de Rivenc, à savoir que ce sont les mots fondamentaux qui sont utilisés le plus fréquemment dans la conversation de tous les jours, mais qui ne suffisent pas pour communiquer de façon efficace dans des situations concrètes de la vie sociale.

En ce qui concerne le niveau moyen, l'ACTFL fait remarquer que l'apprenant se limite aux items lexicaux fréquents, concrets et personnels. Ce qui, à notre avis, est trop vague. Cependant, si on y ajoute la description des mots disponibles de Rivenc, on se rend compte que ce sont des mots « usuels et utiles qui s'organisent autour de centres d'intérêt comme les parties du corps, les vêtements, les aliments, le vie professionnelle etc. » Leclerc (1989: 198) fait remarquer qu'il s'agit plus particulièrement de noms, de verbes et d'adjectifs.

Les forts, qui constituent la troisième niveau, semblent utiliser ce que l'ACTFL appelle le lexique le plus courant. Cela pourrait correspondre à la zone des mots semi-spécialisés. Nous avons déjà vu qu'il s'agissait des mots de l'usage parlé et écrit d'une personne instruite qui, grâce aux médias, peut employer certains termes techniques et scientifiques (comme magnétoscope, gyroscope etc.). Cette zone regroupe les mots de types polysémiques, synonymiques et autonymiques (1989: 199), comme par exemple l'emploi du mot *abîme* pour précipice ou du mot *trépas* pour mort.

La dernière zone de Rivenc, celle du lexique spécialisé est constituée principalement de vocabulaire très spécialisé. Leclerc dit même que les lexèmes de plus en plus hermétiques se restreignent à des domaines très spécialisés comme par exemple les mots *dodécaphonique* (en musique) ou *chouquage* (énergie nucléaire). Il ajoute encore que la quasi-totalité des mots de cette zone est monosémique (1989: 200). Cela dit, cette zone ne fait pas abstraction des autres zones, ce qui pourrait la rapprocher de la catégorie supérieure de l'ACTFL. Dans cette dernière, l'apprenant a une bonne connaissance du français courant (les zones 1,2,3, de Rivenc) et il possède en plus une certaine précision dans un domaine d'expertise (la zone 4 de Rivenc).

Nous nous sommes légèrement attardée sur la description de la grille du lexique afin de clarifier ce que nous entendions par le terme « lexique courant » (voir Tableau 4.8). Elle est constituée d'une colonne pour le descriptif et d'une colonne pour chacun des sujets ainsi que d'une colonne pour l'échelle d'appréciation (de 0,5 à 6), comme les autres grilles. Le descriptif est le suivant :

Très fort : Bonne connaissance du lexique courant au sens large, ce qui permet à l'apprenant une grande flexibilité dans la manipulation de la langue; on constate aussi une certaine précision dans certains domaines d'expertise ou d'intérêt. Lexique très riche et très précis.

- Aucun de nos apprenants n'a atteint ce niveau.

Fort : Bonne maîtrise du lexique le plus courant. Lexique riche et précis.

- Qu'est-ce que tu as enfin! C'est ta manière de draguer une fille, appeler à C.A.A. [...] Ah, les mecs aujourd'hui! (sujet J)

Moyen : Le lexique se limite aux items lexicaux fréquents, concrets et personnels. Lexique parfois imprécis et pauvre.

- Tu sais vraiment aujourd'hui, est-ce que t'as entendu qu'est-ce qu'ils font aux salades aujourd'hui? Il faut pas que tu manges salade aujourd'hui. (sujet K)

Faible : Le lexique se limite aux éléments communs de la vie de tous les jours.

Lexique pauvre et imprécis.

- Mon auto ne marche pas. Il ne marche jamais. (sujet H)

La quatrième grille de détail traite de la façon d'exprimer la compétence stratégique. Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est de voir si les apprenants de niveaux moyen et faible vont utiliser certaines stratégies de communication pour pallier des lacunes grammaticales ou lexicales

Très fort : L'apprenant démontre une certaine facilité dans l'utilisation de techniques conversationnelles non seulement nécessaires à la bonne transmission du message mais aussi pour combler les lacunes qui resteraient pour une maîtrise totale de la langue. Très bonne habileté à communiquer, à maintenir le contact. Très bonne facilité de parole et très bonne aptitude à réagir avec assurance.

Fort : Assez bonne utilisation de diverses techniques pour faire passer le message et pour combler les imperfections de la maîtrise linguistique. Bonne habileté à communiquer, à maintenir le contact. Bonne facilité de parole et bonne aptitude à réagir avec assurance.

Moyen : Utilisation de diverses techniques pour faire passer les idées et pour compenser le manque de contrôle de la langue, cette compensation n'étant que rarement efficace. Assez bonne habileté à communiquer, à maintenir le contact. Assez bonne facilité de parole et assez bonne aptitude à réagir avec assurance.

Faible: Toute tentative de participation à une conversation s'avère être un échec; incapacité pour l'apprenant d'adapter des formes mémorisées pour exprimer des idées personnelles. Manque d'habileté à communiquer et à maintenir le contact. Manque de facilité de parole et d'aptitude à réagir avec assurance.

Comme il a déjà été mentionné, nous avons effectué à la fin de la session une nouvelle évaluation globale afin de déterminer si des changements étaient intervenus dans le comportement communicatif des divers apprenants. Nous nous sommes servie des mêmes grilles et des mêmes histogrammes que lors de la première prise de données.

4.3.4 Grilles descriptives des trois sujets au regard de certains aspects des composantes de la compétence en langue

Nous avons utilisé neuf grilles pour décrire la compétence en langue des trois sujets choisis au regard des trois compétences la composant. Cinq grilles vont servir à la description de la précision grammaticale, puisque c'est cet aspect de la compétence linguistique que nous avons privilégié. Deux grilles permettront la description de la compétence de communication et en particulier de l'aisance à s'exprimer. La première décrira le débit et la seconde l'efficacité à s'exprimer. En ce qui concerne la compétence culturelle, deux grilles serviront à sa description; la première reprendra les résultats des trois sujets choisis de la grille générale utilisée lors de l'évaluation globale de la gestuelle; la seconde portera sur des types de gestes spécifiques utilisés par les trois sujets.

4.3.4.1 Grilles descriptives de la compétence linguistique (la précision grammaticale)

Ces grilles sont au nombre de cinq. La première grille qui va servir à la description de la compétence linguistique est une grille qui porte sur les unités de communication. Elle est constituée de sept colonnes: une colonne descriptive des cinq tâches et une

Tableau 4.9
Grille descriptive des unités de communication et des fragments

| 5 tâches | Nb. total de mots | Nb. total d'UC | Longueur moyenne | Nb.total d'UC gramm. correctes | % d'UC gramm. correctes | Nb.total de fragments |
|-------------------------------|--------------------------|-----------------------|-------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| 1. Pré-Test | | | | | | |
| Sujet Fort | | | | | | |
| Sujet Moyen | | | | | | |
| Sujet Faible | | | | | | |
| 2. St. Sit. Identique. | | | | | | |
| 3. St. Verbal | | | | | | |
| 4. St. Sit. Semblable. | | | | | | |
| 5. Post-Test | | | | | | |

colonne pour chacune des caractéristiques que nous avons identifiées dans le cadre théorique (voir Tableau 4.9). Sous chaque tâche, nous avons fourni une ligne pour chaque sujet identifié par **Fort** pour le sujet fort, **Moyen** pour le sujet moyen et **Faible** pour le sujet faible.

Le nombre de mots (1) et le nombre total d'UC (2) employées dans chaque tâche va mesurer la quantité de l'extrait compréhensible. La longueur moyenne des UC (3) est l'indicateur de la maturité syntaxique. Plus un sujet a de maturité syntaxique, plus ses UC seront longues et vice-versa pour un sujet moins avancé. Le nombre d'UC correctes (3) et le pourcentage d'UC correctes (4) serviront à mesurer la qualité de la précision grammaticale. Le nombre de fragments (5) sera l'indicateur du degré d'incertitude linguistique du sujet. En effet, plus les fragments sont nombreux, plus cela indique que le sujet manque de maturité syntaxique.

4.3.4.1.1 Grille descriptive de la complexité syntaxique des énoncés produits

La seconde grille va décrire le niveau de maturité syntaxique des sujets en fonction de la complexité des énoncés produits (voir Tableau 4.10). Elle comprend une colonne

Tableau 4.10
Grille descriptive de la complexité syntaxique des énoncés

| 5 tâches | Nb. total de mots | Nb. total d'UC | Nb. phrases racines. | % phrases racines | Nb. prop. enchâs. | % prop. enchâs. |
|--------------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|
| 1. Pré-Test | | | | | | |
| Sujet Fort | | | | | | |
| Sujet Moyen | | | | | | |
| Sujet Faible | | | | | | |
| 2. Stï. Sit. Identique. | | | | | | |
| 3. Stï. Verbal | | | | | | |
| 4. Stï. Sit. Semblable. | | | | | | |
| 5. Post-Test | | | | | | |

pour le descriptif des cinq tâches et six colonnes pour les caractéristiques étudiées dont une pour le nombre total de mots produits, une pour le nombre total d'UC. Les quatre autres colonnes mettront en évidence le nombre de phrases racines (indépendantes et principales) ainsi que le nombre de propositions enchâssées (subordonnées) par rapport au nombre total de mots et au nombre total d'unités de communication. Pour ce, nous relèverons toutes les unités de communication et nous les classerons en phrases racines ou en propositions enchâssées telles qu'elles ont été définies dans le cadre théorique. A la suite de quoi, nous calculerons le pourcentage de chaque type de proposition qui donnera une indication du niveau syntaxique de chacun des sujets.

4.3.4.1.2 Grilles descriptive des énoncés récupérés issus des pièces

Trois grilles devraient mettre en évidence la récupération et la transposition de énoncés issus des pièces. Rappelons brièvement ce que nous entendons par « récupération » Il s'agit du processus qui permet à l'apprenant de retrouver dans sa mémoire tout énoncé issu des pièces. Cette récupération peut être intégrale ou partielle. De plus, nous observerons si elle est employée correctement ou incorrectement, c'est-à-

Tableau 4.11
Grille descriptive de la récupération des énoncés issus des pièces

| 4 Tâches | Nb. total d'énoncés récupérés | Longueur moyenne des énoncés récupérés | Nb. énoncés récup. intégr. | Nb. énoncés récup. part. | Nb. énoncés employés correct. |
|-------------------------|--------------------------------------|---|-----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| Sti. Sit. Ident. | | | | | |
| Sujet Fort | | | | | |
| Sujet Moyen | | | | | |
| Sujet Faible | | | | | |
| Sti. Verbal | | | | | |
| Sujet Fort | | | | | |
| Sujet Moyen | | | | | |
| Sujet Faible | | | | | |
| Sti. Sit. Semb. | | | | | |
| Sujet Fort | | | | | |
| Sujet Moyen | | | | | |
| Sujet Faible | | | | | |
| Post-Test | | | | | |
| Sujet Fort | | | | | |
| Sujet Moyen | | | | | |
| Sujet Faible | | | | | |

dire si le sujet l'emploie dans le bon contexte ou non. Cela servira d'indicateur du niveau de compétence linguistique des sujets.

Pour la récupération, nous avons utilisé une grille descriptive spécifique à chaque sujet pour le Stimulus Situationnel Identique, le Stimulus Verbal, le Stimulus Situationnel Semblable et le Post-Test (voir Tableau 4.11). Nous avons omis le Pré-Test puisque les sujets ne connaissaient pas encore suffisamment les textes des pièces pour emprunter certains énoncés. Nous avons choisi une échelle descriptive à cinq entrées, qui vise à repérer non seulement le nombre total d'énoncés récupérés, mais aussi la longueur moyenne des énoncés récupérés; si un énoncé a été récupéré complètement ou partiellement; et quel est le pourcentage d'énoncés employés correctement. La longueur des énoncés récupérés sera une indication du rôle de la mémoire sur les productions.

Tableau 4.12
Grille descriptive des différents types d'énoncés récupérés

| 4 Tâches | Nb. total d'énoncés récupérés | Nb. Énoncés préfabriqués | Nb. Phrases-schémes | Nb. Autres énoncés |
|-------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|----------------------------|---------------------------|
| Sti. Sit. Ident. | | | | |
| Sujet Fort | | | | |
| Sujet Moyen | | | | |
| Sujet Faible | | | | |
| Sti. Verbal | | | | |
| Sujet Fort | | | | |
| Sujet Moyen | | | | |
| Sujet Faible | | | | |
| Sti. Sit. Semb. | | | | |
| Sujet Fort | | | | |
| Sujet Moyen | | | | |
| Sujet Faible | | | | |
| Post-Test | | | | |
| Sujet Fort | | | | |
| Sujet Moyen | | | | |
| Sujet Faible | | | | |

4.3.4.1.3 Grille descriptive des différents types d'énoncés récupérés

Nous avons ensuite fait une grille pour décrire les types d'énoncés récupérés par les sujets. Nous avons choisi une grille descriptive à quatre entrées qui vise à repérer le nombre total d'énoncés récupérés, les énoncés préfabriqués, les phrases-schémes et les autres énoncés. (Voir Tableau 4.12.) Nous les avons repérés dans quatre tâches (le Pré-Test étant encore exclus). Lorsque nous ferons la description des énoncés récupérés dans le Stimulus Verbal, nous tiendrons compte du fait que les sujets avaient en main une liste d'énoncés préfabriqués et de phrases-schémes qu'ils devaient utiliser. Cette description des différents types d'énoncés récupérés sera un bon indicateur du fonctionnement de la mémoire mais aussi du développement de la compétence stratégique des sujets.

Tableau 4.13
Grille descriptive de la transposition des énoncés récupérés

| Tâches | Nb. total d'énoncés récupérés | Nb. d'énoncés récupérés intégral. | Nb. d'énoncés récupérés avec modifications acceptables | Nb. d'énoncés récupérés avec modif. non-acceptables |
|-----------------------|--------------------------------------|--|---|--|
| Sti. Sit. Id. | | | | |
| Sujet Fort | | | | |
| Sujet Moyen | | | | |
| Sujet Faible | | | | |
| Sti. Verbal | | | | |
| Sujet Fort | | | | |
| Sujet Moyen | | | | |
| Sujet Faible | | | | |
| Sti. Sit.Semb. | | | | |
| Sujet Fort | | | | |
| Sujet Moyen | | | | |
| Sujet Faible | | | | |
| Post-Test | | | | |
| Sujet Fort | | | | |
| Sujet Moyen | | | | |
| Sujet Faible | | | | |

4.3.4.1.4 Grille descriptive de la transposition des énoncés récupérés

Pour la transposition, nous avons utilisé une grille descriptive pour quatre des tâches (le Pré-Test étant exclus). L'échelle est descriptive avec quatre entrées qui visent le nombre total d'énoncés récupérés, la longueur des énoncés récupérés, ceux qui sont modifiés de façon acceptable et ceux qui ne le sont pas (voir Tableau 4.13). Les trois grilles, portant sur la récupération et la transposition, devraient nous permettre de voir si la dramatisation avec tout le travail de mémorisation qui l'accompagne joue un rôle dans la récupération et si elle contribue à l'amélioration de la compétence linguistique, lorsque les transpositions sont acceptables.

Les neuf grilles pour décrire la production orale individuelle devraient faciliter la mise en évidence de la compétence linguistique des sujets. Cependant, pour Narcy (1990), il ne faut pas se limiter à ces seules caractéristiques. Selon lui, il faut tenir compte de tout un sous-ensemble de caractéristiques en ce qui touche à l'expression. Pour que l'apprenant soit performant, il doit bien maîtriser la situation afin de bien concevoir le message à produire. De plus, il doit évaluer ses moyens linguistiques avant d'exprimer le message à transmettre. Le message doit être bien transmis, aussi le sujet devra-t-il mettre tous les moyens en oeuvre pour y réussir, c'est là que l'aisance à s'exprimer se manifestera le mieux.

4.3.4.2 Grille descriptive de la compétence de communication (l'aisance à s'exprimer)

Pour répondre à la question : « Dans quelle mesure le débit varie-t-il dans les productions orales de la situation initiale et à la situation finale de communication? », nous avons choisi d'analyser seulement les productions orales du Pré-Test et celles du Post-Test, car il nous semblait que les trois tâches intermédiaires pouvaient créer une certaine forme d'interférence en raison du contenu des improvisations qui réutilisent bon nombres d'énoncés issus des pièces. En effet, qui dit contenu dit texte et prosodie et dans la pièce, l'aisance est fixée artificiellement par l'acteur qui met l'emphase sur tel ou tel mot, ou qui s'anime lorsqu'il est sous le coup de l'émotion, aussi avons-nous craint que cela n'affecte les résultats de notre test. Par contre, les deux autres tests peuvent mieux refléter les progrès de l'apprenant, puisque le discours est plus spontané, car ce qui est dit n'est pas fixé par les contraintes du texte dramatique.

Dans le cadre théorique, nous avons vu que l'aisance à s'exprimer pouvait se mesurer au moyen du débit, en calculant le nombre de syllabes produites par minute. Ce calcul s'effectue en divisant le nombre de syllabes par le temps écoulé et en multipliant le résultat par 60. Nous avons choisi d'examiner deux tâches, le Pré-Test et le Post-Test ,

Tableau 4.14
Grille descriptive de l'aisance à s'exprimer (débit)

| Tâches | Nb. total syllabes | Nb. total minutes | Nb. syllabes par minute |
|------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| Pré-Test | | | |
| Sujet Fort | | | |
| Sujet Moyen | | | |
| Sujet Faible | | | |
| Post-Test | | | |
| Sujet Fort | | | |
| Sujet Moyen | | | |
| Sujet Faible | | | |

car il nous semble que l'écart sera le plus significatif entre les deux situations, celle de départ et d'arrivée, qu'entre les trois autres. La grille descriptive du débit est à trois entrées, une pour le nombre total de syllabes produites, une pour le nombre de minutes et une pour le nombre de syllabes par minute. (Voir Tableau 4.14.)

Dans le cadre théorique, nous avons vu aussi que l'efficacité à s'exprimer, c'est-à-dire l'utilisation de stratégies compensatoires, faisait partie de l'aisance. Difficile à mesurer, elle nous paraît cependant être importante aussi avons-nous conçu une grille qui devrait pouvoir nous éclairer sur la question. Cette grille descriptive est à trois entrées, une pour chaque type de stratégie, la répétition, le questionnement et la reprise. Les tâches que nous examinerons seront le Pré-Test et le Post-Test, car ils nous semblent dépourvus d'influences venues du texte dramatique mémorisé. (Voir Tableau 4.15.)

Nous pouvons passer à présent à la compétence culturelle et en particulier à la gestuelle.

Tableau 4.15
Grille descriptive de l'aisance (stratégies compensatoires)

| Tâches | Répétition | Question | Reprise |
|------------------|-------------------|-----------------|----------------|
| Pré-Test | | | |
| Sujet Fort | | | |
| Sujet Moyen | | | |
| Sujet Faible | | | |
| Post-Test | | | |
| Sujet Fort | | | |
| Sujet Moyen | | | |
| Sujet Faible | | | |

4.3.4.3 Grilles descriptive de la compétence culturelle (la gestuelle)

Pour cette dernière compétence, nous avons élaboré deux grilles. La première traitera plus particulièrement de la gestuelle globale, c'est-à-dire des gestes et mouvements d'ensemble de chaque individu. Nous avons choisi de traiter seulement la gestuelle dans le Pré-Test et le Post-Test, car il nous a semblé que s'il y avait des différences, ce serait dans ces deux tâches qu'elles seraient le plus manifestes. De plus, comme nous l'avons dit précédemment, il nous semble qu'il y aura moins d'interférences gestuelles que dans les autres situations de communication, ces dernières étant axées sur le contexte des pièces jouées.

La grille est donc constituée d'une échelle descriptive à cinq échelons, adaptée d'une grille proposée par Thibert (1991). Le cinquième échelon décrit la gestuelle zéro, c'est-à-dire une attitude figée où les gestes et les mouvements sont inexistants. Le quatrième échelon décrit la gestuelle faible, c'est-à-dire que les gestes sont non terminés et les mouvements sont seulement esquissés. Le troisième échelon décrit la gestuelle moyenne dans laquelle les gestes et les mouvements sont plus précis mais manquent encore de spontanéité. Le second échelon décrit la gestuelle exagérée. Les gestes sont très

Tableau 4.16
Grille descriptive descriptive de la gestuelle globale des trois sujets

| Pré-Test | Sujet Fort | Sujet Moyen | Sujet Faible |
|--------------------|-------------------|--------------------|---------------------|
| Gestuelle adéquate | | | |
| Gestuelle exagérée | | | |
| Gestuelle moyenne | | | |
| Gestuelle faible | | | |
| Gestuelle zéro | | | |
| Post-Test | Sujet Fort | Sujet moyen | Sujet Faible |
| Gestuelle adéquate | | | |
| Gestuelle exagérée | | | |
| Gestuelle moyenne | | | |
| Gestuelle faible | | | |
| Gestuelle zéro | | | |

exagérés et les mouvements sont désordonnés. Enfin le premier échelon décrit la gestuelle adéquate, c'est-à-dire que les mouvements et les gestes sont spontanés et parfaitement adaptés à la situation. On constate aussi un bon jeu de nuances dans les gestes. (Voir Tableau 4.16.)

Nous en avons terminé avec les différentes grilles descriptives utilisées pour la cueillette des données; nous pouvons passer à la démarche de cueillette et de description des données.

4.3.5 Démarche de cueillette et de description des données

Nous traiterons d'abord de la mise à l'essai préliminaire des instruments de mesure. Ensuite, nous expliquerons les deux démarches utilisées.

4.3.5.1 Mise à l'essai préliminaire des instruments de description

Pour la mise à l'essai préliminaire, nous avons fait cinq prises de données (dont un Pré-Test et un Post-Test) sur une période de 13 semaines, c'est-à-dire de septembre 1991 à décembre 1991. Nous n'avons retenu aucun résultat de cette mise à l'essai préliminaire

et les seules modifications que nous avons apportées étaient sur le choix des situations d'improvisation afin de les rendre plus conflictuelles pour encourager des échanges plus intéressants du point de vue linguistique (lexique plus varié et complexité syntaxique).

4.3.5.2 Deux types de démarches

Nous avons procédé de deux façons pour l'évaluation globale des productions des six sujets, analyse qui devait servir à les classer en trois catégories, et pour la description des différents aspects des trois compétences de la compétence en langue.

4.3.5.3 Démarche d'analyse pour les évaluations des Pré-Test et Post-Test

Tout d'abord, pour recueillir les données, les productions issues des situations improvisées ont été enregistrées en classe sur vidéocassettes. Les sujets étaient conscients de l'enregistrement, mais ne se sont pas inquiétés outre mesure puisque la presque totalité du cours a été mise sur vidéo. De plus, l'opérateur du magnétoscope n'était pas étranger au groupe (c'était un des étudiants), ce qui a dû, en principe éviter, une certaine gêne de la part des sujets et, par conséquent, ne pas trop altérer la production orale.

Dans un premier temps, deux évaluateurs ont visionné les films et ont procédé à l'évaluation globale de la compétence en langue au moyen de grilles précises. La première évaluatrice était nous-même et le second évaluateur était un collègue francophone de l'université de Waterloo qui avait enseigné le français L2 depuis de nombreuses années; de surcroît, il avait participé au cours, tout au long du trimestre pendant lequel s'était effectuée la cueillette des données. Il y a eu discussion sur les concepts de la grille d'évaluation globale. Les évaluations ont été effectuées séparément afin d'éviter des problèmes d'interférence dus à la communication entre les évaluateurs.

Les évaluateurs ont visionné de nouveau les films pour procéder à l'évaluation globale de la gestuelle. Dans un premier temps, notre collègue et nous-même avons regardé les vidéos à vitesse normale pour avoir une idée d'ensemble. Ensuite, nous avons repéré les gestes les plus fréquents afin de déterminer s'il y avait un changement entre les deux tâches. Pour ce, nous avons donc examiné les vidéos plusieurs fois en utilisant un magnétoscope qui pouvait nous laisser voir le film photogramme par photogramme. Pendant le visionnement, nous avons aussi relevé ce que les sujets disaient et quels gestes accompagnaient ces paroles. Nous avons ensuite identifié et classé les gestes en utilisant la terminologie employée par Eckman (1990) comme nous l'avons vu dans le cadre théorique. En comparant les deux situations, nous voulions mettre en évidence les caractéristiques de la gestuelle globale et ensuite comment les trois types de gestes se répartissaient entre les deux situations.

4.3.5.4 Démarche pour la description des productions orales des trois sujets

À nouveau, deux évaluatrices ont participé à la description des données. La deuxième évaluatrice était professeur invitée au département pendant un an. Il s'agissait d'une francophone elle aussi, et elle a été formée à l'évaluation à l'aide de textes hors corpus. Nous avons fait durer la formation jusqu'à ce que les résultats obtenus par les deux personnes soient les mêmes à plusieurs reprises subséquentes. Par la suite, les résultats des descriptions ont été vérifiés à plusieurs reprises avant d'être entrés sur les grilles précises (voir Tableau 4.9 à Tableau 4.16).

L'ensemble des données provient des productions orales réalisées à partir de divers stimuli donnés à cinq moments au cours du trimestre. Le groupe était divisé en équipes de deux ou trois. Chaque équipe avait reçu une situation particulière et devait improviser une conversation dans un laps de temps limité allant de 3 à 5 minutes. Ces expériences

n'avaient pas de statut spécial, elles étaient incluses dans l'ensemble des exercices qui constituent le curriculum du cours.

En ce qui concerne la description de la récupération et de la transposition, on peut se demander comment l'évaluateur a pu identifier les énoncés issus des pièces. Nous pouvons dire que cette évaluation n'a été faite que par nous-même, car ayant participé à toutes les répétitions avec les sujets dans le cadre du cours utilisant la dramatisation, nous connaissions les textes par coeur tout comme les étudiants-acteurs. De plus, pour « La Patiente », nous avons fait la traduction du texte, ce qui augmentait notre connaissance du texte. Malheureusement, nous n'avons pas pu faire vérifier par un autre chercheur nos données. Nous avons donc effectué plusieurs vérifications nous-même après l'initiale et nous sommes arrivés aux mêmes résultats.

En ce qui concerne les grilles descriptives, nous avons fait entrer manuellement les données. Les calculs ont été faits par l'ordinateur utilisant le programme Excel.

Ayant explicité la méthodologie, nous pouvons passer à la description et à la discussion des données.

Chapitre 5

Description et discussion des données

Dans ce chapitre, nous allons décrire les productions orales des sujets ayant suivi le cours d'expression orale par la dramatisation. Nous nous servirons des résultats compilés dans les grilles descriptives que nous avons élaborées pour recueillir les données au regard des trois compétences en langue, à savoir la compétence linguistique, la compétence de communication et la compétence culturelle. Ces résultats devraient nous permettre de répondre à nos questions de recherche et aussi de comparer les résultats obtenus à ceux d'autres recherches qui ont examiné la question de la dramatisation en tant que pratique pédagogique. A la suite de cette description et de cette comparaison, nous devrions être en mesure de répondre à la question générale de la recherche qui est la suivante: quelles sont les caractéristiques des productions orales d'apprenants en L2 inscrits dans un cours universitaire d'expression orale utilisant la dramatisation. Si nous constatons des changements ou des améliorations, nous essaierons de formuler des hypothèses qui pourront être vérifiées ultérieurement dans le cadre de recherches expérimentales ou quasi-expérimentales.

Avant de présenter les résultats, nous voulons rappeler nos questions de recherche.

En ce qui concerne la description des productions orales au regard de la compétence linguistique, nous avons formulé 6 questions et nous avons indiqué entre parenthèses les mesures prises pour y répondre.

1. **Est-ce que la quantité des unités de communication varie dans les productions orales des apprenants lors des diverses situations de communication? (quantité = nombre d'UC)**
2. **Est-ce que la longueur des unités de communication varie dans les productions orales des apprenants lors des diverses situations de communication? (longueur = moyenne du nombre de mots par UC)**
3. **Est-ce que la qualité des unités de communication varie dans les productions orales des apprenants lors des diverses situations de communication? (qualité = pourcentage d'UC grammaticalement correctes)**
4. **Est-ce que la complexité syntaxique des unités de communication varie dans les productions orales des apprenants lors des diverses situations de communication ? (pourcentage de propositions enchâssées)**
5. **Dans quelle proportion, les productions orales contiennent-elles des énoncés récupérés des pièces de théâtre? (nombre total)**
 - 5a **Quels sont les types d'énoncés récupérés (énoncés préfabriqués, phrases schèmes, autres énoncés) ?**
 - 5b **Les énoncés sont-ils récupérés intégralement ou partiellement ? (nombre total de chacun)**

5c Les énoncés récupérés sont-ils employés correctement ou non ?
(pourcentage d'utilisation correcte)

6. Dans quelle proportion les productions orales contiennent-elles des transpositions des énoncés récupérés des pièces de théâtre ? (nombre total de transpositions)

Pour la compétence de communication (mesurer le débit ou l'aisance à s'exprimer), nous avons formulé deux questions:

7. Dans quelle mesure le débit varie-t-il dans les productions orales de la situation initiale à la situation finale de communication? (nombre moyen de syllabes produites par minute)
8. Dans quelle mesure les stratégies compensatoires varient-elles entre la situation initiale et la situation finale? (types de stratégies compensatoires utilisées et nombre total pour chacune)

Pour la compétence culturelle (mesurer la gestuelle), nous avons posé deux questions:

9. Quelles sont les caractéristiques de la gestuelle globale des apprenants entre la situation initiale et la situation finale de communication? (échelle descriptive)
10. Comment se répartissent les types de gestes entre la situation initiale et la situation finale de communication?

5.1 Description des productions orales de trois apprenants

Nous allons passer à présent à la description des diverses caractéristiques des trois composantes de la compétence en langue, telles que proposées par Hammerly (1991),

dans les productions orales des trois sujets que nous avons identifiés comme Fort, Moyen et Faible (voir Annexe 8.9). À la suite de cette description, compétence par compétence, nous devrions être en mesure d'identifier les caractéristiques des productions orales et de discuter des résultats obtenus.

5.1.1 Description des caractéristiques de la compétence linguistique

Les énoncés retenus ont été décrits au regard des diverses caractéristiques que nous avons identifiées et définies dans le chapitre 2. Nous avons compilé les résultats dans plusieurs tableaux. Dans ces derniers, les trois sujets ont été identifiés avec les adjectifs Fort, Moyen et Faible. Outre le Pré-Test et le Post-Test, nous avons inclus les trois autres tâches avec stimuli, un Stimulus Situationnel Identique, un Stimulus Verbal et un Stimulus Situationnel Semblable.

Dans le but de clarifier la description des données le plus possible, nous avons adopté des sigles pour les diverses tâches; ainsi, le Pré-Test devient P-T, le Stimulus Situationnel Identique devient SSI, le Stimulus Verbal SV, le Stimulus Situationnel Semblable SSS et le Post-Test PO-T. De plus, nous avons choisi d'indiquer toute baisse avec le signe «-» suivi du nombre et toute hausse avec le signe «+» suivi du nombre. Nous avons décrit les données en les regroupant en deux entités: la première regroupe le Pré-Test et le Post-Test alors que la deuxième regroupe les trois autres tâches avec stimuli. Nous avons effectué ce regroupement, car les tâches étaient très différentes. Dans le P-T et le PO-T, les sujets devaient créer des dialogues de toutes pièces alors que dans les situations avec stimuli, ils avaient un support situationnel et verbal.

5.1.1.1 Description de la quantité, de la longueur et de la précision grammaticale des UC

Notre première description des productions orales des trois sujets portait sur les unités de communication, leur quantité (= nombre d'UC), leur longueur (= moyenne du

nombre de mots par UC) et leur qualité (pourcentage d'UC grammaticalement correctes) ainsi que sur les fragments. Le Tableau 5.1 nous présente les résultats qui permettront de répondre aux trois premières questions de recherche.

Tableau 5.1
Grille descriptive de la quantité, la longueur et la qualité des unités de communication (UC)

| 5 Tâches | Nb. de mots | Nb. d'UC | Longueur moyenne | Nb. d'UC correctes | % d'UC correctes | Nb. de fragments |
|---------------------------------------|--------------------|-----------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Pré-Test | | | | | | |
| Sujet Fort | 342 | 58 | 5,89 | 45 | 77% | 31 |
| Sujet Moyen | 301 | 74 | 4,06 | 64 | 86% | 10 |
| Sujet Faible | 144 | 33 | 4,36 | 20 | 60% | 10 |
| Sti. Sit. Id. | | | | | | |
| Sujet Fort | 357 | 56 | 6,37 | 45 | 80% | 36 |
| Sujet Moyen | 443 | 58 | 7,63 | 40 | 68% | 27 |
| Sujet Faible | 98 | 22 | 4,45 | 18 | 81% | 5 |
| Sti. Verbal | | | | | | |
| Sujet Fort | 359 | 46 | 7,80 | 31 | 67% | 13 |
| Sujet Moyen | 391 | 52 | 7,51 | 34 | 65% | 5 |
| Sujet Faible | 156 | 21 | 7,42 | 15 | 71% | 4 |
| Sti.Sit.Semb | | | | | | |
| Sujet Fort | 320 | 46 | 6,95 | 35 | 76% | 15 |
| Sujet Moyen | 378 | 63 | 6 | 48 | 76% | 17 |
| Sujet Faible | 223 | 24 | 9,29 | 13 | 54% | 17 |
| Post-Test | | | | | | |
| Sujet Fort | 391 | 60 | 6,51 | 51 | 85% | 38 |
| Sujet Moyen | 312 | 46 | 6,78 | 33 | 71% | 21 |
| Sujet Faible | 93 | 22 | 4,22 | 19 | 86% | 4 |
| Différence Post-Test –Pré-Test | | | | | | |
| Sujet Fort | +49 | +2 | +0,62 | +6 | +8% | +7 |
| Sujet Moyen | +11 | -28 | +2,72 | -31 | -15% | +11 |
| Sujet Faible | -51 | -11 | -0,14 | -1 | +26% | -6 |

5.1.1.1.1 *La quantité des UC*

Examinons les résultats de la troisième colonne, le nombre d'UC. Ils devraient nous permettre de répondre à la question suivante: Est-ce que la quantité des unités de communication varie dans les productions orales des apprenants lors des diverses situations de communication? (quantité = nombre d'UC). Nous compléterons la description par l'examen de la colonne de droite, les fragments.

Nous commencerons par regrouper les résultats du P-T et du PO-T pour chacun des sujets. Le sujet Fort enregistre une faible hausse du nombre d'UC (+2) alors que le sujet Moyen et le sujet Faible produisent moins d'UC au PO-T (M: -28 et F: -11). Si nous examinons les résultats des situations avec stimuli, nous constatons qu'ils sont à l'opposé des précédents. En effet, le sujet Fort produit moins d'UC dans la deuxième et troisième tâche que dans la première (56 dans le SSI, 46 dans le SV et le SSS). Par contre, le sujet Moyen augmente sa production (58 dans le SSI, 52 dans le SV et 63 dans le SSS). Le sujet Faible augmente lui aussi le nombre de ses UC (22 dans le SSI, 21 dans le SV et 24 dans le SSS). Le résultat est donc tout à fait l'inverse de ce que nous décrivions dans les P-T et PO-T.

Ainsi, nous pouvons répondre à notre première question de recherche en disant que la quantité d'UC varie d'une tâche à l'autre et d'un apprenant à l'autre, mais qu'il n'y a aucune constante qui se dégage dans les données. Nous ne pouvons donc dire que l'augmentation du nombre d'UC est une caractéristique des diverses productions orales des apprenants ayant suivi un cours d'expression orale par la dramatisation. Nous parlerions plutôt de légères fluctuations d'une situation à l'autre.

En ce qui concerne les fragments, nous remarquons que le sujet Faible voit baisser le nombre de ses fragments dans trois tâches (SSI=-5; SV=-1; PO-T=-13); cela pourrait indiquer que le manque de certitude vis à vis de la langue commence à s'estomper chez

ce sujet. Il se pourrait aussi que cette baisse soit due au fait que le sujet a moins produit globalement que les deux autres. Chez les sujets Fort et Moyen les chiffres enregistrent une augmentation (Sujet Fort, SSI=+5; SSS=+2, PO-T=+23; Sujet Moyen, SSI=+17; SSS=+12, PO-T=+4), la plus remarquable étant celle du sujet Fort au PO-T. Le sujet Moyen pour sa part voit le nombre des fragments doubler entre le PO-T et le P-T. La question que l'on peut se poser est la suivante: est-ce que cette augmentation des fragments est proportionnelle à la baisse du nombre des UC. Si c'était le cas, cela pourrait indiquer que le sujet n'a pas amélioré sa compétence linguistique et manque toujours de certitude envers la langue.

5.1.1.1.2 La longueur moyenne des UC

Regardons maintenant les résultats de la quatrième colonne, la longueur moyenne des UC. La description des résultats devraient nous permettre de répondre à la question suivante: Est-ce que la longueur des unités de communication varie dans les productions orales des apprenants lors des diverses situations de communication? (longueur = moyenne du nombre de mots par UC).

Au PO-T, comparativement au P-T, le sujet Fort et le sujet Moyen augmentent légèrement la longueur moyenne des UC (F: + 0,62; M: + 2,72) alors que le sujet Faible la diminue à peine (- 0,14). Ainsi, les changements observés entre les deux tests sont insignifiants.

En ce qui concerne les situations avec stimuli, le sujet Fort voit la longueur fluctuer avec tout de même une progression entre la première situation avec stimulus et la dernière avec stimulus (6,37 dans le SSI, 7,80 dans le SV et 6,95 dans le SSS). Le sujet Moyen a des résultats contraires; nous observons une baisse systématique de la longueur des UC (7,63 dans le SSI, 7,51 dans le SV et 6 dans le SSS). Chez le sujet Faible, la longueur va en augmentant (4,45 dans le SSI, 7,42 dans le SV et 9,29 dans le SSS).

C'est donc le sujet Faible qui modifie davantage son comportement quant à la longueur des UC en ce qui a trait à ces trois situations.

Ainsi, nous pouvons répondre à notre deuxième question de recherche en disant que la longueur des UC varie d'une tâche à l'autre et d'un apprenant à l'autre, mais qu'il n'y a aucune constante qui se dégage dans les données. Nous ne pouvons donc dire que l'accroissement de la longueur des UC est une caractéristique des diverses productions orales des apprenants ayant suivi un cours d'expression orale par la dramatisation. Nous parlerions plutôt de légères fluctuations d'une situation à l'autre.

5.1.1.1.3 La précision grammaticale des UC

Regardons maintenant les résultats de la sixième colonne, le pourcentage d'UC grammaticalement correctes, afin d'être en mesure de répondre à la question suivante: Est-ce que la qualité des unités de communication varie dans les productions orales des apprenants lors des diverses situations de communication? (qualité = pourcentage d'UC grammaticalement correctes).

À nouveau, nous commencerons par le regroupement des P-T et PO-T. Pour le sujet Fort, le pourcentage d'UC correctes augmente de 8% et, pour le sujet Faible, il augmente de 26%. Par ailleurs, le pourcentage d'UC correctes baisse de 11% pour le sujet Moyen.

Le comportement diffère à nouveau lorsque nous observons les trois autres situations de communication. Ici encore, le sujet Fort fluctue dans ses résultats avec une tendance à la baisse (80% dans le SSI, 76% dans le SV et 76% dans le SSS). Le sujet Moyen enregistre une augmentation avec une légère fluctuation au niveau du SV (68% dans le SSI, 65% dans le SV et 76% dans le SSS). Par contre, le sujet Faible enregistre une baisse systématique d'une tâche à l'autre (81% dans le SSI, 71% dans le SV et 54% dans le SSS). Ainsi, seul le sujet Moyen semble améliorer sa précision grammaticale.

Nous pouvons donc répondre à notre troisième question de recherche en disant que la qualité des UC varie une fois de plus entre les sujets et entre les diverses situations de communication et nous ne pouvons toujours pas dégager de constante. Nous devons plutôt parler de fluctuations d'une tâche à l'autre.

Si nous faisons une synthèse du comportement langagier des trois sujets, nous constatons que ceux-ci ont vu leurs productions varier entre les différentes tâches du point de vue du nombre, de la longueur et de la précision grammaticale. Si nous ne regardons que les résultats du sujet Fort entre le P-T et le PO-T, il a augmenté partout ses résultats au niveau du nombre des UC, de la longueur, de la précision grammaticale et des fragments. Par contre, ses résultats ont fluctué dans les diverses tâches avec stimuli; il a enregistré une baisse dans le nombre d'UC, dans la précision grammaticale et dans le nombre des fragments. La seule hausse est au niveau de la longueur moyenne des UC.

Entre le P-T et le PO-T, le sujet Moyen a vu augmenter la longueur de ses UC et le nombre de fragments, alors que le nombre des UC et la précision grammaticale ont baissé. Dans les situations avec stimuli, le nombre d'UC et la précision grammaticale ont augmenté, alors que la longueur moyenne et le nombre de fragments ont baissé.

Pour sa part, le sujet Faible a enregistré, entre le P-T et le PO-T, une baisse du nombre des UC, une baisse dans la longueur des UC et dans le nombre des fragments; par contre, il a vu augmenter la précision grammaticale. Dans les tâches avec stimuli, il a augmenté le nombre de ses UC et leur longueur moyenne; par contre, la précision grammaticale a baissé ainsi que le nombre des fragments.

Comment expliquer ces résultats contradictoires d'un sujet à l'autre ou d'une situation à l'autre? La première explication des différences se situe sans doute au niveau du contenu même des situations de communication. En effet, dans le P-T et le PO-T, la tâche des sujets était plus difficile, car ils devaient créer de toutes pièces un dialogue à

partir d'une situation donnée qui n'avait aucun rapport avec les pièces de théâtre qu'ils étaient en train d'étudier. En revanche, dans les trois autres situations avec des stimuli en rapport avec les pièces, les sujets avaient à leur disposition tout un bagage référentiel qui leur permettait d'être plus loquaces, plus articulés. Ils devaient en principe utiliser ce qu'ils avaient appris dans les pièces et donc produire des UC plus longues, plus nombreuses et plus correctes.

Toutefois, même si les situations avec stimuli sont regroupées, les résultats nous laissent un peu perplexes. Il est certain qu'au niveau de la longueur moyenne des UC, il semblerait que les stimuli ont aidé les sujets, même si le sujet Moyen a enregistré une baisse dans le SSS. Le support lexical a sans doute favorisé le sujet Faible, car sa progression a été assez remarquable dans le SSS (+9,29) par rapport à celle des autres sujets. Le sujet Fort a plutôt fait preuve de constance en ce qui a rapport à la longueur moyenne des UC.

Nous aurions pensé que les résultats concernant le pourcentage d'UC correctes allaient être meilleurs. Comment expliquer que le sujet Moyen voit son pourcentage d'UC correctes baisser de 15% entre le P-T et le PO-T, alors qu'il augmente de 8% entre le SSI et le SSS? Dans ces situations, le sujet Moyen a réutilisé textuellement bon nombre d'énoncés des pièces. Ce faisant, nous croyons qu'il éliminait les erreurs grammaticales qu'il aurait commises s'il avait eu à imaginer le dialogue. Cela pourrait expliquer pourquoi son pourcentage a baissé entre la situation de départ et celle d'arrivée. Les deux autres sujets ont enregistré une baisse systématique dans chacune des tâches avec stimulus et une augmentation entre le P-T et le PO-T. Dans les situations avec stimuli, ces derniers n'avaient peut-être pas encore assez assimilé le matériel issu des pièces (vocabulaire, tournures syntaxiques); pourtant, ils se sentaient obligés de l'utiliser coûte que coûte au détriment de la précision grammaticale. Comme nous le verrons plus loin, le sujet Moyen a réutilisé textuellement bon nombre d'énoncés des pièces. Ce faisant, il

éliminait les erreurs grammaticales qu'il aurait commises s'il avait eu à imaginer le dialogue. Cela expliquerait pourquoi son pourcentage a baissé entre la situation de départ et celle d'arrivée alors que ce n'est pas le cas dans les autres situations. Par contre, le fait que le sujet Faible ait augmenté son pourcentage de 26% entre le P-T et le PO-T, nous semble être une indication de progrès de sa part. Il a moins produit quantitativement, mais la qualité était meilleure. Quant au sujet Fort, il fait preuve de constance entre toutes les tâches; ses écarts sont de faible amplitude à tous les niveaux.

Ce qui est frappant avec ces résultats, c'est le manque d'uniformité entre les sujets et dans les différentes tâches. Il serait utile de faire d'autres recherches descriptives avec plusieurs sujets afin de vérifier si ce manque d'uniformité dans les résultats en ce qui a trait à ces caractéristiques des productions orales réapparaît à nouveau.

5.1.1.2 Description de la complexité syntaxique des UC

Nous examinerons maintenant les unités de communication au regard de leur complexité syntaxique. Cela nous permettra de répondre à la quatrième question de recherche : Est-ce que la complexité syntaxique des unités de communication varie dans les productions orales des apprenants lors des diverses situations de communication? (pourcentage de propositions enchâssées). Les résultats sont présentés dans le Tableau 5.2.

Nous examinerons tout d'abord la dernière colonne du Tableau 5.2, celle du pourcentage de phrases enchâssées. Une fois de plus, nous regrouperons les tâches (P-T et PO-T d'une part et SSI, SV et SSS d'autre part). Nous examinerons d'abord le tableau en détail pour chacun des sujets, puis nous essaierons de déterminer quels types de phrases enchâssées sont les plus fréquentes. Sont-ce les relatives, les complétives complément d'objet d'un verbe ou les adverbiales telles qu'elles ont été identifiées par Dubuisson, Emirkanian et Boulanger (1983) ?

Chez le sujet Fort, les résultats varient; on constate une augmentation du pourcentage d'enchâssées entre deux tâches avec stimuli (SSI=+23,21%; SSS=29,10%) le pourcentage baisse très légèrement dans le SV (21,82%). Cette croissance plus marquée dans le SSS correspondrait peut-être à l'utilisation d'énoncés tirés des pièces. Le sujet s'est approprié un certain nombre de répliques qu'il adapte à ses besoins. Toutefois, la structure syntaxique des énoncés récupérés dans les trois situations avec stimuli est plus complexe que ce qu'il aurait employé s'il avait dû créer le dialogue de toutes pièces comme cela apparaît dans le Post-Test avec la diminution radicale du pourcentage d'enchâssées; il passe de 21,06% dans le P-T à 8,34% dans le PO-T. Il a été mis en évidence dans des recherches antérieures que la complexité syntaxique chez les enfants se manifeste par l'accroissement du nombre des enchâssées en accord avec l'allongement des UC (O'Donnell et al, 1967). Si l'on en juge par les résultats du P-T et du PO-T, il semblerait que cela ne soit pas le cas pour le sujet Fort puisque le nombre des enchâssées diminue (P=T=12, PO-T=4) alors que la longueur moyenne de ses UC augmente (P-T=5,89, PO-T=6,51).

Pour sa part, le sujet Moyen enregistre une légère baisse du pourcentage d'enchâssées entre le P-T (22,96% et le PO-T (21,82%). Il faut remarquer à ce propos que ce sujet a beaucoup moins produit d'UC dans le PO-T que dans le P-T et que cela pourrait être la cause de cette baisse. Cependant le pourcentage baisse peu en comparaison avec la baisse du nombre des UC. On constate aussi chez ce sujet que la longueur moyenne des UC augmente aussi, passant de 4,06 au P-T à 6,78 au PO-T. Dans les trois situations avec stimuli, le pourcentage d'enchâssées est très similaire dans le SSI (31,16%) et le SV (31,82%). Il baisse dans le SSS (21,67%). Ici encore, le rapport entre la longueur des UC et la complexité syntaxique est à remarquer (SSI=31,16% avec une longueur moyenne de 7,63 mots; SV=31,82% avec 7,51 mots en moyenne et SSS=21,67% avec 6 mots en moyenne). Nous croyons que cette baisse du pourcentage d'enchâssées dans le SSS s'explique par le fait que le sujet Moyen a réutilisé un assez

grand nombre d'énoncés venant du texte dramatique et que ces énoncés étaient principalement des phrases racines.

Tableau 5.2
Grille descriptive de la complexité syntaxique des UC

| 5 Tâches | Nb. de mots | Long. moyen UC | Nb. total UC | Nb. de phrase-racine | % de phrase-racine | Nb. de phrase-enchâs. | % de phrase-enchâs. |
|------------------------|--------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------------|---------------------------|------------------------------|----------------------------|
| Pré-Test | | | | | | | |
| Sujet Fort | 342 | 5,89 | 58 | 45 | 78,94% | 12 | 21,06% |
| Sujet Moyen | 301 | 4,06 | 74 | 47 | 77,04% | 14 | 22,96% |
| Sujet Faible | 144 | 4,36 | 33 | 22 | 84,61% | 4 | 15,39% |
| Sti. Sit. Id. | | | | | | | |
| Sujet Fort | 357 | 6,37 | 56 | 43 | 76,79% | 13 | 23,21% |
| Sujet Moyen | 443 | 7,63 | 58 | 53 | 68,84% | 24 | 31,16% |
| Sujet Faible | 98 | 4,45 | 22 | 13 | 81,25% | 3 | 18,75% |
| Sti. Verbal | | | | | | | |
| Sujet Fort | 359 | 7,80 | 46 | 43 | 78,18% | 12 | 21,82% |
| Sujet Moyen | 391 | 7,51 | 52 | 45 | 68,18% | 21 | 31,82% |
| Sujet Faible | 156 | 7,42 | 21 | 21 | 63,63% | 12 | 36,37% |
| Sti. Sit. Semb. | | | | | | | |
| Sujet Fort | 320 | 6,95 | 46 | 39 | 70,90% | 16 | 29,10% |
| Sujet Moyen | 378 | 6 | 63 | 47 | 78,33% | 13 | 21,67% |
| Sujet Faible | 223 | 9,29 | 24 | 21 | 70% | 9 | 30% |
| Post-Test | | | | | | | |
| Sujet Fort | 391 | 6,51 | 60 | 44 | 91,66% | 4 | 8,34% |
| Sujet Moyen | 312 | 6,78 | 46 | 43 | 78,18% | 12 | 21,82% |
| Sujet Faible | 93 | 4,22 | 22 | 17 | 77,2% | 6 | 26,09% |

Tout comme chez le sujet Fort, les résultats du sujet Faible indiquent une augmentation du pourcentage d'enchâssées, en particulier dans le SV (36,37%) et le SSS (30%). La même explication que pour le sujet Fort pourrait expliquer cet écart. En effet, ce sujet a lui aussi réutilisé de nombreux énoncés des pièces; or ces énoncés sont plus complexes que ceux qu'il aurait pu inventer. L'accroissement de 10,7% du pourcentage d'enchâssées entre le P-T et le PO-T pourrait être indicateur du développement de la maturité syntaxique du sujet.

On remarque aussi chez ce sujet la relation entre la longueur moyenne d'UC et la maturité syntaxique. En effet, lorsqu'il a une longueur moyenne d'UC de 9,29, son pourcentage d'enchâssées est assez élevé (30%). Par contre, si l'on regarde le P-T, il a une longueur moyenne de 4,36 et un pourcentage d'enchâssées de 15,39%, alors que dans le PO-T la longueur moyenne a diminué (4,22), mais le pourcentage d'enchâssées a augmenté (26,09%). Un examen des différents types d'enchâssées employées par ce sujet devrait nous aider à déterminer si ce sujet a vu sa maturité syntaxique se développer.

Passons maintenant en revue les différents types de phrases enchâssées employées par les trois sujets. Il nous a semblé utile de faire un tableau afin de mieux saisir les ressemblances et les différences. Si l'utilisation de la proposition relative est indicatrice d'une plus grande maturité syntaxique, comme l'a montré Hunt (1970), il semblerait que les sujets les plus avancés (Fort et Moyen) de notre étude ne l'ont pas développée si l'on en croit les résultats du P-T et du PO-T. (Voir Tableau 5.3) En effet, ces deux sujets en avaient utilisé (1) au P-T et (0) au PO-T. Par contre, le sujet Faible qui n'en avait pas au P-T en utilise (2) au PO-T. Signalons que l'une des deux est une reprise textuelle d'un énoncé de la pièce, mais que la seconde est «originale» si l'on peut dire. Ajoutons que c'est ce même sujet qui emploie le plus grand nombre de relatives entre les diverses situations (10). Certes, les énoncés tirés des pièces qu'il réutilise contiennent des relatives, mais il en a aussi créé de son propre chef. Peut-on en déduire que sa maturité

syntaxique est en voie de développement? La question reste posée. Il serait bon de faire de plus amples recherches avec plusieurs sujets afin de vérifier comment la maturité syntaxique se développe chez des sujets ayant des niveaux en langue différents.

Si l'on regarde le tableau, on remarque que ce sont les complétives qui sont les plus fréquentes dans toutes les tâches chez les trois sujets. La plupart de ces complétives sont compléments de verbes de déclaration ou d'opinion qui sont largement utilisés dans les pièces. Retenons aussi que les complétives infinitives sont relativement nombreuses chez les sujets Fort (20) et Moyen (13) tout au long des cinq situations, alors qu'elles sont inexistantes chez le sujet Faible. Quant aux adverbiales, nous n'en avons recensé que 3 chez le sujet Fort, 2 chez le sujet Moyen et 1 chez le sujet Faible; celles des sujets Fort et Moyen étaient des conditionnelles et celle du sujet Faible une temporelle.

Tableau 5.3
Grille descriptive des différents types de phrases enchâssées

| 5 Tâches | Nb relatives | Nb complétives | Nb adverbiales |
|------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|
| Pré-Test | | | |
| Sujet Fort | 1 | 8 | 2 |
| Sujet Moyen | 1 | 11 | 2 |
| Sujet Faible | 0 | 4 | 0 |
| Sti. Sit. Id. | | | |
| Sujet Fort | 3 | 10 | 0 |
| Sujet Moyen | 3 | 21 | 0 |
| Sujet Faible | 0 | 3 | 0 |
| Sti. Verbal | | | |
| Sujet Fort | 4 | 8 | 0 |
| Sujet Moyen | 4 | 17 | 0 |
| Sujet Faible | 6 | 6 | 0 |
| Sti. Sit. Semb. | | | |
| Sujet Fort | 1 | 14 | 1 |
| Sujet Moyen | 1 | 10 | 0 |
| Sujet Faible | 2 | 6 | 1 |
| Post-Test | | | |
| Sujet Fort | 0 | 5 | 0 |
| Sujet Moyen | 0 | 9 | 0 |
| Sujet Faible | 2 | 3 | 0 |

Ayant fait le tour des différents types de phrases enchâssées, nous allons nous arrêter quelques instants sur les phrases racines. Celles utilisées par les trois sujets sont

principalement coordonnées et juxtaposées. Cela soulève la question de la maturité syntaxique. De plus, une relecture des textes des pièces nous a permis de voir que la pièce d'Agatha Christie, *La Patiente*, qui faisait un large usage de la complétive et de la relative n'avait presque pas de phrases racines coordonnées. Bien au contraire, la pièce d'André Roussin présente de longues tirades dans lesquelles les phrases racines se succèdent, ce qui pourrait être une explication plausible de la haute fréquence des phrases racines coordonnées chez nos sujets, comme le montrent l'exemple suivant extrait du texte de Roussin:

« Tu pars sur n'importe quel prétexte et tu bats la campagne à tort et à travers. Moi, tu viens de me le dire je me contrôle assez bien. J'ai la tête à sa place et je ne prends pas des vessies pour des lanternes [...]. (p.76)

Les deux exemples suivants proviennent des productions orales du sujet Fort et de celles du sujet Moyen et mettent bien évidence les phrases racines:

« On peut s'attendre à ça, mais tu m'as dit avant que tous les extra-terrestres sont des dragueurs. Ils sont très virils n'est-ce pas? Alors, ils ont essayer de t'attaquer. Enfin, ils ont fait des choses vraiment louches, alors raconte-moi tout. » (SV, Sujet Fort)

« J'étais dans ma chambre, puis je peignais mes cheveux puis tout à coup, j'ai vu une lumière une lumière si brillante, j'savais pas qu'est-ce que c'est alors je suis venue au fenêtre puis j'ai regardé puis y avait un vaisseau très spécial qui était vraiment très gros, puis, y avait des p'tits hommes. » (SV, Sujet Moyen)

La description de la complexité syntaxique des UC nous permet de répondre par l'affirmative à notre quatrième question de recherche: il existe des variations dans la complexité syntaxique des UC entre les diverses situations puisque le sujet Faible enregistre une hausse dans le pourcentage d'enchâssées entre le P-T et le PO-T, alors que le sujet Fort voit son pourcentage baisser et le sujet Moyen reste constant. Dans les situations avec Stimuli, le sujet Fort voit son pourcentage d'enchâssées augmenter; le sujet Moyen voit le sien baisser légèrement et le sujet Faible double le sien entre le SSI et le SV, et enregistre une légère baisse dans le SSS. Il semblerait que ce dernier soit le sujet qui ait le plus vu sa maturité syntaxique se développer. Une fois de plus, les

résultats varient suffisamment entre les tâches pour que d'autres chercheurs puissent aller vérifier dans le cadre de recherches descriptives avec plusieurs sujets comment la complexité syntaxique varie.

5.1.1.3 Description de la récupération des énoncés issus des pièces

Cette description devrait nous permettre de répondre à notre cinquième question de recherche, à savoir dans quelle proportion les productions orales contiennent des énoncés récupérés. Dans un premier temps, nous avons relevé le nombre total d'énoncés récupérés, puis nous avons vérifié combien avaient été récupérés intégralement ou partiellement et s'ils avaient été employés correctement, c'est-à-dire dans le bon contexte.

Tableau 5.4
Grille descriptive de la récupération des énoncés

| Tâches | Nb. total d'énoncés récupérés | Longueur moyenne | Nb. récup. intégralement | Nb. récup. partiellement | Nb. employés. correct. |
|------------------------|--------------------------------------|-------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Sti. Sit. Id. | | | | | |
| Sujet Fort | 11 | 1,8 | 1 | 10 | 11 |
| Sujet moyen | 7 | 2,4 | 1 | 6 | 7 |
| Sujet Faible | 8 | 2,8 | 1 | 7 | 8 |
| Sti. Verbal | | | | | |
| Sujet Fort | 11 | 4 | 2 | 9 | 9 |
| Sujet Moyen | 6 | 6,8 | 1 | 5 | 6 |
| Sujet Faible | 5 | 4,8 | 1 | 4 | 5 |
| Sti. Sit. Semb. | | | | | |
| Sujet Fort | 16 | 3,8 | 0 | 16 | 16 |
| Sujet Moyen | 18 | 3,8 | 11 | 7 | 18 |
| Sujet Faible | 5 | 6,2 | 0 | 5 | 5 |
| Post-Test | | | | | |
| Sujet Fort | 2 | 11,5 | 0 | 2 | 2 |
| Sujet Moyen | 10 | 5,1 | 3 | 7 | 9 |
| Sujet Faible | 6 | 2,1 | 1 | 5 | 4 |

Si nous regardons le Tableau 5.4, nous remarquons tout de suite que tous les sujets ont récupérés des énoncés. La dramatisation a donc permis aux sujets d'intégrer ces énoncés dans leur bagage linguistique, puisque ces derniers ont su les utiliser de façon adéquate au contexte. C'est le sujet Moyen qui a récupéré le plus d'énoncés (41) dans les quatre tâches, contre 40 pour le sujet Fort et 24 pour le sujet Faible. Si nous examinons

le PO-T, nous remarquons que tous les sujets sauf le Faible ont enregistré une baisse du nombre total des énoncés récupérés (Fort=2, Moyen=10 et Faible=6) par rapport au SSS (Fort=16, Moyen=18, Faible=5), la plus remarquable baisse étant chez le sujet Fort (-14). Cela pourrait s'expliquer par le fait que le contenu du PO-T est radicalement différent de celui des autres situations. Pourtant, si nous comparons avec le SSI, qui a eu lieu plus tôt dans le semestre, les résultats du sujet Moyen montrent une augmentation du nombre total d'énoncés récupérés (+3). Le fait que ce sujet a réutilisé des énoncés issus des pièces dans une situation n'ayant aucun rapport avec le sujet des pièces semble montrer que ce sujet sait comment se débrouiller, montrant ainsi ses capacités en matière de compétence stratégique.

Ces constatations nous permettent de répondre globalement à la première question de recherche portant sur la proportion des énoncés récupérés dans les productions orales du SSI, du SV, du SSS et du PO-T. Les pourcentages suivants ont été calculés en divisant le nombre total d'énoncés récupérés par le nombre total d'UC. Ainsi, le sujet Fort a 19,23% d'énoncés récupérés, le sujet Moyen 18,72% et le sujet Faible 26,96%. Ces pourcentages montrent que c'est le sujet Faible qui en a récupéré le plus globalement, même si les résultats des diverses tâches suggéraient que c'était le sujet Moyen.

Nous examinerons maintenant la proportion d'énoncés récupérés intégralement ou partiellement dans les quatre tâches (SSI,SV,SSS et PO-T).

Un examen du tableau des énoncés récupérés révèle que c'est le sujet Moyen qui a récupéré le plus d'énoncés intégralement (16), alors que les sujets Fort et Faible n'en ont récupéré que 3 chacun. Comment expliquer une telle différence entre les résultats? Le sujet Moyen aurait-il une meilleure mémoire que les deux autres sujets? Nous supposons que ce n'est pas qu'une question de mémoire, car nous avons vu dans le cadre théorique que les énoncés préfabriqués aidaient les apprenants à développer leur compétence

stratégique (Wong-Fillmore, 1976). Krashen (1978) disait aussi que les étudiants y ont recours lorsqu'ils ne disposent pas de règles adéquates en L2 pour construire un discours créatif. Si nous postulons que les énoncés récupérés sont en fait des énoncés préfabriqués, car ils ont été mémorisés et sont réutilisés tels quels (Hakuta, 1974), alors le sujet Moyen s'en est servi pour pallier un manque de compétence linguistique. En agissant ainsi, il a montré qu'il pouvait se débrouiller et, par là même, démontrer une bonne compétence stratégique.

Quant au sujet Fort, il semblerait qu'il n'a pas pu s'approprier le matériel mémorisé, omettant ainsi d'en réutiliser certaines parties. Dans les situations avec stimuli, il réussit très bien (SV=11, SSI=16), bien que la plupart soient des énoncés partiels. Pour ce sujet, les contextes situationnel et verbal sont nécessaires pour réactiver ce qui a été appris. Ce sujet se comporte tout à fait comme les sujets de Boulouffe (1981) qui avaient besoin de revoir le contexte (sous formes d'images) dans lequel ils avaient appris le matériel linguistique.

Le sujet Faible n'a pas beaucoup récupéré d'énoncés intégralement. Il nous semble que cela pourrait s'expliquer par le fait que ce sujet a une connaissance de la langue qui ne lui permet pas de s'approprier tout ce qu'il apprend. Par conséquent, il va se souvenir partiellement de ce qu'il a mémorisé comme le montrent les chiffres (SSI=7, SV=4, SSS=5, PO-T=5).

Cela dit, au niveau des descriptions de détail, nous pouvons calculer le pourcentage d'énoncés récupérés intégralement. Ce calcul met en évidence que c'est le sujet Moyen qui a le plus fort pourcentage (39,02%), suivi du sujet Faible (12,5%) et loin derrière vient le sujet Fort avec 7,5%. En ce qui concerne le pourcentage d'énoncés récupérés partiellement, les résultats sont à l'inverse, comme il fallait s'attendre.

En ce qui concerne le réemploi dans le contexte adéquat, nous pouvons dire que tous les sujets ont bien su réutiliser les énoncés issus des pièces. Cela est vrai dans le SSI, le SV (sauf pour le sujet Fort chez lequel 9 énoncés sur 11 ont été bien employés) et le SSS. Pour le PO-T, nous constatons que seul le sujet Fort a bien su utiliser les énoncés (2 sur 2), alors que le sujet Moyen en a employé 9 sur 10 et le sujet Faible 4 sur 5. Si nous calculons le pourcentage d'énoncés récupérés et employés dans un contexte adéquat, nous pouvons dire que les trois sujets se sont comportés de façon presque identique (Fort=95%, Moyen=97,56% et Faible 91,66%). Cela dit, il nous reste à voir différents types d'énoncés récupérés avant de passer à notre prochaine question de recherche.

Nous avons déjà brièvement abordé cette question avec le sujet Moyen, car ses résultats en matière d'énoncés préfabriqués sont très impressionnants dans le SSS. Revenons un instant sur ce que nous entendons par « énoncés préfabriqués », « phrases-schémas » et « autres énoncés ». Dans le cadre théorique, nous avons vu que les énoncés préfabriqués étaient des expressions ou des énoncés appris en bloc que les apprenants peuvent mémoriser et réutiliser tels quels. Bien que pour Hakuta (1974) ces énoncés soient généralement fixes et prévisibles, nous estimons que les énoncés mémorisés et employés tels quels par nos sujets entrent dans cette catégorie. Il en va de même avec les énoncés semi-figés ou phrases-schémas dont une partie reste fixe et une autre varie sans que le sens général en soit altéré. Avec les locutions-schémas, la variation d'un élément peut faire changer le sens (Lyons, 1968). Nous estimons que les énoncés réutilisés partiellement, c'est-à-dire dont le sujet conserve une partie et en modifie une autre, rentrent dans ce groupe d'énoncés. Enfin, en ce qui concerne la dernière catégorie que nous avons appelée « autres énoncés », nous croyons qu'elle englobe tous les énoncés non figés, à savoir les mots ou expressions issus des pièces qui réapparaissent en isolation soit dans les contextes identiques, similaires ou autres. (Voir Tableau 5.5.)

Il est intéressant de remarquer que c'est dans le SSI que les sujets ont le plus récupéré d'énoncés de la catégorie « autres énoncés ». Nous croyons que cela s'explique par le fait que les sujets ne connaissent pas encore par coeur leurs rôles, par contre, ils ont déjà une assez bonne connaissance du vocabulaire; en effet, les mots nouveaux ont été expliqués dans leurs contextes respectifs et ils peuvent resurgir si le contexte est similaire.

Tableau 5.5
Grille descriptive des différents types d'énoncés récupérés

| 4 Tâches | Nb. total d'énoncés récupérés | Nb. énoncés préfabriqués | Nb. phrases-schémes | Nb. autres énoncés |
|-------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|----------------------------|---------------------------|
| Sti. Sit. Ident. | | | | |
| Sujet Fort | 11 | 1 | 1 | 9 |
| Sujet Moyen | 7 | 1 | 1 | 5 |
| Sujet Faible | 8 | 1 | 2 | 5 |
| Sti. Verbal | | | | |
| Sujet Fort | 11 | 2 (0) | 9 (4) | 0 |
| Sujet Moyen | 6 | 1 (0) | 5 (2) | 0 |
| Sujet Faible | 5 | 1 (0) | 3 (0) | 1 |
| Sti. Sit. Semb. | | | | |
| Sujet Fort | 16 | 0 | 7 | 9 |
| Sujet Moyen | 18 | 11 | 3 | 4 |
| Sujet Faible | 5 | 0 | 3 | 2 |
| Post-Test | | | | |
| Sujet Fort | 2 | 0 | 2 | 0 |
| Sujet Moyen | 10 | 3 | 5 | 2 |
| Sujet Faible | 6 | 1 | 1 | 4 |

Dans le SV, nous avons donné à chacun des sujets une liste d'énoncés préfabriqués et semi-figés qu'ils devaient réutiliser le plus possible en ayant le choix de la situation et des personnages. Nous espérions voir réactiver d'entières tirades. En fait, si l'on regarde le Tableau 5.5, on constate que, dans le SV, ce sont les phrases-schémes et locutions-schémes qui sont les plus nombreuses (Fort=9, Moyen=5, Faible=3), alors que les

énoncés préfabriqués sont presque inexistants (Fort=2, Moyen=1, Faible=1). Entre parenthèses, nous avons indiqué les phrases-schèmes et les énoncés préfabriqués qui provenaient de la liste. Nous nous rendons compte que ce stimulus n'a pas eu l'effet escompté, bien au contraire (Fort=0 énoncés préfabriqués, 4 phrases-schèmes; Moyen=0 énoncés préfabriqués, 2 phrases-schèmes; Faible=0 énoncés préfabriqués, 0 phrases-schèmes.) Il semblerait que le Stimulus Verbal n'a pas motivé les sujets à réutiliser les tirades desquelles étaient extraites les énoncés imposés.

Si nous examinons les autres situations, nous voyons que les énoncés préfabriqués sont les moins fréquents (Fort, SSI=1, SSS=0, PO-T=0; Moyen, SSI=1, SSS=11, PO-T=3; Faible, SSI=1, SSS=0, PO-T=1), exception faite du SSS du sujet Moyen dont nous avons parlé plus haut.

En ce qui concerne les phrases-schèmes, les résultats semblent confirmer qu'il est plus facile de réemployer des énoncés que l'on peut modifier pour les adapter à la nouvelle situation (Fort, SSI=1, SSS=7, PO-T=2; Moyen, SSI=1, SSS=3, PO-T=5; Faible, SSI=2, SSS=3, PO-T=1). La baisse enregistrée dans le PO-T, chez le sujet Fort et le sujet Faible, confirme que ces deux sujets n'ont pas su réutiliser des énoncés issus des pièces dans un autre contexte, soit parce qu'ils avaient une assez bonne connaissance de la langue pour improviser sans avoir recours à quelque chose d'apparis par coeur (cas du sujet Fort), soit que leur connaissance de la langue ne leur permettait pas d'extraire du matériel de leur mémoire et de le modifier (cas du sujet Faible).

La dernière catégorie, autres énoncés, regroupe le plus grand nombre d'énoncés récupérés (Fort, SSI=9, SSS=9, PO-T=0; Moyen, SSI=5, SSS=4, PO-T=2; Faible, SSI=5, SSS=2, PO-T=4). Comme nous l'avons déjà mentionné, cette catégorie est un peu le réservoir dans lequel les sujets sont allés puiser des mots ou de courtes expressions qu'ils pouvaient utiliser sans avoir à trop les modifier. Il faut remarquer toutefois que dans le PO-T le Sujet Fort n'en emploie pas et qu'au contraire le Sujet Faible en utilise

plus que les autres. Cela pourrait indiquer que ce sujet a retenu plus de mots en isolation que dans des expressions. Il nous semble que ce comportement est assez représentatif de quelqu'un ayant un faible niveau en langue.

Comme synthèse de cette partie sur les différents types d'énoncés récupérés et pour répondre à notre question de recherche, nous allons calculer les pourcentages d'utilisation pour chacun. Le sujet Fort a récupéré 5% d'énoncés préfabriqués, 47,5% de schèmes et 45% d'autres énoncés. Le sujet Moyen a 39,02% d'énoncés préfabriqués, 34,14% de schèmes et 26,82% d'autres énoncés. Enfin, le sujet Faible a récupéré 12,5% d'énoncés préfabriqués, 37,5% de schèmes et 50% d'autres énoncés. Si l'on met à part, le cas du sujet Moyen qui a récupéré le plus d'énoncés préfabriqués, ces pourcentages montrent que ce sont les schèmes qui ont la faveur chez tous les sujets, et pour le sujet Faible ce sont les autres énoncés pour les raisons mentionnées plus haut. Cela dit, nous pouvons passer à la description des transpositions des énoncés récupérés.

5.1.1.4 Description de la transposition des énoncés récupérés

Tableau 5.6
Grille descriptive de la transposition des énoncés récupérés

| 4 Tâches | Nb.total d'énoncés récupérés | Longueur moyenne des énoncés. récup. | Nb. d'énoncés . avec modif. accept. | Nb. d'énoncés. modif. non-accept. |
|------------------------|-------------------------------------|---|--|--|
| Sti. Sit. Id. | | | | |
| Sujet Fort | 11 | 1,8 | 5 | 5 |
| Sujet Moyen | 7 | 2,4 | 4 | 2 |
| Sujet Faible | 8 | 2,8 | 4 | 3 |
| Sti. Verbal | | | | |
| Sujet Fort | 11 | 4 | 9 | 0 |
| Sujet Moyen | 6 | 6,8 | 3 | 2 |
| Sujet Faible | 5 | 4,8 | 4 | 0 |
| Sti. Sit. Semb. | | | | |
| Sujet Fort | 16 | 3,8 | 14 | 2 |
| Sujet Moyen | 18 | 3,8 | 5 | 2 |
| Sujet Faible | 5 | 4,8 | 2 | 3 |
| Post-Test | | | | |
| Sujet Fort | 2 | 11,5 | 2 | 0 |
| Sujet Moyen | 10 | 5,1 | 5 | 2 |
| Sujet Faible | 6 | 2,1 | 3 | 2 |

Si nous regardons le Tableau 5.6 , nous constatons tout d'abord que tous les sujets ont récupéré des énoncés avec modification acceptable autant dans les situations avec stimuli que dans le PO-T. Si nous faisons ensuite le total des énoncés récupérés avec modification acceptable, nous constatons que c'est le sujet Fort qui en le plus (30, contre 17 pour le sujet Moyen et 13, pour le sujet Faible).

Comment peut-on expliquer cette différence? Rappelons tout d'abord que le sujet Moyen a utilisé intégralement de nombreux énoncés réduisant ainsi ses chances de faire des modifications qui ne seraient pas acceptables. Pour sa part, le sujet Fort est le plus avancé linguistiquement des trois sujets; possédant une excellente compréhension, il peut se permettre de prendre des énoncés, de les transposer et de les adapter comme le montrent les résultats (SSI, Acc.=5, Non Acc.=5; SV, Acc.=9, Non Acc.=0; SSS, Acc.=14, Non Acc.=2; PO-T, Acc.=2, Non Acc.=0). Le sujet Faible, ne disposant pas d'une telle maîtrise de la langue, va tenter sa chance avec la transposition. Certains des énoncés auront des modifications acceptables, d'autres non, ce qui explique, selon nous, le nombre plus ou moins égal d'énoncés modifiés de façon acceptable et non acceptable dans les quatre tâches examinées (SSI, Acc.=4, Non Acc.=3; SV, Acc.=4, Non Acc.=0; SSS, Acc.=2, Non Acc.=3; PO-T, Acc.=3, Non Acc.=2).

Si nous calculons maintenant le pourcentage d'énoncés transposés de façon acceptable, nous constatons que c'est le sujet Fort qui en a le plus (75%); il est suivi du sujet Faible (54,16%) et du sujet Moyen (41,46%). En ce qui concerne les énoncés transposés avec modifications non acceptables, c'est le sujet faible qui en a le plus (33,33%), suivi du sujet Moyen avec 19,51% et du sujet Fort avec 17,5%. Ces pourcentages confirment ce que nous avons constaté plus haut.

Afin d'illustrer les résultats obtenus, nous allons donner quelques exemples tirés de notre corpus. Nous allons les prendre par sujet pour chaque tâche. Entre parenthèses, nous indiquerons le texte de la pièce et, en italique dans les citations, les énoncés non acceptables.

Commençons par le sujet Fort dans le SSI. Les modifications non acceptables sont variées. Elles portent surtout sur le genre des noms, le temps des verbes et la place de l'adjectif..

« Je jouais *au raquette*. » (*La Patiente*: Je joue au golf tous les samedis.)

« Tu es tellement paranoïaque que tu penses que ta meilleure amie *peuve* te tromper. » (*L'École des Dupes*: Philippe me trompe.)

« je me pensais ton amie, ta véritable. » (*L'École des Dupes*: Ainsi toi, ma véritable amie, tu es la maîtresse de Philippe.)

Dans le SV, il n'y avait pas de modifications non acceptables aussi avons-nous choisi d'illustrer quelques-unes des modifications acceptables. Elles portent principalement sur des changements de pronoms.

« Raconte-nous. » (*L'écoles des dupes*: Raconte-moi tout.)

« Elle l'a cherché » (*L'École des Dupes* : Tu l'as cherché.)

« Tu me renverses » (*L'École des Dupes*: Ça me renverse.)

Dans le SSS, les modifications non acceptables portent sur la mauvaise utilisation des infinitifs, la construction fautive des verbes et sur la mauvaise compréhension du mot collectif « brouhaha » que le sujet emploie comme le mot « bruit ».

« J'ai pensé même *de* la pousser, peut-être de la *voir* basculer jusqu'à bas puis ça va faire toute sorte de *brouhaha* » (*La Patiente*: Vous l'avez poussée; elle a eu le vertige et a basculé; j'ai entendu le brouhaha en bas et j'ai regardé par la fenêtre.)

Les modifications acceptables portent principalement sur des changements de pronoms, comme nous l'avons plus haut mais aussi parfois sur le lexique.

« Ça marche parfaitement comme sur des roulettes. » (*La Patiente*: Tout ira comme sur des roulettes.)

Dans le PO-T, les deux transpositions étaient acceptables; elles ne portaient que sur des changements lexicaux.

« Le problèmes avec vous les hommes, c'est que vous n'avez aucun respect pour les voitures. » (*La Patiente*: Le problèmes avec vous les infirmières, c'est que vous n'avez aucun respect pour les machines.)

« Je n'en crois pas mes yeux » (*L'École des Dupes*: Je n'en crois pas mes oreilles.)

Les transpositions acceptables sont nombreuses chez ce sujet, car il nous semble que sa connaissance de la langue lui permet d'adapter plus facilement que les autres

sujets les énoncés mémorisés. Il effectue beaucoup de changements sur des pronoms, ce qui ne représente pas de grandes difficultés. Ce qui est intéressant chez ce sujet, c'est qu'il a transposé des énoncés issus des deux pièces dans lesquelles il avait joué et qu'il s'est même approprié des énoncés qui ne faisaient pas partie de ses rôles. Le fait de les avoir entendus lors des répétitions a suffi pour qu'ils s'impriment dans sa mémoire. Toutefois, son bagage d'énoncés mémorisés ne lui a pas été très utile dans le PO-T; peut-être que le contexte ne se prêtait guère à sa réutilisation ou alors le sujet n'avait pas assimilé ce qu'il avait appris.

Passons à présent aux transpositions du sujet Moyen. Dans le SSI, deux transpositions sont acceptables et portent sur des changements ou des ajouts apportés au texte original.

« Oui, c'est l'agenda de Philippe. » (*L'École des Dupes*: Je viens de feuilleter son agenda.)

« Tu avoues que c'était toi. » (*L'École des Dupes*: Tu avoues.)

Les modifications non acceptables sont surtout des bribes d'énoncés récupérés collées au texte des improvisations; le danger est alors représenté par le mauvais emploi de l'article, et des constructions fautives telles que l'emploi d'une subordonnée causale au lieu d'une subordonnée conditionnelle.

« Je sais que tu as *des* liaisons avec mon mari. (*La Patiente*: Nies-tu avoir eu une liaison avec cette femme?)

« C'est comme si c'est sa faute qu'y a des liaisons. » (*La Patiente*: Ces liaisons ne sont jamais très sérieuses.)

Dans le SV, deux des transpositions acceptables portent sur des changements de pronoms et une sur un changement de temps.

« Je l'ai cherché. » (*L'École des Dupes*: Tu l'as cherché.)

« Je ne m'attendais pas à ça. » (*L'École des Dupes*: Je ne me serais jamais attendue à ça.)

Dans celles qui ne sont pas acceptables, il manque dans l'une une partie de la négation et dans l'autre le pronom objet « en ». Dans le SSS, les deux qui ne sont pas acceptables sont encore des collages mal adaptés avec une surgénéralisation de l'usage de la préposition « chez+ nom propre ».

« je voulais te dire qu'on devrait se sortir peut-être *chez* Calvados ou *chez* Fouquet. » (*L'École des Dupes*: Si tu avais lu Calvados ou Fouquet, tu n'aurais pas fait cette crise.)

Dans le PO-T, les transpositions non acceptables portent sur une forme de pluriel inexacte et sur le problème de l'utilisation de la préposition « chez » qui tend à laisser croire que ce sujet n'a pas assimilé la règle d'emploi de cette préposition.

« Je dicte des courriers *spécials*. » (*L'École des Dupes*: Il dicte peut-être un courrier spécial.)

« J'habite près de *chez* le bar Fouquet. » (*L'École des Dupes*: Si tu avais lu Calvados ou Fouquet, tu n'aurais pas fait cette crise.)

En ce qui concerne les énoncés transposés de façon satisfaisante dans le PO-T, nous pouvons dire que les transpositions ont été effectuées sur des pronoms. D'ailleurs, la plupart des énoncés transposés de manière acceptable par ce sujet portent sur les pronoms sujets; ce qui ne semble pas très difficile à faire. Ce sujet a préféré réutiliser textuellement et intégralement les énoncés mémorisés, comme nous l'avons vu dans la partie récupération. Nous croyons que sa compétence en langue le limitait à faire des changements faciles (puisque nous avons vu que les transformations difficiles entraînaient des formes non acceptables grammaticalement), alors il a opté pour l'usage intégral. En faisant cela, il a démontré sa capacité d'adaptation et sa compétence stratégique.

Nous arrivons enfin au sujet Faible qui semble avoir voulu réutiliser les énoncés mémorisés, mais qui n'a, selon nous, que partiellement réussi en raison de son manque de compétence linguistique. Il n'a repris que des mots isolés au lieu d'expressions plus complexes. Dans le SSI, ce sont les problèmes de genre qui affectent sa performance.

« C'est toi et *ton* secrétaire. » (*La Patiente*: Et pourquoi êtes-vous restée sa secrétaire ?)

« Inspecteur, est-ce que vous *connais le le* liaison entre les deux? » (*La Patiente*: Nies-tu avoir une liaison avec cette femme ?)

Dans le SV, ses transpositions sont toutes acceptables, car de nouveau, le sujet se contente de réutiliser des mots isolés, ce qui entraîne seulement des changements mineurs.

« J'insiste. » (*La Patiente*: Je me dois d'insister.)

« Tu es responsable. » (*La Patiente*: Tu ne veux pas être responsable.)

Dans le SSS, les transpositions non acceptables portent sur la construction du verbe discuter et la construction pronominale de l'expression verbale « se faire+nom ».

« On discute les bêtises de Jenny. » (*La Patiente*: De quoi voulez-vous que nous discussions?)

« On discute Brian et Brenda. » (*La Patiente*: De quoi voulez-vous que nous discussions? Le choix semble se limiter à vous deux, Brian et Brenda.)

« Je pense que tu fais des idées. » (*La Patiente*: Il lui a expliqué qu'elle se faisait des idées.)

Les transpositions acceptables sont très proches des énoncés mémorisés. Dans cette tâche, on remarque que ce qui a été récupéré et transposé ne consiste plus en des mots isolés. Ce sont de véritables énoncés; il leur en manque peu pour avoir été récupérés intégralement. Cela semble indiquer que le sujet commence à s'appropriier le texte, il le comprend mieux et peut commencer à l'adapter.

« J'ai trouvé dans le grand vase Ming qui se trouve dans l'entrée, une petite chose comme preuve qu'ils ont eu une relation. » (*La Patiente*: Je l'ai trouvé dans le grand vase Ming qui se trouve sur la table dans l'entrée.)

« Je pense à la situation de la pauvre Jenny. » (*La Patiente*: Cette pauvre Jenny ne sait pas ce qu'elle fait.)

Dans le PO-T, Les transpositions sont intéressantes, car, selon nous, ce sont de vraies adaptations. Le sujet Faible a modifié les énoncés de manière à conserver le sens sans la forme.

« C'est moi qui *est* Madame Trainor la *premier*. » (*La Patiente*: Vous seriez là pour la consoler et devenir Mme Wingfield numéro deux.)

« Reste-calme. » (*La Patiente*: Elisabeth, calme-toi.)

« Elle n'a jamais nous soupçonnés. » (*La Patiente*: Vous connaissez nos soupçons à présent.)

Nous sommes de l'avis que c'est ce sujet qui a le plus intégré le matériel mémorisé si l'on en croit le genre de transpositions utilisées, mais que son manque de compétence linguistique ne lui a pas permis de l'utiliser à pleine capacité.

Cela termine notre discussion sur les transpositions et nous permet de répondre à la question de recherche pour savoir dans qu'elles proportions les productions orales en contiennent. Le calcul du pourcentage d'énoncés récupérés transposés correctement montre que le sujet Fort en a 75%, le sujet moyen 41,46% et le sujet Faible 54,16%. Le pourcentage d'énoncés récupérés mais transposés incorrectement est de 17,5% pour le sujet Fort, de 19,51% pour le sujet Moyen et de 33,33% pour le sujet Faible. Ces pourcentages semblent confirmer ce que les exemples ci-dessus avaient mis en évidence, à savoir que plus un apprenant est compétent en langue, plus la transposition sera facile et les modifications acceptables.

5.1.2 Synthèse et discussion de la compétence linguistique des trois sujets

Nous avons fini la description de la compétence linguistique. Nos descriptions des productions orales nous permettent de dire que les sujets se sont comportés très différemment dans les diverses tâches et que parfois les résultats nous ont surpris. Si nous considérons que le P-T et le PO-T sont les deux tâches qui ont permis de mieux mettre en valeur les changements éventuels dans le comportement langagier des sujets, alors nous

pouvons dire que le sujet Fort et le sujet Faible sont les seuls à avoir amélioré leur précision grammaticale au sein des UC. En ce qui a trait à la complexité syntaxique, ce sont les sujets Moyen et Faible qui ont démontré une plus grande maturité syntaxique. Au niveau de la récupération, les sujets Fort et Moyen ont eu des résultats similaires et le sujet Faible a récupéré globalement plus que les deux autres. Les phrases-schémas et locutions-schémas semblent avoir eu la faveur, sauf chez le sujet Moyen qui a beaucoup récupéré d'énoncés préfabriqués; c'est aussi lui qui a le plus récupéré intégralement, le sujet Fort et le sujet Faible semblant préférer les énoncés partiels. En ce qui concerne l'emploi dans le bon contexte, les trois sujets se sont comportés de façon très similaire, ayant bien réutilisé ce qui avait été récupéré. La description de la transposition a montré qu'il est plus facile de transposer si l'on est compétent en langue, puisque c'est le sujet Fort qui a le mieux réussi; les deux autres sujets se situant loin derrière.

Cette partie étant terminée, nous pouvons passer à la description de la compétence de communication

5.1.3 Description de la compétence de communication: l'aisance à s'exprimer

Nous allons faire la description de l'aisance à s'exprimer grâce à deux grilles, l'une portant sur le calcul du débit et l'autre sur quelques stratégies compensatoires employées par les sujets. Ces descriptions nous permettront de répondre aux deux questions de recherche portant sur la compétence de communication, à savoir dans quelle mesure le débit varie-t-il dans les productions orales de la situation initiale à la situation finale de communication (nombre moyen de syllabes produites par minute) et dans quelle mesure les stratégies compensatoires varient-elles entre la situation initiale et la situation finale (types de stratégies compensatoires utilisées et nombre total pour chacune)?

Tableau 5.7
Grille descriptive de l'aisance à s'exprimer (débit)

| Tâches | Nb.total syllabes | Nb.total minutes | Nb. syllabes par minute |
|------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------------|
| Pré-Test | | | |
| Sujet Fort | 390 | 2,42 | 161 |
| Sujet Moyen | 335 | 2,89 | 115 |
| Sujet Faible | 162 | 0,93 | 174 |
| Post-Test | | | |
| Sujet Fort | 455 | 2,67 | 170 |
| Sujet Moyen | 351 | 1,46 | 240 |
| Sujet Faible | 93 | 0,53 | 175 |

5.1.3.1 Description du débit

L'examen du Tableau 5.7 met tout de suite en évidence que le sujet Moyen est celui qui a vu son débit augmenter entre la situation de départ et la situation finale. Il réduit son temps de prise de parole de moitié (P-T=2,89, PO-T=1,46) et double son nombre de syllabes par minute (P-T=115, PO-T=240). Le sujet Fort conserve à peu près la même durée (P-T=2,42, PO-T=2,67) et il en va de même pour son débit (P-T=161syll./mn, PO-T=170syll./mn). Le sujet Faible, pour sa part, réduit son temps de prise de parole (P-T=0,93, PO-T=0,53), mais augmente assez substantiellement son débit (P-T=174, PO-T=175) si on considère que sa durée d'intervention était moindre que celle des deux autres sujets.

Dans le P-T, nous devons ajouter que pour le sujet Faible la durée de la prise de parole et le nombre total de syllabes montrent qu'il a largement eu recours aux pauses. Par contre, dans le PO-T, le nombre de syllabes produit est supérieur si l'on considère

qu'il a réduit de 40 secondes son temps de prise de parole, 40 secondes qui correspondraient aux pauses mentionnées ci-dessus. Cela nous permet de dire que ce sujet, tout comme le sujet Moyen, a augmenté son débit entre la situation initiale et la situation finale, le sujet Fort n'enregistrant qu'une faible hausse.

Nous pouvons donc répondre à la première question de recherche portant sur la compétence de communication, et dire que le débit des apprenants a augmenté chez les trois sujets mais surtout chez le sujet Moyen. Cela dit, nous pouvons passer à l'examen de la seconde grille descriptive de l'aisance à s'exprimer qui portera sur les stratégies conversationnelles employées par nos sujets. (Voir Tableau 5.8.)

5.1.3.2 Description des stratégies compensatoires

Si nous examinons ce tableau, il est intéressant de noter que dans le P-T, les reprises sont quasiment inexistantes. Cela nous surprend, car il nous semble que la reprise est une stratégie conversationnelle souvent usitée lorsqu'un locuteur est obligé par l'interlocuteur à défendre sa position. Peut-être que les situations d'improvisation choisies n'encourageaient pas ce genre de stratégies, les sujets se sentant limités par la courte durée de l'exercice. Par contre, la répétition semble être généralisée aux trois sujets en particulier dans le P-T.

Tableau 5.8
Grille descriptive de l'aisance à s'exprimer (stratégies compensatoires)

| Tâches | Répétition | Question | Reprise | Nb. total de stratégies utilisées |
|------------------|-------------------|-----------------|----------------|--|
| Pré-Test | | | | |
| Sujet Fort | 44 | 12 | 1 | 57 |
| Sujet Moyen | 31 | 11 | 1 | 43 |
| Sujet Faible | 25 | 7 | 1 | 33 |
| Post-Test | | | | |
| Sujet Fort | 52 | 12 | 2 | 66 |
| Sujet Moyen | 26 | 10 | 6 | 42 |
| Sujet Faible | 11 | 2 | 1 | 14 |

Si nous nous attardons un instant sur la nature des répétitions, nous voyons qu'elles sont de plusieurs types. Tout d'abord, on trouve des marqueurs de discours, tels que « Alors », « Enfin »; cela est particulièrement apparent chez le sujet Fort (« Alors » apparaît 5 fois et « Enfin » 4 fois). Parfois, ils sont même répétés deux ou trois fois dans la même phrase. Les exclamatifs (Oh, Ah, Hey) et les pauses sonores (Euh, Hum) sont particulièrement abondants chez le sujet Fort (9) et chez le sujet Moyen (8). Il en est de même avec l'affirmatif « Oui » et le négatif « Non ». Le sujet Fort répète 10 « oui », le sujet Moyen 15 et le sujet Faible 7. Le sujet Faible affiche aussi 3 « Non ». Viennent ensuite chez chacun des sujets des répétitions de mots isolés tels que « Allez; Regardez; du Blanc; Bonne Chance ». Le sujet Faible, manquant un peu de vocabulaire répète « Je pense que » 4 fois. Le sujet Fort préfère la répétition de 3 phrases interrogatives (11 au total).

Cela nous amène à la deuxième stratégie, la question. Nous venons de voir que le sujet Fort en fait largement usage. Il nous semble qu'il est à court d'idées en matière de

lexique mécanique, aussi pose-t-il toujours la même question « Alors, quel est le problème? ». Les deux autres sujets emploient la question à bon escient, car elle leur permet de forcer une ouverture dans l'échange et ainsi de prendre le contrôle de la conversation.

Si nous regardons les résultats du PO-T, nous constatons que le sujet Fort a encore plus recours à la stratégie utilisant la répétition (52). Le sujet Moyen qui a choisi d'employer des énoncés issus des pièces voit le nombre de répétitions diminuer à 26. Par contre, un nouveau phénomène apparaît chez ces deux sujets; il s'agit de l'utilisation de la tournure ou gallicisme « c'est ». Le sujet Fort en utilise 21 et le sujet Moyen 9. Cela est intéressant parce que Towell avait remarqué la même chose chez ses sujets. Le « c'est » est mis à « toutes les sauces » si l'on peut dire. Selon Towell (1987: 176), il peut être suivi d'un nom, d'un adjectif, d'un adverbe, d'un groupe prépositionnel, d'un superlatif ou d'un subordonnée introduite par « que ». La plupart des « c'est » que le sujet Fort a employés sont du type « c'est+ adverbe » (c'est là; c'est toujours comme ça; c'est juste là;). On voit aussi que le sujet fort a recours à la forme « c'est + interrogatif » (c'est quoi ça ?) On relève aussi de nombreux « c'est+négation » (c'est pas la mienne, c'est pas à moi, c'est pas le tien) en particulier chez le sujet Moyen, mais aussi chez le sujet Fort (c'est pas une voiture, c'est une poubelle). D'après Towell, le « c'est » devient le remède à tous les problèmes des apprentis-communicateurs en français oral (1987: 175). Nous avons tendance à abonder dans son sens lorsque nous constatons à quel point il est employé par deux de nos sujets.

Les questions diminuent dans le PO-T surtout chez le sujet Faible (2 au lieu de 7). Une explication possible serait que le sujet a plus confiance en lui à la fin de la session et qu'il peut prendre en charge la conversation. Il réutilise des énoncés issus des pièces et par conséquent ces derniers remplacent le questionnement comme stratégie conversationnelle.

Si dans le P-T, les sujets avaient « boudé » la reprise, le sujet Moyen l'utilise relativement plus dans le PO-T (6). Dans cette situation, nous avons l'impression que le sujet attend que l'interlocuteur lui donne des pistes en dirigeant la conversation. Cela nous intrigue, car nous avons pensé que de tous les sujets, c'était celui-ci qui avait montré le plus d'initiative et de confiance en soi. Nous n'avons pas de réponse pour justifier cette recrudescence des reprises chez lui.

Si nous faisons une synthèse des résultats pour les stratégies compensatoires, nous pouvons dire que les répétitions ont baissé pour les sujets Moyen et Faible et augmenté chez le sujet Fort. En ce qui concerne le questionnement, le sujet Fort reste stationnaire, le sujet Moyen voit très légèrement baisser le nombre, alors que la baisse est plus remarquable chez le sujet Faible. Quant à la reprise, deux sujets voient augmenter le nombre; cela est plus flagrant chez le sujet Moyen que chez le sujet Fort; le sujet Faible reste constant avec une très faible utilisation de la reprise.

5.1.4 Synthèse et discussion des résultats sur l'aisance à s'exprimer

Les résultats que nous avons obtenus en ce qui concerne le débit sont en quelque sorte en accord avec ceux de Towell (1987) qui avait remarqué, dans son étude des productions orales de sujets ayant séjourné en milieu-cible pendant leurs études, que l'augmentation du débit était en rapport avec plusieurs facteurs. Tout d'abord, le débit augmente avec le désir de devenir plus compétent communicativement et cela peut se produire grâce à l'utilisation de formes automatisées ou énoncés préfabriqués. Or, si nous conservons en mémoire ce que nous avons constaté chez le sujet Moyen au niveau des énoncés préfabriqués, c'est-à-dire qu'il les réutilise plus que les autres sujets dans le SSS et le PO-T, cela lui permet de réduire son temps de paroles et d'augmenter son débit. Le sujet Fort qui préfère les phrases-schémas, qu'il doit modifier, perd du temps et n'augmente pas son débit. Ce sujet fait aussi une assez grande utilisation des répétitions et des pauses sonores ce qui suggère qu'à son niveau, il y a peu d'utilisation des

structures « automatiques » comme les appelle Towell. En cela, nos résultats corroborent ceux de Towell.

Nous avons vu aussi que les stratégies compensatoires utilisées par les sujets variaient entre les situations initiale et finale. Cela est particulièrement intéressant à la lumière des recherches portant sur les stratégies de communication qui permettent aux apprenants d'y avoir recours lorsqu'ils font face à un manque de ressources linguistiques comme l'ont dit Faerch et Kasper (1980). Le questionnement, la répétition et la reprise font partie de ce que Bissonnet (1993) appelle « les stratégies réceptives ». Selon cette auteure, elles « servent à bien décoder les propos entendus. Elles ressemblent à l'appel à l'aide, car elles demandent parfois la collaboration de l'interlocuteur. » (1993: 18) La demande peut être directe, comme nous l'avons vu avec le questionnement et la répétition, ou indirecte avec la reprise. Ces stratégies ont aussi un autre avantage que celui de maintenir le contact, elles permettent aux apprenants d'entendre des énoncés qu'ils pourront employer plus tard, et en cela elles offrent un potentiel d'apprentissage (Bissonnet, 1993 :19). Cela dit, nous pouvons passer à la compétence culturelle.

5.1.5 Description de la compétence culturelle: la gestuelle

La description de la gestuelle, globale et ensuite spécifique, va nous permettre de répondre à nos deux dernières questions de recherche : « Quelles sont les caractéristiques de la gestuelle globale des apprenants entre la situation initiale et la situation finale de communication? (échelle descriptive)» et « Comment se répartissent les types de gestes entre la situation initiale et la situation finale de communication? »

Tableau 5.9
Échelle descriptive de la gestuelle globale.

| Pré-Test | Sujet Fort | Sujet Moyen | Sujet Faible |
|--------------------|-------------------|--------------------|---------------------|
| Gestuelle adéquate | | | |
| Gestuelle exagérée | √ | √ | |
| Gestuelle moyenne | | | |
| Gestuelle faible | | | √ |
| Gestuelle zéro | | | |
| Post-Test | | | |
| Gestuelle adéquate | | √ | |
| Gestuelle exagérée | √ | | |
| Gestuelle moyenne | | | |
| Gestuelle faible | | | √ |
| Gestuelle zéro | | | |

Nous avons d'abord décrit la gestuelle globale des trois sujets (voir Tableau 5.9) pour avoir une impression de leur gestualité individuelle, c'est-à-dire comment chacun se comportait kinesthésiquement.

Lors de la description des sujets, nous avons mentionné que deux des apprenants (le Fort et le Moyen) avaient une expérience théâtrale professionnelle ou semi-professionnelle. Les deux avaient aussi participé à des émissions télévisées et publicitaires en tant qu'acteurs. Il nous a paru important de le mentionner de nouveau, car il nous semble que ces deux sujets devraient être plus kinesthésiques que le sujet Faible.

5.1.5.1 *La gestuelle globale*

Si nous regardons à présent le Tableau 5.9 de la gestuelle globale, nous remarquons immédiatement que seul le sujet Moyen a enregistré un changement, passant d'une gestuelle exagérée à une gestuelle adéquate. Ce que nous voulons dire par là, c'est que ce sujet se comporte plus naturellement. Son comportement est plus posé. Il n'agit plus les bras dans tous les sens; ses gestes sont moins grands, plus contrôlés. Sa posture se modifie aussi, il est plus droit, plus assuré, on le voit croiser les bras, relever la tête. Il semble se distancer de la posture d'un être qui joue la séduction, avec tout cela comporte de mimiques faciales exagérées (yeux très grands ouverts, ou aux paupières abaissées, battements de cils, clins d'oeil) des ronds de jambes, une jambe en avant, ou qui frotte celle du partenaire etc. Lorsque les mots lui manquent, le sujet balance les bras d'avant en arrière. Ce sujet exagère le rôle de la séduction dans le Pré-Test. Dans le Post-Test, le partenaire était différent et les rapports de forces aussi. Le sujet ne joue plus sur la gestuelle pour faire passer son message; les mots sont là, parfois sous forme d'énoncés récupérés. Quand il est à court de mots, il utilise la reprise ou le questionnement. Il n'est plus nécessaire de jouer sur le côté physique pour communiquer. Ajoutons que l'expérience théâtrale du sujet était très manifeste dans son jeu de la séduction.

Quant au sujet Fort, sa gestuelle est très différente. Dans le Pré-Test, les gestes peu nombreux sont très similaires et reviennent en séquence. Il croise les bras, a les avant-bras repliés, les mains tendues, paumes orientées vers le haut quand il montre son exaspération ou veut savoir « quel est le problème? »; ou encore, il a les bras ballants, le long du corps quand c'est l'interlocuteur qui parle. Étant donné que ce sujet est à court d'idées et de mots, les gestes lui servent de support et lui donnent une certaine contenance. Dans le Post-Test, on constate que ce sont les mêmes gestes qui reviennent lorsque le sujet répète la même chose. Toutefois, dans la situation finale, le sujet fait preuve d'un peu plus d'agressivité vis-à-vis de son interlocuteur, il ajoute de nombreuses

mimiques faciales (bouche ouverte, mâchoire inférieure légèrement tombante et projetée vers l'avant) lorsqu'il dit « c'est qu'une petite grature, c'est pas grave, C.A.A. va payer. », ou encore des haussements d'épaules qui montrent son impatience à l'égard de l'interlocuteur. La gestuelle globale est exagérée dans la mesure où il gesticule inutilement. De plus, comme il a peu récupéré d'énoncés issus des pièces dans le Post-Test, il nous semble qu'il a encore besoin de tous ces gestes comme soutien.

De son côté, le sujet Faible ne semble pas vraiment être très expressif; dans le Pré-Test, il offre au spectateur la vision d'un être gêné, timide, aux épaules tombantes et à la tête inclinée, une main posée à plat sur le ventre; il est accroché au bras de l'interlocuteur et s'appuie sur lui comme on le ferait d'une béquille. Il manipule constamment ses doigts ou sa bague. Très raide, il se déplace un peu comme un automate. Dans le Post-Test, on ne remarque pas de changements spectaculaires, mais un peu plus d'assertion. Le sujet se tient à côté de son partenaire, il est un peu plus droit et initie quelques gestes (comme par exemple, faire semblant d'enfoncer deux doigts dans les yeux de la personne « morte »). La main qui remettait une mèche de cheveux derrière l'oreille plusieurs fois dans le Pré-Test fait la même chose dans le Post-Test; le sujet a toujours besoin de se donner une certaine contenance et les manipulateurs corporels sont là pour l'aider.

Cette description très superficielle ne donne pas vraiment une idée du type de changements qui se sont produits dans la gestuelle des sujets entre la situation de départ et celle d'arrivée. Aussi avons-nous choisi de faire une description détaillée des gestes des sujets en fonction de ce qu'ils avaient à dire, et de voir comment ils se répartissent. Les situations de communication étaient semblables mais non pas identiques, aussi ne pouvions-nous pas faire une comparaison réplique par réplique. Nous avons opté pour une description des gestes à des moments précis du discours, car il nous a semblé que cela serait plus productif et moins utopique que de compter le nombre d'emblèmes, de manipulateurs corporels et d'illustratifs.

5.1.5.2 *La gestuelle détaillée*

Nous allons donc regarder le comportement kinesthésique de chacun des sujets et dans la mesure du possible le relier à la production verbale en essayant d'identifier les types de gestes afin de voir comment ils se répartissent.

Chez le sujet Fort, les deux premiers types de gestes qu'il fait sont des emblèmes. Il y a celui du téléphone (la main ouverte, le pouce et l'auriculaire étendus, les trois autres doigts repliés vers la paume, le pouce collé à l'oreille et l'auriculaire près des lèvres) et celui de l'automobile (dos droit, avant-bras repliés, mains fermées comme pour tenir un volant). Ces deux emblèmes se retrouvent dans les deux tâches avec exagération de l'emblème de l'automobile dans le Pré-Test. Ces deux emblèmes sont utilisés parce que le sujet choisit de ne pas parler. Il aurait pu dire « j'arrive en voiture », mais cela n'aurait pas eu le même effet. N'oublions pas que ce sujet a lui aussi une expérience théâtrale et cinématographique, et qu'il est conscient de ce qu'il faut faire pour capter l'intérêt du spectateur. Lorsqu'il manifeste son impatience verbale envers l'interlocuteur, il choisit des phrases interrogatives qu'il accompagne d'illustratifs; ainsi lorsqu'il dit les premières fois: « Alors, c'est quoi le problème », il étend les bras, puis les replie légèrement et leur donne un mouvement de bas en haut accentué par les mains ouvertes paumes orientées vers le haut. Lorsqu'il repose la question un peu plus tard, il a les avant-bras repliés, les mains sont jointes, les doigts sont croisés et le tout est accompagné d'un mouvement de bas en haut effectué grâce au poignet. De plus, ses mimiques faciales accentuent le mépris qu'il éprouve pour l'interlocuteur; les lèvres sont serrées mais sont relevées dans un léger sourire. Le tout combiné au hochement de la tête qui est inclinée vers le côté montre que la patience du sujet diminue. Dans le Post-Test, pour le même genre de question, on retrouve les illustratifs décrits ci-dessus, plus une nouvelle posture, plus agressive. Le tronc est rejeté vers l'arrière, les bras sont croisés sur la poitrine, la tête, elle aussi est rejetée vers l'arrière. La jambe droite est étendue vers

l'avant et la partie avant du pied frappe le sol avec régularité. Vers la fin de la conversation entre les deux interlocuteurs, les mouvements de bras disparaissent, seule la partie supérieure du corps montre un léger va et vient d'avant en arrière. C'est au niveau du visage que les illustratifs sont les plus apparents. Lorsque le sujet découvre que la voiture ne fonctionne pas à cause de la présence de certains objets dans le moteur, le dégoût se peint sur son visage, la bouche est légèrement ouverte, la lèvre supérieure est remontée dans un rictus, le nez est froncé, les yeux sont plissés; le bras droit est replié, la main est ouverte, la paume est orientée de trois quart vers le haut et le bras bouge d'avant en arrière pour indiquer les objets. Tout en faisant cela le sujet dit : «une canette à coke, et quoi ? et *un* souris puis qu'est-ce que je vois? C'est pas une voiture, c'est une poubelle! C'est quoi ça? ... ». A la fin de la scène, il est tellement écoeuré par le manque de respect que l'interlocuteur a pour son véhicule qu'il sort à grandes enjambées, le dos de la main posé sur le front, la paume faisant face vers l'avant en signe de désespoir. Ce que nous retenons pour la description de la gestuelle de ce sujet, c'est qu'il utilise une majorité d'illustratifs et deux emblèmes. Nous n'avons relevé qu'un manipulateur corporel, l'index frotte le nez, lorsqu'il dit: « Alors, vous allez voir alors (pause) ». Il semblerait qu'il cherche quoi dire, donc il a recours au manipulateur corporel pour se donner une contenance. Nous n'avons pas constaté de grands changements dans la répartition des types de gestes chez ce sujet.

Passons à présent au sujet Moyen qui nous a semblé être le plus kinesthésique des trois sujets. Tout comme le sujet Fort, ce sujet utilise très bien les emblèmes. Au début du sketch, il est seul sur scène, par conséquent il va avoir recourt aux emblèmes. Ainsi, il va utiliser celui qui indique la fermeture d'une porte avec la main (avant-bras replié, main ouverte, paume orientée vers l'avant et rotation du poignet de droite à gauche). Ensuite, il emploie les emblèmes de la lingerie féminine, le premier est celui du soutien-gorge sexy (un bras élevé à hauteur de la poitrine, la main en extension, l'index et le pouce se touchent et les trois autres doigts sont relevés; le tout est accompagné d'un

mouvement répété de va et vient de gauche à droite de la main). Cet emblème est accompagné d'une mimique faciale (visage légèrement penché vers l'avant, petit sourire « coquin », yeux grands ouverts regardant dans la direction de la main). L'autre emblème est celui du sous-vêtement féminin que l'on exhibe, c'est-à-dire même position pour les bras et les mains que dans le précédent et le mouvement est identique. Les mimiques faciales sont semblables. Dans le Pré-Test, ce sujet emploie des manipulateurs corporels qui font partie de ce que nous avons appelé le jeu de la séduction. Ainsi, il se touche les cheveux souvent comme pour vérifier qu'ils sont bien en place, il frotte souvent ses cuisses avec le plat de la main. Il prend des postures suggestives (les illustratifs), une jambe placée légèrement en avant de l'autre, une main sur la hanche qui est projetée vers l'avant, une main ouverte, paume orientée vers le haut, le talon de la main touchant le menton, les lèvres entrouvertes lorsqu'il dit: «de la gomme pour l'haleine!» On sent en le regardant que ces manipulateurs corporels et ces illustratifs sont « travaillés », qu'ils font partie du bagage théâtral et cinématographique du sujet. Dans le Pré-Test, ce sujet a eu recours à de nombreux illustratifs et manipulateurs corporels. Dans le Post-Test, les mêmes emblèmes des vêtements féminins vont revenir. Par contre, les illustratifs de la séduction vont disparaître. Comme nous l'avons dit plus haut, le partenaire a changé et nous croyons que cela a eu un effet sur le comportement de notre sujet. Il va encore utiliser des manipulateurs corporels, mais ceux-là n'auront rien à voir avec ceux du modèle de la séduction. Ils vont être utilisés quand le sujet cherche ses mots (il se frotte le côté du nez avec un doigt; il joue avec la chaîne qu'il a autour du cou). Lorsqu'il est à court d'idée, il se frappe les mains l'une contre l'autre, les place sur ses hanches, les met dans ses poches, les rentre dans ses manches. Le sujet emploie beaucoup les illustratifs pour appuyer ce qu'il dit. Ainsi, lorsqu'il reprend ce que son interlocuteur a dit: « Ah! tu es étudiant. », sa tête est légèrement inclinée sur le côté et il lui donne un mouvement de va et vient de bas en haut pour marquer son intérêt. Lorsqu'il veut renforcer la phrase:« Tu me trompes, tu me trompes! », il la répète en

ayant posé sa main droite ouverte sur son front, paume orientée vers l'extérieur, en signe de désespoir. Quand il a trouvé dans son linge un sous-vêtement féminin qui ne lui appartient pas, il manifeste sa colère par des illustratifs. Le « A qui veux-tu que ce soit? » est dit avec les deux mains posées sur les hanches, les pieds écartés et bien campés sur le sol, le torse droit et légèrement incliné. Le « je suis tellement énervée, je suis folle! Tu m'énerves! » est accompagné d'une série d'illustratifs enchaînés (une série de sauts sur place, les bras le long du corps qui frappent les jambes, le sujet trépigne); sur le « Les hommes, je n'ai aucun respect pour les hommes », le bras droit se détend de façon brutale de manière à frapper l'interlocuteur, le corps se penche en avant et le menton est projeté vers l'avant. Enfin dans la dernière réplique « je suis folle » le sujet se redresse, le torse se penche vers l'arrière, la main droite vient se poser à plat sur le front, paume orientée vers l'extérieur, la tête est rejetée vers l'arrière, renforçant ainsi le côté dramatique de la situation. Comme nous l'avons pressenti, ce sujet est encore plus kinesthésique que le sujet Fort. Il emploie bien les emblèmes, mais se sert surtout des illustratifs pour accentuer le côté dramatique de sa personnalité.

Nous pouvons examiner maintenant le comportement gestuel du sujet Faible. Dans le Pré-Test, il utilise beaucoup les manipulateurs corporels tels l'index qui frotte un côté du nez pour dénoter la perplexité, ou encore le mouvement de l'index et du pouce qui se touchent de façon répétée, main à la hauteur du torse, doigts repliés, avant-bras à demi étendus, qui indique une certaine impatience à trouver le mot désiré qui se manifeste par la répétition de l'article et qui se solde par l'utilisation du mot anglais équivalent: « Tu as pas une ... une ... une shotgun. » Il remet souvent (4 fois) une mèche de cheveux derrière l'oreille, lorsqu'il ne parle pas. Il pose souvent la main ouverte à plat à la hauteur de son ventre, paume face au corps, tout en affichant une posture dénotant une certaine timidité (épaules voûtée, tête inclinée vers l'avant). Les déplacements sont marqués par une rigidité du corps, les jambes sont raides, les bras sont soit le long du corps, soit repliés. Son discours est accompagné de quelques illustratifs. Lorsqu'il veut

montrer les yeux de la morte qui bougent, il pointe l'index, le bras est tendu et a un mouvement saccadé du haut vers le bas qui veut indiquer la peur.

Dans le Post-Test, ce sujet semble avoir développé une meilleure confiance en lui qui se remarque par la réduction des manipulateurs corporels utilisés pour se donner une contenance. Son affirmation se manifeste par des postures plus marquées. Ainsi, lorsqu'il dit : « Non, non, je sais de quoi je parle ! » (en fait un énoncé issu de la pièce), il se campe fermement sur le sol, croise les bras sur la poitrine, rejette la tête en arrière dans une attitude de défi. Il en va de même lorsque les jambes écartées, les mains sur les hanches et la tête bien droite, il répond à l'interlocuteur : « non, non, c'est moi qui est madame Trainor la deuxième. » Les négations sont souvent accompagnées de l'emblème de la négation, la tête qui a un mouvement de gauche à droite. Toujours dans le Post-Test, il va modifier son comportement vis-à-vis de l'interlocuteur. Dans le Pré-Test, il ne prenait pas d'initiative. Il laissait l'interlocuteur mener le jeu, d'où les manipulateurs corporels de contenance vus plus haut. Dans le Post-Test, il participe plus à l'action si l'on peut dire. Il va montrer sa sympathie en posant sa main sur l'avant-bras de l'interlocuteur, va incliner le tronc et la tête vers lui, et lui dire : « N'inquiète pas, n'inquiète pas. » Il pointe du doigt « la morte qui bouge » ; il montre bien sa peur avec des mimiques faciales appropriées (bouche ouverte, yeux grands ouverts, une main fermée dans un poing et posée sur la bouche, l'autre bras replié vers le haut, l'autre main à moitié fermée, paume orientée vers l'avant, comme pour repousser un ennemi). La raideur dans les déplacements que nous avons constatée dans le Pré-Test a disparu, le sujet se meut de façon plus agile. Chez lui, on assiste donc à une légère réduction des manipulateurs corporels, une augmentation des illustratifs. Pas de changement au niveau des emblèmes, il ne les utilise pas.

5.1.6 Synthèse et discussion des résultats de la gestuelle

Cette description de la gestuelle détaillée des sujets, nous a permis de voir comment se répartissaient les types de gestes entre la situation initiale et la situation finale. En réponse à la dernière question, nous pouvons dire que les illustratifs ne disparaissent pas et servent toujours de support au discours. Ils sont généralement en synchronie avec la parole, pour accentuer telle réplique ou tel mot. Le nombre des manipulateurs corporels aurait tendance à diminuer, les sujets ayant développé une certaine confiance en eux. Au début du trimestre, la panique s'installait lorsque le mot manquait, mais en fin de session les sujets ont appris à se « débrouiller » et ont développé des stratégies compensatoires pour pallier ce manque le cas échéant. Les emblèmes ont été peu employés et restent semblables entre les deux situations pour le sujet Moyen et le sujet Fort. L'explication que nous voyons à cela est le type de situations de communication qui ne se prêtaient guère à un emploi massif de ce types de gestes.

Dans le cadre théorique, nous avons posé que la gestuelle était représentative d'une culture. Nous espérions pouvoir montrer que nos sujets allaient développer une gestuelle bien adaptée à la langue-cible. Ce que nous avons constaté, c'est que nos sujets modifient leur gestuelle propre, mais n'ont pas acquis des gestes ou des postures propres à la culture-cible. Nous avons compris que douze semaines de cours ne pouvaient pas développer ce genre d'habileté et que seulement des séjours prolongés dans le pays de la culture-cible pouvaient peut-être accomplir cela. Nous avons donné à nos sujets la capacité de mieux comprendre l'importance des gestes de la culture-cible. Nous avons expliqué les nuances, les subtilités, mais les sujets n'ont pas eu le temps de les assimiler au point de pouvoir utiliser la gestuelle de langue-cible.

La description de la gestuelle termine la description des données qui nous a permis d'identifier et de décrire les caractéristiques des productions orales d'apprenants ayant

Tableau 5.10
Tableau récapitulatif des résultats

| Pré-Test/Post-Test | Nb. UC | Long Moyenne UC | Qualité des UC | Complex syntax. | Récupér. | Transpos. |
|----------------------------|---------------|------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------|------------------|
| Fort | + | + | + | - | - | - |
| Moyen | - | + | - | - | + | + |
| Faible | - | - | + | + | - | - |
| Tâches avec stimuli | | | | | | |
| Fort | - | + | - | + | + | + |
| Moyen | + | - | + | - | + | + |
| Faible | + | + | - | + | - | - |

suit le cours d'expression orale par la dramatisation. Nous pouvons passer à la discussion générale qui devrait nous aider à formuler des hypothèses.

5.2 Discussion générale

Nous avons fait une synthèse de nos résultats et nous les avons mis en rapport avec d'autres recherches, lorsqu'il était possible de le faire. Aussi, dans cette dernière partie du chapitre 5, nous allons les mettre en relation avec la dramatisation telle que nous l'avons utilisée. Nous devrions être en mesure de faire des suggestions pour l'amélioration des résultats. Cela devrait aussi nous permettre de formuler des hypothèses quant à l'utilisation de la dramatisation, en tant que pratique pédagogique, dans la classe de langue seconde au niveau universitaire.

Nous avons fait un petit tableau récapitulatif des résultats pour la compétence linguistique. Ce tableau a six entrées, une pour chacune des caractéristiques identifiées

pour la compétence linguistique. Nous avons indiqué par + les augmentations et par - les baisses. Pour les tâches avec stimuli, nous avons mis de côté le SV, car il n'avait aucun rapport avec les pièces, si ce n'est les énoncés choisis. Nous avons donc comparé les résultats du SSI et du SSS (voir Tableau 5.10).

En ce qui a trait à la compétence linguistique et plus exactement la précision grammaticale, les résultats ont été en général radicalement opposés entre les deux ensembles de tâches, c'est-à-dire le P-T et le PO-T d'un côté et les deux tâches avec stimuli. Ainsi, chez le sujet Fort, la seule caractéristique qui a augmenté dans les deux ensemble de tâches est la longueur de UC. Chez le sujet Moyen, les seules augmentations se situent au niveau de la récupération et de la transposition. Pour le sujet Faible, la seule augmentation est au niveau de la complexité syntaxique. Que pouvons-nous déduire de cela?

Nous croyons pouvoir dire que la dramatisation telle que nous l'avons utilisée n'a eu qu'un effet limité sur certaines des caractéristiques des productions orales. Nous avons cru que le nombre des unités de communication augmenterait et que les UC s'allongeraient grâce à l'apport du texte dramatique mémorisé. De plus, nous pensions que leur qualité n'en serait que meilleure, puisque le texte dramatique était grammaticalement correct au départ. Il s'avère que cela n'a pas été le cas. Cependant, le fait que le sujet Faible a vu sa maturité syntaxique se développer est encourageant. Nous croyons que les autres sujets avaient déjà atteint un certain niveau de compétence et que la trop courte durée du cours ne leur a pas permis de dépasser ce niveau; le sujet Faible qui, au départ était loin d'être compétent en matière de syntaxe, s'est approprié certaines constructions de phrases et les a assimilées au point de les réutiliser. Nous entrevoyons une amélioration potentielle de cet aspect, amélioration que de nouvelles recherches descriptives pourraient vérifier. Pourtant, nous voyons quelques suggestions à apporter à la dramatisation en vue d'obtenir de meilleurs résultats. Ainsi, la durée du cours devrait

être de deux semestres, comme le fait Fancy dans son approche. De plus, tous les apprenants désirant suivre le cours devraient passer, en début de cours, un test qui mettrait en évidence leur niveau de compétence en matière de syntaxe; en outre, si l'on veut vérifier le développement de la complexité syntaxique, il faudrait s'assurer que le texte dramatique soit riche en propositions relatives, complétives et adverbiales. Nous pensons aussi qu'une révision systématique des principales structures syntaxiques en cours de trimestre ne pourrait être que bénéfique pour tous les sujets, peu importe leur niveau de compétence linguistique. Ces remarques nous amènent à formuler nos deux premières hypothèses:

La dramatisation en tant que pratique pédagogique pourrait améliorer la compétence linguistique des apprenants L2 si elle était utilisée pendant une période de temps non inférieure à 24 semaines.

Les productions orales d'un groupe l'utilisant pendant 12 semaines pourraient être comparées avec celles d'un groupe l'ayant utilisé 24 semaines.

La dramatisation en tant que pratique pédagogique pourrait améliorer la compétence linguistique des apprenants L2 si les apprenants recevaient une formation grammaticale et syntaxique basée sur le contenu du texte dramatique étudié, et cela pendant toute la durée du cours dans lequel la dramatisation est utilisée.

Les productions orales d'un groupe où cette formation complète la dramatisation pourraient être comparées à celles d'un groupe où cette formation n'aurait pas été ajoutée.

Dans le tableau récapitulatif des résultats, nous n'avons pas inclus les caractéristiques de la compétence de communication, ni celles de la compétence culturelle; cela est dû au fait que les résultats sont en général positifs pour les trois sujets. En effet, des trois sujets, le sujet Faible est celui dont le débit a le moins augmenté, alors que le sujet Fort et surtout le sujet Moyen ont vu le leur accroître. Il semblerait que cela soit dû à plusieurs facteurs. Tout d'abord, nous croyons que le fait de présenter la pièce devant un public oblige les apprenants à prendre conscience de l'importance du débit, de

la diction et de la prosodie. Bien que nous n'ayons pas analysé les deux derniers aspects, nous avons pu observer une amélioration surtout chez le sujet Faible. Hésitant, cherchant ses mots, s'exprimant par bribes de phrases et le plus souvent sans projeter la voix, en début de trimestre, nous avons remarqué qu'il acquérait une certaine aisance dans l'expression, plus il avançait dans la mémorisation et la répétition du texte dramatique. De plus, nous croyons que tous les exercices vocaux que nous avons pratiqué sans relâche jusqu'à la fin du trimestre ne pouvaient que l'avoir aidé à développer sa compétence de communication. Chez les deux autres sujets ayant une expérience théâtrale, l'amélioration portait surtout sur la prosodie. Ils ont appris à poser la voix, à la moduler afin de créer certains effets pour le bénéfice du public.

En ce qui a trait au second aspect de la compétence de communication, à savoir l'utilisation des stratégies compensatoires, nous pensons que la dramatisation, qui fait grand usage de techniques du jeu dramatique destinées à pallier le trou de mémoire, grâce aux « italiennes » et aux improvisations, a sensibilisé les apprenants à adopter un comportement à risque qui leur permet de se débrouiller. Cependant, comme le dit Bissonnet (1993: 20), il ne faut pas que les stratégies compensatoires deviennent une fin en soi. Elles font partie de la compétence de communication, mais n'en sont pas le seul élément. Nous sommes de l'avis de Bissonnet qui affirme que de nouvelles recherches sur les stratégies compensatoires devraient être faites pour bien comprendre l'effet qu'elles ont sur l'apprentissage, car, selon cette auteure, il se pourrait que le recours systématique à certaines stratégies telle que la généralisation ou la paraphrase (ce que nous avons appelé la répétition) puisse « nuire à l'augmentation du lexique et avoir ainsi un effet négatif sur le développement de [l']interlangue [du sujet]. (1993: 20) La dramatisation encourage ce comportement à risque comme nous l'avons vu. Par conséquent, il serait peut-être intéressant dans une étude quasi-expérimentale de comparer des groupes d'élèves sensibilisés à l'usage des stratégies compensatoires grâce à la dramatisation telle que nous la pratiquons avec d'autres qui ne le sont pas. En cela ,

nous rejoignons Bissonnet qui estime que cette comparaison permettrait de voir si « ces stratégies sont innées ou si on peut réellement en favoriser l'emploi. » (1993:20) Ces remarques nous conduisent à la formulation de notre troisième hypothèse:

La dramatisation en tant que pratique pédagogique pourrait faciliter le développement de la compétence de communication et surtout l'aisance à s'exprimer, si les apprenants étaient formés systématiquement aux techniques du jeu dramatique qui consistent en la pratique d'exercices vocaux et en l'apprentissage des stratégies compensatoires.

Nous abordons enfin le dernier aspect de cette recherche, à savoir la compétence culturelle et en particulier la gestuelle. Les résultats des descriptions nous ont permis de dire que la gestuelle des sujets se modifiait en cours de trimestre. Nous avons vu que les manipulateurs corporels disparaissaient peu à peu chez les trois sujets et en particulier chez le sujet Faible. Or, nous savons que la présence de manipulateurs corporels est une indication du manque de confiance en soi de la part de celui qui les emploie. Le fait que leur nombre diminue chez le sujet le moins à l'aise avec la langue semblerait indiquer qu'il a développé une certaine confiance en lui. Sa posture plus affirmée, ainsi que sa voix plus assurée, sembleraient confirmer cette amélioration.

Nous avons postulé dans le cadre théorique que si la gestuelle fait partie de la référence culturelle, la dramatisation telle que nous la concevons aurait permis aux apprenants de développer et de s'approprier la gestuelle propre à la culture-cible. Malheureusement, ce que nous avons observé chez nos sujets ne nous a pas permis de dire que nous avons atteint notre objectif. Aussi, pour améliorer les résultats sur l'acquisition de la gestuelle de la culture-cible, nous croyons qu'il faudrait modifier la dramatisation telle que nous la concevons. Nous pensons qu'il serait bénéfique de présenter aux apprenants, dès le début du trimestre, les gestes les plus représentatifs, les plus propres aux natifs de la culture-cible, de les décrire en détail et d'expliquer leur valeur sémantique. Cela pourrait se faire en visionnant des documents authentiques provenant du ou des pays de la culture-cible. Ensuite, pour s'assurer que les apprenants

les ont bien compris, il faudrait envisager une série d'exercices de type improvisations de situations authentiques à la culture-cible pour les faire « pratiquer ».

Nous avons aussi pensé que la gestuelle faciliterait la récupération comme l'avait montré Asher (1972), mais la dramatisation telle que nous l'avons utilisée ne nous a pas permis de l'observer. Nos sujets ont bien récupéré des énoncés issus des pièces, mais nous n'avons aucune preuve que la gestuelle ait eu un effet quelconque sur ce processus. Un moyen de vérifier cela serait peut-être de faire une série d'entrevues avec les apprenants à la fin du trimestre. Dans ces entrevues, les sujets visionneraient les vidéos enregistrés tout au long du trimestre et pourraient commenter les gestes effectués, et dire si tel ou tel énoncé a été déclenché par un geste précis. Ce type d'entrevue pourrait aussi mettre en évidence la gestuelle utilisée par le sujet. Le sujet pourrait commenter ses gestes et dire s'ils font partie des gestes universels ou si ce sont ceux de la culture-cible ou encore s'ils sont nouveaux pour lui.

Cela dit, nous pouvons formuler notre quatrième et dernière hypothèse de recherche.

La dramatisation en tant que pratique pédagogique pourrait améliorer la compétence de communication et en particulier la gestuelle de la culture-cible, si les sujets recevaient une formation rigoureuse en matière de kinesthésie grâce à une description détaillée des gestes propres à la culture de la langue étudiée et une mise en pratique au moyen de mises en situation authentiques.

Chapitre 6

Conclusion

Le but de cette recherche était d'identifier les caractéristiques des productions orales de trois apprenants L2 ayant suivi un cours d'expression orale par la dramatisation, au regard des trois composantes de la compétence en langue telle que définie par Hammerly (1991) à savoir la compétence linguistique et plus particulièrement la précision grammaticale, la compétence de communication et en particulier l'aisance à s'exprimer ou le débit, la compétence culturelle avec la gestuelle. De plus, nous voulions voir si la dramatisation en tant que pratique pédagogique qui initie les apprenants en L2 aux mécanismes de l'expressivité pouvait trouver sa place dans l'enseignement des langues.

Dans le Chapitre 1 et le Chapitre 2, nous avons posé la problématique de cette recherche. Nous avons montré que diverses approches d'enseignement ont tenté d'aider les étudiants à progresser, mais ces approches mettaient soit l'accent sur la précision grammaticale au détriment de l'aisance, soit qu'elles favorisaient l'aisance au désavantage de la précision grammaticale. Nous avons postulé ce que la dramatisation en

tant que pratique pédagogique pouvait accomplir, c'est-à-dire amener les apprenants à devenir compétents linguistiquement, communicativement et culturellement. Nous avons aussi défini les différents concepts utilisés et les moyens de les opérationnaliser.

Dans le Chapitre 3, nous avons montré ce que la recherche dit au regard des trois compétences et où se situe la dramatisation. Nous avons vu qu'il existait bon nombre d'écrits sur les avantages de la dramatisation, mais que la plupart étaient de nature anecdotique. Il est donc apparu nécessaire de faire des recherches scientifiques qualitatives et quantitatives sur le sujet. Notre choix méthodologique s'est porté sur une recherche qualitative exploratoire avec étude de cas. Cette dernière devrait donner des pistes pour d'autres recherches sur la dramatisation.

Dans le Chapitre 4, nous avons présenté la méthodologie, le déroulement du cours d'expression orale par la dramatisation. Puis, nous avons identifié les caractéristiques qui ont permis d'opérationnaliser la compétence en langue et nous avons présenté les différents instruments de cueillette et de description des données.

Dans le Chapitre 5, nous avons procédé à l'analyse descriptive des productions orales au regard des éléments retenus, la précision grammaticale, l'aisance à s'exprimer et la gestuelle. Nous avons comparé nos résultats, quand c'était possible, avec d'autres études. Nous avons ensuite formulé nos hypothèses quant aux différents aspects langagiers et kinesthésiques que la dramatisation pourrait améliorer.

6.1 Bilan de cette recherche

Cette recherche nous a permis d'explorer les caractéristiques des performances orales d'apprenants ayant suivi un cours d'expression orale en L2 utilisant la dramatisation comme pratique pédagogique. Les résultats des analyses descriptives étaient très variés selon les sujets et les tâches imposées. Toutefois, nous avons pu dégager quelques constantes qui nous ont permis de penser que la dramatisation comme

pratique pédagogique avait sa place dans l'enseignement des langues. Nous reviendrons ici sur les différentes caractéristiques des productions orales de nos trois sujets.

En ce qui a trait à la compétence linguistique, rappelons que nous avons observé les six caractéristiques suivantes: la quantité des UC, leur longueur moyenne, la précision grammaticale de ces dernières, la complexité syntaxique, la récupération des énoncés de la pièce et leur transposition. Nous étions particulièrement intéressée, par les deux dernières caractéristiques puisqu'elles sont directement reliées à la dramatisation comme pratique pédagogique. Or, les résultats révèlent, comme nous le verrons plus loin, que c'est justement dans ces deux aspects que les trois sujets ont des comportements semblables. Voyons auparavant ce qui en est des autres aspects.

En ce qui a trait à la quantité des unités de communication, les productions orales des trois sujets se caractérisent par des fluctuations à la hausse ou à la baisse entre la situation de départ et celle d'arrivée ainsi qu'entre les situations avec stimuli. Nous ne pouvons donc dire que les sujets observés augmentent le nombre des UC dans les diverses situations de communication analysées au fur et à mesure que progresse le cours d'expression orale par la dramatisation.

En ce qui concerne la longueur moyenne des unités de communication, la description des diverses productions révèlent qu'il y a augmentation dans toutes les situations des trois sujets, à l'exception d'une, lorsque la comparaison se fait sur la base de la première situation. Toutefois, lorsque les situations sont examinées sur l'angle temporel, l'augmentation de la longueur moyenne des UC n'est pas toujours croissante. Il faudrait que d'autres recherches creusent cet aspect et l'analysent plus en profondeur avec davantage de situations et sans doute sur une plus longue période de temps. Ce pourrait être une piste de recherche intéressante pour ceux qui croient que la longueur des UC est en rapport avec la maturité syntaxique. Il faudrait sans doute que la description

prenne aussi en compte la complexité syntaxique pour une meilleure analyse de la maturité syntaxique des sujets.

Pour ce qui est de la qualité des unités de communication, la description des diverses situations révèlent qu'il y a fluctuation dans le temps en ce qui a trait à la qualité. Ainsi, entre la situation de départ et celle d'arrivée, les sujets Fort et Faible ont augmenté leur pourcentage d'unités de communication grammaticalement correctes alors que le sujet Moyen l'a diminué. Dans les autres situations avec stimuli, seul le sujet Moyen a vu son pourcentage augmenter entre la première et la dernière situation. Ces fluctuations dans le temps en ce qui a trait à la précision grammaticale nous incitent à penser que la mémorisation de textes grammaticalement corrects ainsi que le travail sur ces textes ne sont pas suffisants pour améliorer cet aspect de la compétence linguistique. Une recherche pourrait se concentrer uniquement sur cet aspect de la langue.

Lorsque nous examinons la complexité syntaxique des diverses productions, nous constatons que seul le sujet Faible a vu son pourcentage de propositions enchâssées augmenter dans toutes les situations de communication et en particulier entre celle de départ et celle d'arrivée. À nouveau, les résultats fluctuent à la hausse ou à la baisse entre les diverses situations de communication pour les deux autres sujets.

Au niveau de la récupération d'énoncés issus des pièces de théâtre, nous trouvons une constante: tous les sujets ont récupéré des énoncés tirés des pièces de théâtre, même si le nombre d'énoncés varie d'un sujet à l'autre et d'une situation à l'autre. De plus, chez tous les sujets, les énoncés récupérés étaient généralement employés dans le bon contexte. Ces résultats montrent que les trois sujets ont été capables d'intégrer de nouveaux éléments linguistiques dans leur bagage linguistique. Ce sont surtout les phrases-schémes et les locutions-schémes qui ont été récupérés. Ajoutons que la récupération était surtout partielle pour le sujet Faible et le sujet Fort, alors que le sujet Moyen, ayant récupéré plus d'énoncés préfabriqués, a eu nombre plus important de

récupérations intégrales. Signalons toutefois que le sujet Faible est celui qui a le moins récupéré, et les deux autres sujets se sont aussi approprié des énoncés qui ne faisaient pas partie de leurs rôles respectifs. Ces résultats sont intéressants et mériteraient d'être vérifiés avec d'autres sujets. En effet, si les sujets ayant suivi un cours d'expression orale par la dramatisation sont capables d'intégrer et de réutiliser dans d'autres contextes de nouvelles expressions à leur bagage linguistique, la dramatisation pourrait être un moyen d'améliorer la compétence linguistique des sujets. Il faudra donc conduire d'autres recherches avec plus de sujets pour voir si les résultats obtenus sont les mêmes.

Pour la transposition des énoncés, le sujet Fort et le sujet Moyen ont généralement effectué des transpositions avec modifications acceptables, alors que celles du sujet Faible ne l'étaient pas. Afin de vérifier si le niveau de compétence est en cause, il faudra faire d'autres recherches comparatives avec plusieurs sujets ayant des niveaux de compétence linguistique différents et similaires.

En conclusion sur la compétence linguistique, notre analyse exploratoire nous invite à penser que la dramatisation pourrait avoir un rôle à jouer dans l'amélioration de certains aspects de cette compétence. D'autres recherches doivent pousser plus loin l'analyse.

En ce qui concerne la compétence de communication et en particulier le débit, nous pouvons dire que tous les sujets ont vu leur débit augmenter entre la situation de communication initiale et la finale, le sujet Moyen doublant son score de syllabes par minute. Ainsi, nous pouvons penser que c'est un autre des aspects où la dramatisation pourrait avoir un effet positif. Les stratégies compensatoires ont peu varié entre la situation de départ et celle d'arrivée pour les sujets Fort et Moyen, alors que leur nombre a baissé assez substantiellement chez le sujet Faible. Disons cependant que la répétition (ou paraphrase) a été le plus employée, suivie du questionnement. Le nombre de reprises a légèrement augmenté chez le sujet Moyen.

En résumé, notre analyse exploratoire nous amène à penser qu'avec la dramatisation la compétence linguistique ne se développe pas au détriment de la compétence de communication puisque le débit s'est amélioré chez tous les sujets. Il faudrait toutefois faire d'autres recherches qui nous permettraient de vérifier si les mêmes résultats sont obtenus avec un plus grand nombre de sujets et en comparant des pratiques pédagogiques différentes.

Nous arrivons enfin à la compétence culturelle et plus particulièrement à la gestuelle. Encore une fois, nous observons une certaine constante chez les trois sujets. En effet, la gestuelle globale s'est modifiée entre les situations de communication, les sujets pondérant leurs gestes et modifiant leur postures à mesure que le trimestre avançait. Nous avons constaté une forte diminution des manipulateurs corporels chez le sujet Faible, indiquant une meilleure confiance en soi de la part de ce sujet; ainsi qu'un emploi adéquat des illustratifs et des emblèmes chez les deux autres sujets. Cependant, nous n'avons pu dire si les sujets s'étaient appropriés les gestes propres à la culture-cible.

En conclusion sur la gestuelle, nous pouvons dire que tous les sujets l'ont améliorée, mais peut-être en aurait-il été de même dans une autre pratique pédagogique d'expression orale. Il faudrait donc mener des recherches comparatives pour vérifier si l'amélioration est reliée à l'emploi de la dramatisation ou non.

Lorsque nous avons entrepris cette recherche, nous étions particulièrement intéressée à la récupération et à la transposition des énoncés, car certains de nos étudiants nous avaient dit voir réapparaître des expressions, voire des tirades complètes à l'évocation d'un mot dans des contextes tout à fait différents et plusieurs semaines et même après plusieurs mois suivant les représentations. Le fait que tous les sujets ont récupéré des énoncés issus des pièces et les ont utilisés dans le bon contexte, tout comme l'avait remarqué Smith (1984: 3), semble confirmer ce que nos étudiants avaient observé,

et suggérer que la dramatisation, grâce à la mémorisation et au travail intensif sur le texte dramatique a un effet positif sur la récupération.

6.2 Place de la dramatisation dans l'enseignement d'une L2 au niveau universitaire

À la lumière des résultats obtenus, nous croyons que la dramatisation, en tant que pratique pédagogique, peut avoir sa place dans l'enseignement des langues secondes au niveau universitaire. Même si ces résultats sont ceux d'une recherche exploratoire qui ouvre des pistes à d'autres recherches, il n'en demeure pas moins que la récupération des énoncés a été observée chez tous les sujets alors qu'elle aurait pu n'apparaître que chez l'un d'eux. Or, cet aspect nous semble avoir un lien particulier avec la pratique pédagogique qu'est la dramatisation. De plus, comme les résultats obtenus dans le débit montrent un progrès chez tous les sujets, nous sommes portée à croire que la dramatisation ne néglige pas non plus cet aspect de la compétence en langue. Des avenues de recherches sont donc ouvertes.

Ajoutons, qu'en plus des résultats obtenus, nous avons d'autres raisons de croire que la dramatisation a sa place au sein des pratiques pédagogiques de niveau universitaire. Tout d'abord, les apprenants qui ont utilisé la dramatisation ont été exposés à une forme d'apprentissage qui valorise la révision, à intervalles réguliers, du matériel mémorisé. De plus, il nous semble qu'elle initie les apprenants aux mécanismes de l'expressivité verbale et non-verbale. Ainsi, la lecture à voix haute, l'étude détaillée du texte dramatique, les nombreuses répétitions ne peuvent qu'améliorer la prononciation, la prosodie et le débit. Certes les exercices de prononciation en laboratoire peuvent donner des résultats similaires ou même meilleurs, mais il manque la dimension humaine d'interaction. En outre, lorsque les sujets récitent leur rôle, improvisent ou jouent avec leurs partenaires-acteurs, ils apprennent à développer l'écoute de l'autre et à améliorer leur capacité d'attention, ce qui n'est pas un aspect très développé dans les cours de

langues plus traditionnels. Ils ont appris à développer des stratégies personnelles pour mémoriser le matériel, pour le récupérer au moment voulu. Parfois, ils ont dû apprendre à employer des stratégies compensatoires lorsqu'ils avaient un trou de mémoire ou lorsqu'ils étaient en difficulté linguistique. Dans un cours plus conventionnel, il est rarement question d'enseigner ces stratégies de façon systématique aux apprenants, alors que dans la dramatisation telle que nous la concevons, les stratégies sont enseignées et on encourage les apprenants à les utiliser. De plus, la dramatisation qui utilise une pièce de théâtre écrite dans la langue-cible a un rôle culturel à jouer, le théâtre étant le reflet d'une société. Dans ce but, les apprenants ont fait plusieurs séances en groupe afin d'essayer de comprendre, de saisir les subtilités de la culture-cible pour se les approprier et pouvoir se comporter de la façon la plus authentique possible lorsqu'ils seraient sur scène. Nous offrons ainsi aux apprenants la possibilité de vivre une expérience culturelle unique. Ils doivent, dans le cadre de la pièce qu'ils jouent devant un public, apprendre à vivre, à réagir, à se comporter comme s'ils étaient natifs du pays d'où provient la pièce. En faisant cela, ils peuvent développer le goût pour la culture et la langue qu'ils apprennent.

De plus, ce travail de longue haleine qui aboutit avec la représentation finale devant un public, offre aux apprenants ce but qu'ils n'ont pas toujours lorsqu'ils suivent des cours de langue à l'université. En outre, jouer devant un public demande un certain courage. Au début du trimestre, la plupart des apprenants indiquent leur nervosité. Ils doivent vaincre plusieurs obstacles avant d'être tout à fait à l'aise sur scène (du moins en apparence!). Il doivent accepter les commentaires positifs, tout comme les critiques et les suggestions de leurs pairs et du professeur; ils doivent apprendre à ne plus se juger par rapport au professeur; ils doivent être à l'écoute des autres; ils doivent apprendre à exprimer des émotions qu'ils n'ont peut-être jamais exprimées auparavant. Tout cela contribue, selon nous, à réduire leur anxiété liée à la performance et à les aider à développer leur confiance en soi.

C'est pourquoi, la dramatisation, en tant que pratique pédagogique, telle que nous l'avons conçue ou modifiée pour améliorer les performances verbales et non verbales des apprenants, est certainement à poursuivre et semble digne de tenir une place de choix dans l'enseignement des langues secondes au niveau universitaire.

7. Bibliographie

- A.C.T.F.L. (1986, 1989). *A.C.T.F.L. Proficiency Guidelines*. Hastings-on-Hudson, NY: A.C.T.F.L.
- Abercrombie, D. (1965). *Studies in phonetics and linguistics*. Londres: Oxford University Press.
- Adams, J. A. (1980). *Learning and memory*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Adiv, E. (1980). An analysis of second language performance in two types of immersion programs. *Bulletin of the Canadian Association of Applied Linguistics*, 2(2), 139–152.
- Adjemian, C. (1983). The transferability of lexical properties. Dans S. Gass et L. Selinker (Éds.), *Language transfer in language learning* (p. 250-268). Rowley, MA: Newbury House.
- Allen, L. Q. (1995). The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions. *The Modern Language Journal*, 79, iv, 521–529.
- Asher, J. J. (1965). The strategy of total physical response: An application to learning Russian. *International Review of Applied Linguistics*, 3, 291–300.
- Asher, J. J., et Price, B. S. (1982). The learning strategy of the total physical response: Some age differences. Dans S. Krashen, R. Scarcella, et M. H. Long (Éds.), *Child-adult differences in second language acquisition* (p. 76–83). Rowley, MA: Newbury House.
- Atkinson, R. C. (1975). Mnemotechnics in second language learning. *American Psychologist*, 30, 821–828.
- Atkinson, R. C., et Raugh, M. (1975). An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of Russian vocabulary. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 104, 126–133.
- Atkinson, R. C., et Shiffrin, R. M. (1968). Human memory : A proposed system and its control processes. Dans K.W. Spence et J.T. Spence (Éds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (vol. 1, p. 89-195). New York: Academic Press.

- Atkinson, R. C., et Wickens, T. D. (1971). Human memory and the concept of reinforcement. Dans R. Glaser (Éd.), *The nature of reinforcement*. New York: Academic Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baine, D. (1986). *Memory and instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Becker, A. L. (1984). Toward a post-structuralist view of language learning: A short essay. Dans A. Z. Guiora (Éd.), *An epistemology for the language sciences. Language Learning* (p. 217–20). Detroit, MI: Wayne State Press.
- Belezza, F. (1981). Mnemonic devices: Classification, characteristics and criteria. *Review of Educational Research*, 51, 247–275.
- Bergfelder-Boos, G. et Melde, W. (1993). Apprendre sur scène. *Le français dans le monde*, 276, 47-54.
- Berrendonner, A. (1981). *Éléments de pragmatique linguistique*. Paris: Minuit, Collection "Propositions".
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Paris: Crédif-Didier.
- Bibeau, G. (1984). « Tout ce qui brille... » . *Langue et Société*, 12
- Bissonnet, M. (1993). Des stratégies de communication et des stratégies compensatoires. *Revue de l'AQEFLS*, 14(4), 13–21.
- Black, C. (1995, à paraître). La dramatisation et la gestuelle : Véhicules socioculturels dans l'apprentissage des langues secondes. *Actes du Colloque International Pourquoi le Théâtre : Des choix pour le XXIème Siècle?* Toronto, ON.
- Black, C. (1990). Français oral et art dramatique à l'université. *Actes du Colloque Show and Tell*, 24–32. Guelph, ON: University of Guelph.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? Dans S. M. Gass et J. Schachter (Éds.), *Linguistic perspective on second language acquisition* (p. 41–48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Boucher, A. M., Duplantie, M., et LeBlanc, R. (1986). La notion d'authenticité dans les pratiques communicatives. Dans *Propos sur la Pédagogie de la Communication en Langues Secondes* (p. 86-97). Montréal: CEC/CEPCEL.
- Boulouffe, J. (1981). *Le processus du retour au connu dans la classe de langue*. Québec: C.I.R.B.
- Brooks, L. W., et Dansereau, D. F. (1987). Transfer of information: An instructional perspective. Dans S. M. Cormier et J. D. Hagman (Éds.), *Transfer of learning—Contemporary research and applications* (p. 121–150). San Diego, CA: Academic Press.

- Brown, H. D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brumfit, C.J. (1983). Communicative language teaching: An educational perspective. Dans C.J. Brumfit et K. Johnson (Éds.), *The communicative approach to language teaching* (p. 183-191). Oxford: Oxford University Press.
- Busson, V. (1993). Espèce d'impro: Utiliser l'improvisation contextualisée. *Français dans le Monde*, 256, 55-59.
- Byrnes, H. (1991). Reflections on the development of cross-cultural communicative competence in the foreign language classroom. Dans B. Freed (Éd.), *Foreign language acquisition research and the classroom* (p.205-218). Lexington, MA: D. C. Heath.
- Calbris, G. (1990). *The semiotics of French gestures*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Calbris, G., et Montredon, J. (1986). *Des gestes et des mots pour le dire*. Paris: CLE.
- Campbell, D.T., et Stanley, J.C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Dans J. C. Richards et R. Schmidt (Éds.), *Language and communication* (p. 2-27). London: Longman.
- Canale, M., et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christenfeld, N., Schachter, S., et Bilous, F. (1991). Filled pauses and gestures: It's not coincidence. *Journal of Psycholinguistic Research*, 20(1), 1-10.
- Cohen, A. (1987). The use of verbal and imagery mnemonics in second language vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 1(9), 43-61.
- Cohen, A. (1976). The acquisition of Spanish grammar through immersion : Some findings after four years. *Canadian Modern Language Review*, 32(5), 562-574.
- Cohen, G., Eysenck, M.W. et Le Voi, M.E. (1986). *Memory : A cognitive approach*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL*, 9, 147-159.
- Craik, F. I. M., et Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Craik, F. I. M., et Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268-294.
- Crinson, J., et Westgate, D. (1986). Drama techniques in modern language teaching. *British Journal of Language Teaching*, 24(1), 24-33.

- Crookes, G. (1990). The utterance, and other basic units for second language discourse analysis. *Applied Linguistics*, 11(2), 183–199.
- De Koninck, Z. (1991). L'apprentissage du lexique se réalise-t-il au hasard ? *Bulletin de l'AQEFLS*, 12(2), 29–43.
- Debyser, F. (1972). L'enseignement du français langue étrangère au niveau 2. Dans R. Nataf (Éd.), *Le niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère* (p. 4–22). Paris: Hachette.
- Dechert, H. W., et Raupach, M. (Éds.) (1989). *Transfer in language production*. Norwood, NJ: Ablex.
- Desnoyers, M. (1990). Le test de français oral SEL et les épreuves de performance. Dans *Les actes du Colloque AQEFLS-McGill sur L'évaluation de la Performance des Apprentissages*, *Bulletin AQEFLS*, 12 (3-4), 1991.
- Dickson, S. (1989). Acting French: Drama techniques in the second language classroom. *The French Review*, 63(2), 300–311.
- Doughty, C. (1987). Relating second language acquisition theory to call research and application. Dans W.F.Smith (Éd.), *Modern Media in Foreign Language Education*, (p.133-167). Lincolnwood, IL: National Textbook Company
- Dulay, H. et Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. Dans M. Burt, H. Dulay, et M. Finocchiaro (Éds.), *Viewpoints on English as a second language* (p. 95-126). New York: Regents.
- Dulay, H., Burt, M. et Krashen, S. D. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Duquette, L. (1989). Les habiletés réceptives : Situation actuelle et perspectives pédagogiques. Dans R. LeBlanc, J. Compain, L. Duquette, et H. Seguin (Éds.), *L'enseignement des langues secondes aux adultes : recherches et pratiques*. Ottawa, ON: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Eckman, P. et Friesen, W.V. (1969). The repertoire of non-verbal behaviour: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1969, 1(1), 49-98.
- Eckman, P. (1980). Three classes of nonverbal behaviour. Dans W. Von Raffler-Engel (Éd.), *Aspects of nonverbal communication* (p. 89–109). Lisse, The Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Efron, D. (1972). *Gesture, race and culture*. The Hague, The Netherlands: Mouton.
- Ellis, H.C., et Reed Hunt, R. (1983). *Fundamentals of human memory and cognition*. Dubuque, IA: W. C. Brown.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

- Faerch, C., et Kasper, G. (1989). Transfer in production : Some implications for the interlanguage hypothesis. Dans H. W. Dechert et M. Raupach (Éds.), *Transfer in language production* (p. 173–193). Norwood: Ablex.
- Faerch, C., et Kasper, G. (1980a). Processus and strategies in foreign language learning and communication. *International Studies Bulletin*, 5, 47-118
- Faerch, C., Haastrup, K., et Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Fancy, A. (1985). La dramatisation et l'enseignement du français langue seconde : Le problème des textes. *Bulletin de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée*, 7(2), 91-101.
- Fancy, A. (1988). Communication ou expression ? Une mise en question du langage pédagogique. *Contact*, décembre 1988, 7(4), 11-15
- Fancy, A. (1991). Didactique du français langue seconde, dramatisation et théâtre. *The Canadian Modern Review*, 47(2), 342–350.
- Feyereisen, P., et de Lannoy, J. D. (1990). *Gestures and speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fontenay, H. (1990). Les techniques d'entrevue au service de l'évaluation de la performance orale. Dans *L'évaluation : de la performance et des apprentissages*. (p.77-95). Actes du colloque AQFLS-McGill. *Bulletin AQFLS*, vol.12, 3-4, 1991
- Freed, B. (1991). Current realities and future prospects in foreign language acquisition research. Dans B. Freed (Éd.), *Foreign language acquisition research and the classroom* (p.3–27). Lexington, MA: D. C. Heath.
- Galisson, R., et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Poitiers: Hachette.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier.
- Gagné, E.D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little, Brown & Co.
- Gagné, R.M. (1977). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R.M. (1974). *Essentials of learning instruction*. Hinsdale, Ill.: The Dryden Press.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gass, S., et Selinker, L. (Éds.) (1983). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Germain, C. (1995). Faut-il enseigner la grammaire dans un cours de langue seconde ? Dans S.G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire: Propositions didactiques*.

- Germain, C., et Seguin, H. (1995) *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Montréal: Centre Éducatif et Culturel.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE.
- Germain, C., et Leblanc, R. (1986). La pédagogie de la communication : Essai de définition. Dans A. M. Boucher, M. Duplantie, et R. Leblanc (Éds.), *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel.
- Girard, D., et Vallières, D. (1988). *Le théâtre, la découverte du texte par le jeu dramatique*. Beloeil, PQ: Les Éditions La Lignée.
- Gregg, V. H. (1986). *Introduction to human memory*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Gustafson, R.L. (1983). A comparison of errors in the spoken French of grades two, four and six pupils enrolled in a French immersion program. Unpublished project manuscript, M.A.—Teaching of French, Simon Fraser University.
- Hakuta, K. (1974). A case study of a Japanese child learning English as a second language. *Language Learning*, 26, 321–351.
- Hammerly, H. (1985). *An integrated theory of language teaching*. Blaine, WA: Second Language Publication.
- Hammerly, H. (1991) . *Fluency and accuracy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hanania, E. et Gradma, H. (1977). Acquisition of of English structures: A case study of an adult native speaker in an English-speaking environment. *Language Learning*, 27, 75-92
- Harley, B. (1984). How good is their French ? *Language and society*, 12, 55-60
- Harmer, J. (1984). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Hatch, E.M. (Éd) (1978). *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House.
- Heathcote, D. (1972). Training needs for the future. Dans J.Hodgson et M.Banham (Éds.), *Education I : The annual survey*.
- Heyde, A. W. (1983). Self-esteem and the acquisition of French. Dans K.M. Bailey, M. Long, et S. Peck (Éds.), *Second language acquisition studies* (p. 175–187). Rowley, MA: Newbury House.
- Heyde, A.W. (1979). The Relationship between self-esteem and oral production of a second language. Dans H. D. Brown, C. A. Yoris et R. H. Crymes (Éds.), *TESOL 1977, Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice*. Washington, DC: TESOL.
- Higbee, K. L. (1979). Recent research on visual mnemonics: Historical roots and educational fruit . *Review of Educational Research* , 49, 611–629.

- Higgs, T. (1991). Research on the role of grammar and accuracy in classroom based foreign language acquisition. Dans B. Freed (Éd.), *Foreign language acquisition research and the classroom* (p. 46–53). Lexington, MA: D. C. Heath.
- Higgs, T.V. et Clifford, R. (1982). The Push toward communication. Dans T. V. Higgs (Éd.), *Curriculum competence and the foreign language teacher* (p. 57–79). Stokie, IL: National Textbook.
- Hodgson, J. et O'Neill, C. (1984). *Dorothy Heathcote : Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson
- Holden, S. (1982). *Drama in language teaching*. Harlow, UK: Longman.
- Houston, J.P. (1986). *Fundamentals of learning and memory*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- Howard, R.W. (1987). *Concepts and schemata : An introduction*. London: Cassell.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunsley, J. (1985). Test anxiety, academic performance and cognitive appraisals. *Journal of Educational Psychology*, 77, 678–682.
- Hunt, K.W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. Urbana Champaign, ILL: NCTE Research Report 3.
- Hunt, K.W. (1966). Recent measures in syntactic development. *Elementary English*, 43, 732–739.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. Dans J. B.Pride et H. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected reading*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Hymes, D. H. (1991). *Vers la compétence de la communication*. Paris: Crédif-Hatier.
- Jakobovits, L. A. (1982). Authentic language teaching through culture simulation in the classroom. *Bulletin de L'ACLA*, 4 (1), 11–12.
- Jakobson, R. (1972). Motor signs for 'Yes' and 'No'. *Language in Society*, 1, 91–96.
- James, W. (1890). *The principles of psychology I*. New York: Henry Holt.
- Johnson, H. (1992). Defossilizing. *ELT Journal*, 46(2), 180–189.
- Kaplan, I. (1991). L'évaluation de la performance des apprentissages. *Revue de l'AQEFLS*, 12(3), 124–151.
- Kellerman, P.F. (1992). *Focus on psychodrama*. London: J. Kingsley Publishers.
- Knoll, B. (1977). Combining ideas in written and spoken English: a look at subordination and coordination. Dans E.Ochs Keenan et T.L. Bennett (Éds) *Discourse across time and space. Southern California occasional papers in linguistics 5*. Los Angeles, CA: Department of Linguistics, University of Southern California.

- Krashen, S. D. (1981). The « fundamental pedagogical principle » in second language teaching. *Studia Linguistica*, 35, 50–70.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in L2 acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D., et Scarcella, R. (1978). On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning*, 28(2), 282–300.
- Krashen, S. D., et Terrell, T. (1983). *The natural approach*. Oxford: Pergamon Press.
- Leclerc, J. (1989). *Qu'est-ce que la langue ?* Laval, PQ: Mondia.
- Létourneau, J. (1989). *Le coffre à outils du chercheur débutant*. Toronto: Oxford University Press.
- Levin, J. R., McCormick, C. B., Miller, G. E., Berry, J. K., et Pressley, M. (1982). Mnemonic versus non-mnemonic vocabulary-learning strategies for children. *American Educational Research Journal*, 19, 121–136.
- Levin, J. R., Shriberg, L. K., Miller, G. E., McCormack, C. B., et Levin, B. B. (1980). The keyword method in the classroom: How to remember the states and their capitals. *The Elementary School Journal*, 82, 185–191.
- Lieury, A. (1975). *La mémoire*. Bruxelles: Dessart et Mardaga.
- Lightbrown, P. (1983) Exploring relationship between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. Dans H.Seliger et M. Long (Éds) *Classroom-oriented research in second language acquisition*, (p.217-245). Rowley, MASS.:Newbury House
- Littlewood, W.T. (1984). *Foreign and second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loban, W. (1963). *The language of elementary school children*. Urbana Champaign, ILL: NCTE Research Report 1.
- Loban, W (1966). *Language ability: Grades seven, eight, and nine*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Loban, W. (1976). *Language development : Kindergarten through grade twelve*. National Council of Teachers of English Research Report, 18. Urbana, IL: NCTE.
- Long, M. (1983). Native speakers/non-native speaker conversation in the second language classroom. Dans M. Clarke et J. Handscombe (Éds.), *Proc. TESOL '82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*. Washington, DC: TESOL.
- Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *Canadian Modern Language Review*, 43(4), 701-716.
- Mackey, W. F. (1972). *Principes de didactique analytique*.(trad. de *Language teaching analysis* , London: Longman , 1965) Paris: Didier.

- Maley, A. (1983). A roomful of human beings. Dans *Guidelines, drama activities*, 5(2), 1–12. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Maley, A. et Duff, A. (1978). *Drama techniques in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarty, D.L. (1980). Investigation of a visual imagery mnemonic device for acquiring face-name associations. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6, 145–155.
- McCarthy, M.J. (1984). A new look at vocabulary in EFL. *Applied Linguistics*, 5, 12-21
- McDonald, M.K. (1992) Dramatization of children's original, dictated stories: The effect upon oral fluency and story complexity. Thèse de doctorat non publiée, University of Connecticut (0056).
- McIntyre, D., et Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251–275.
- McIntyre, D., et Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focus essay technique. *Modern Language Journal*, 75(3), 296–304.
- McNeill, D. (1970). *The Acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics*. New York: Harper and Row.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moirand, S. (1982, 1985). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Morris, D. (1979). *Gestures, their origins and their distribution*. New York: Stein and Day.
- Motos Teruel, T. (1992). Drama activities: Didactic approach for teaching and learning language and literature in secondary education. PHD Dissertation. Valencia, Spain: Servicio de Publicaciones Universidad de Valencia.
- Narcy, J. (1990). *Apprendre une langue étrangère*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Nattinger, J. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. Dans R. Carter et M. McCarthy (Éds.), *Vocabulary and language teaching* (p. 62–82). London: Longman.
- Nelson, K., Fivush, R., Hudson, J., et Lucariello, J. (1983). Scripts and development of memory. Dans M. Chi (Éd.), *Contributions to human development trends in memory development research* (p. 9). New York: Karger.
- Nobili, P. (1990). La périphrase: une technique pour améliorer la compétence lexicale des adultes. *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, février-mars, 159-170.
- O'Donnell, R.C. et al. (1967). *Syntax of kindergarten and elementary school children: a transformational approach*. Urbana Champaign, ILL: NCTE Research Report 8

- O'Malley, M. J., et Uhl Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pellerin, M., et Hammerly, H. (1986). L'expression orale après treize ans d'immersion française. *Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 42(3), 592–606.
- Perret-Clermont, A. N., et Nicolet, M. (1988). *Interagir et connaître*. Cousset, France: Delval.
- Phillips, E. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*, 76(1), 14–26.
- Pierra, G. (1990). *Le théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère : L'anti-méthode*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paul Valéry-Montpellier III, France.
- Pressley, M., Levin, J. R., et Miller, G. E. (1981). How does the keyword method affect vocabulary comprehension and usage? *Reading Research Quarterly*, 16, 213–226.
- Pressley, M., Levin, J. R., Nakamura, G. V., Hope, D. J., Bispo, J., et Teye, A. (1980). The keyword method of foreign vocabulary learning: An investigation of its generalizability. *Journal of Psychology*, 65, 635–642.
- Pressley, M., Levin, J. R., Kulper, N. A., Bryant, S. L., et Michener, S. (1982). Mnemonic versus non-mnemonic vocabulary learning strategies: Additional comparisons. *Journal of Educational Psychology*, 74, 693–707.
- Pressley, M., Levin, J. R., et Delaney, H. D. (1982). The mnemonic keyword method. *Review of Educational Research*, 52, 61–91.
- Raz, H. (1980). *Role-playing in foreign language learning*. Thèse de doctorat non publiée, Hebrew University, Jerusalem.
- Renaud, M.P. (1987). Expression dramatique : Former autrement. *Le Français dans le Monde*, 211(août/septembre), 51–55.
- Richards, J. C. (1974). A non-contrastive approach to error analysis. Dans J. Richards (Éd.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (p. 172–188). London: Longman.
- Rigaut, O., et Tiffou, M. (1990). *J'y pense donc j'en parle*. Toronto: Holt, Rinehart and Winston.
- Rivenc, (1971). Lexique et langue parlée. Dans *La grammaire du français parlé* (p. 52-69). Paris: Hachette.
- Rivers, W. (1990). Les dix principes de l'apprentissage/enseignement interactif des langues. *Études de Linguistique Appliquée*, 77(janvier/mars), 47–60.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history, typology. Dans *Learner strategies and language learning*. Prentice/Hall International.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. Dans R. J. Spiro, B. C. Bruce, et W. F. Brewer (Éds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (p. 33–58). Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Sandhu, C.M. (1990). *Horizons nouveaux*. Toronto: Holt Rinehart and Winston of Canada, vi.
- Sarason, I.G. (1986). Test anxiety, worry and cognitive interference. Dans R. Schwarzer (Éd.), *Self-related cognition in anxiety and motivation* (p. 19–33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Savignon, S. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*, 62–64. Philadelphia: The Centre for Curriculum Development.
- Savignon, S. (1990). Les recherches en didactique des langues étrangères et l'approche communicative. *Études de Linguistique Appliquée*, 77(janvier/mars), 29–46.
- Savignon, S. J. (1991). Research on the role of communication in classroom-based foreign language acquisition: On the interpretation, expression, and negotiation of meaning. Dans B.Freed (Éd.), *Foreign language acquisition research and the classroom* (p. 31–54). Lexington, MA: D.C. Heath.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. Dans N.Wolfson et E. Judds (Éds.), *Sociolinguistics and second language acquisition* (p. 137-174). Rowley, MA: Newbury House.
- Schouten-van Parreren, C. (1995). Action psychology as applied to foreign language vocabulary acquisition. *Computer Assisted Language Learning*, 8(2–3), 181–204.
- Schuman, J. H. (1976) Second language acquisition: The pidginisation hypothesis. *Language Learning*, 26(2), 391–408.
- Seliger, H. W. (1977). Does practice make perfect ? A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, 27, 263–278.
- Seliger, H.W., et Shohamy, E. (1990). *Second language research methods*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209–231.
- Smith, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal: HRW.
- Smith, S. M. (1984). *The theater arts and the teaching of second languages*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state trait anxiety inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spilka, I. (1976). Assesment of second language performance in immersion programs. *Canadian Modern Language Review*, 32, 543–561.
- St.-Yves, A. (1982). *Psychologie de l'apprentissage-enseignement*. Sillery, PQ: Presse de l'Université du Québec.
- Stake, R.E. (1994). Case studies. Dans N.K.Denzin et Y.S.Lincoln (Éds) *Handbook of qualitative research* (p. 236-247). Thousand Oaks,CA: SAGE Publications.

- Stanislavski, C. (1936). *An actor prepares* (trad. du russe par E. R. Hapgood). New York: New York Theater Arts Books.
- Stanislavski, C. (1949). *Building a character* (trad. du russe par E. R. Hapgood). New York: New York Theater Arts Books.
- Stauble, A. E. (1980). Acculturation and second language acquisition. Dans R. Scarcella et S. D. Krashen (Éds.), *Research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, S. (1980). Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective. *Language Learning*, 30(1), 77-97.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. Gass et C. Madden (Éds.), *Input in second language acquisition* (p. 235-253). Cambridge, MA: Newbury House.
- Taranger, M-C. et Coupier, C. (1986). Recherche sur l'acquisition des langues secondes: approche du gestuel. Dans A. Giacomi et D. Veronique (Éds), *Actes du 5e colloque international 1984 : Acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches* (p.169-183). Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, PQ: Éditions Logiques.
- Tassé, D. (1989). L'utilisation de l'improvisation comme moyen d'apprentissage en langue seconde. *Bulletin de l'AQEFLS*, 11(1), 47-51.
- Terrell, T. D. (1989). The role of grammar instruction in a communicative approach. *Northeast Conference Newsletter* (February), 22-25.
- Thibert, G. (1991). *Exercice de design systématique : Élaboration d'un modèle pour sensibiliser les enseignants à la pratique de l'évaluation formative des manifestations affectives de la communication interpersonnelle orale en langue alternative*. Mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval.
- Thompson, I. (1987). Memory in language learning. Dans C. Candlin (Éd.), *Learner strategies in language learning* (p. 43-56). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing. Dans R. Schwarzer (Éd.), *Self-related cognition in anxiety and motivation* (p. 57-79). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Towell, R. (1987). Approaches to the analysis of oral language development of the advanced learner. Dans J.A Coleman et R. Towell (Éds.), *The advanced language learner* (p.157-212). London: Association for French Language Studies and the Scottish Universities' French Language Research Association in Association with CILT.
- Trévisé, A. (1993). Acquisition/apprentissage/enseignement d'une langue 2: Modes d'observation, mode d'intervention. *Études de linguistique appliquée*, 92, 38-50.

- Tulving, E. (1962). Subjective organization of recall of 'unrelated' words. *Psychological Review*, 69, 344–354.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. Dans E. Tulving et W. Donaldson (Éds.), *Organization of memory* (p. 382–403). New York: Academic Press.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Tulving, E. (1985). On the classification problem in learning and memory. Dans L. Nilsson et T. Archer (Éds.), *Perspectives on learning and memory* (p. 73–101). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Varonis, E. M., et Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6(1), 71–90.
- Via, R. (1972). English through drama. *English Teaching Forum* (juillet/août).
- Via, R. (1976). *English in three acts*. Honolulu, HI: The University Press of Hawaii.
- Via, R. (1987). 'The magic if' of theater: Enhancing language learning through drama. Dans W. M. Rivers (Éd.), *Interactive Language Learning* (p. 110–123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vigil, N. A. et Oller, J. A. (1976). Rule fossilization: A tentative model. *Language Learning*, 26(2), 281–295.
- Von Raffler-Engel, W. (1980). Developmental kinesics: The acquisition of conversational non-verbal behaviour. Dans *Aspects of Non-Verbal Communications* (p. 133–156). Lisse, The Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Watkins, M. J., et Tulving, E. (1975). Episodic memory: When recognition fails. *Journal of Experimental Psychology*, 104, 5–29.
- Waugh, N. C., et Norman, D. A. (1965). Primary Memory. *Psychological Review*, 72, 89–104.
- Weinstein, C. E., et Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. Dans M. C. Wittrock (Éd.), *Handbook of research on teaching* (p. 315–327). New York: Macmillan.
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- White, J. (1984). Drama, communicative competence and language teaching: An overview. *Canadian Modern Language Review*, 40(4), 595–599.
- Widdowson, H. G. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues* (trad. de l'anglais par K. et G. Blamont). Paris: Hatier Crédif.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wong-Fillmore, L. (1976). *The second time around : Cognitive and social strategies in second language acquisition*. Thèse de doctorat non publiée, Dept. of Linguistics, Stanford University

Yin, R.K. (1994). *Case study research. Design and methods* (2e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications

8. Annexes

8.1 Questionnaire : Profil des étudiants

Complétez le questionnaire suivant en étant le plus précis possible

Nom : _____

Age : _____

Sexe : _____

Année universitaire en cours : _____

Spécialité : _____

Raisons pour apprendre le français : _____

Raisons pour suivre FR 208 D (français oral par la dramatisation): _____

Cours de français déjà suivis : _____

Expérience théâtrale _____

Pendant combien de temps ? _____

Séjour dans un milieu francophone : _____

Pendant combien de temps ? _____

8.2 Liste des énoncés issus des pièces à utiliser pour le stimulus verbal

1. Expressions qui ne peuvent pas se modifier (énoncés préfabriqués):

à merveille

allons,...

follement

à la place de

au juste

2. Expressions qui se modifient à cause des verbes (énoncés semi-figés) :

ne pas très bien voir où

se devoir de

avoir une dent contre quelqu'un

s'en sortir

hésiter à + infinitif

persister à + infinitif

trouver à redire

croire pouvoir + infinitif

que me racontes-tu là !

qui veux-tu que ce soit ?

laisser tomber

3. Expressions qui se modifient à cause des noms, des adjectifs, des pronoms

(énoncés semi-figés):

ne pas en croire ses yeux

être bien heureux de + infinitif

aucun ne peut

avoir sa petite idée

8.3 Grilles d'évaluation globale

8.3.1 Pré-test Évaluation C.B.

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H |
|---------------------|----|----|----|---|----|----|
| Très fort | | √- | | | | |
| Fort | | | | | | |
| Moyen | √+ | | √- | √ | | √- |
| Faible | | | | | √+ | |

8.3.2 Pré-test Évaluation J.P.B.

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H |
|---------------------|----|----|---|----|---|---|
| Très fort | | | | | | |
| Fort | | √- | | | | |
| Moyen | √+ | | √ | √+ | √ | √ |
| Faible | | | | | | |

8.3.3 Post-test Évaluation C.B.

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H |
|---------------------|----|---|----|----|----|---|
| Très fort | | √ | | | | |
| Fort | √+ | | | | | |
| Moyen | | | √+ | √+ | √- | √ |
| Faible | | | | | | |

8.3.4 Post-test Évaluation J.P.B.

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H |
|---------------------|----|----|---|----|---|---|
| Très fort | | | | | | |
| Fort | | √- | | | | |
| Moyen | √+ | | √ | √+ | √ | √ |
| Faible | | | | | | |

8.4 Grilles analytiques du débit

8.4.1 Pré-test Évaluation C.B.

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H |
|---------------------|---|---|----|----|---|----|
| Très fort | | | | | | |
| Fort | | √ | | | | |
| Moyen | √ | | √- | √+ | | |
| Faible | | | | | √ | √+ |

8.4.2 Pré-test Évaluation J.P.B.

| Échelle descriptive du débit | K | J | W | S | D | H |
|---------------------------------|---|----|---|---|----|----|
| Très fort | | | | | | |
| Fort | | √+ | | | | |
| Moyen | √ | | √ | √ | √- | √- |
| Faible | | | | | | |

8.4.3 Post-test Évaluation C.B.

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H |
|---------------------|----|---|----|----|---|----|
| Très fort | | √ | | | | |
| Fort | √+ | | | √- | | |
| Moyen | | | √- | | √ | √- |
| Faible | | | | | | |

8.4.4 Post-test Évaluation J.P.B.

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H |
|---------------------|---|----|----|----|---|----|
| Très fort | | | | | | |
| Fort | √ | √+ | | | | |
| Moyen | | | √- | √+ | √ | √- |
| Faible | | | | | | |

8.5 Grilles analytiques de la grammaire

8.5.1 Pré-test Évaluation C.B.

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H |
|---------------------|----|----|----|---|----|---|
| Très fort | | | | | | |
| Fort | | √- | | | | |
| Moyen | √+ | | √+ | √ | | |
| Faible | | | | | √+ | √ |

8.5.2 Pré-test Évaluation J.P.B.

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H |
|---------------------|---|---|---|----|----|----|
| Très fort | | | | | | |
| Fort | | √ | | | | |
| Moyen | √ | | √ | √- | | √- |
| Faible | | | | | √+ | |

8.5.3 Post-test Évaluation C.B.

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H |
|---------------------|----|---|----|---|----|---|
| Très fort | | | | | | |
| Fort | | √ | | | | |
| Moyen | √+ | | | √ | | |
| Faible | | | √+ | | √- | √ |

8.5.4 Post-test Évaluation J.P.B.

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H |
|---------------------|----|---|----|---|---|----|
| Très fort | | | | | | |
| Fort | | √ | | | | |
| Moyen | √+ | | | √ | | |
| Faible | | | √+ | | √ | √+ |

8.6 Grilles analytiques du lexique

8.6.1 Pré-test Évaluation C.B.

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H |
|------------------------------|---|---|----|---|---|----|
| Très fort Voc. spécialisé | | | | | | |
| Fort Voc. semi-spécialisé | | √ | | | | |
| Moyen Voc. disponible | √ | | √- | | | |
| Faible Mots fréquents | | | | √ | √ | √+ |

8.6.2 Pré-test Évaluation J.P.B.

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H |
|------------------------------|---|----|----|----|----|----|
| Très fort Voc. spécialisé | | | | | | |
| Fort Voc. semi-spécialisé | | √- | | | | |
| Moyen Voc. disponible | √ | | | | | √- |
| Faible Mots fréquents | | | √+ | √+ | √+ | |

8.6.3 Post-test Évaluation C.B.

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H |
|------------------------------|----|----|----|---|----|---|
| Très fort Voc. spécialisé | | | | | | |
| Fort Voc. semi-spécialisé | | √- | | | | |
| Moyen Voc. disponible | √+ | | | √ | | |
| Faible Mots fréquents | | | √+ | | √+ | √ |

8.6.4 Post-test Évaluation J.P.B.

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H |
|------------------------------|----|---|----|---|----|---|
| Très fort Voc. spécialisé | | | | | | |
| Fort Voc. semi-spécialisé | | √ | | | | |
| Moyen Voc. disponible | √+ | | | √ | | |
| Faible Mots fréquents | | | √+ | | √+ | √ |

8.7 Grilles analytiques de la compétence stratégique

8.7.1 Pré-test Évaluation C.B.

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H |
|---------------------|----|---|----|---|---|---|
| Très fort | | | | | | |
| Fort | √- | √ | | | | |
| Moyen | | | √- | | | √ |
| Faible | | | | √ | √ | |

8.7.2 Pré-test Évaluation J.P.B.

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H |
|---------------------|---|----|----|---|---|---|
| Très fort | | | | | | |
| Fort | √ | √- | | | | |
| Moyen | | | √- | | | √ |
| Faible | | | | √ | √ | |

8.7.3 Post-test Évaluation C.B.

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H |
|---------------------|---|---|----|---|----|---|
| Très fort | √ | | | | | |
| Fort | | √ | | | | |
| Moyen | | | √+ | √ | √+ | |
| Faible | | | | | | √ |

8.7.4 Post-test Évaluation J.P.B.

| Échelle descriptive | K | J | W | S | D | H |
|---------------------|---|---|----|----|----|---|
| Très fort | | | | | | |
| Fort | √ | √ | | | | |
| Moyen | | | √+ | √+ | √+ | |
| Faible | | | | | | √ |

8.8 Questionnaire : Auto-évaluation

Nom : _____

Répondez aux questions suivantes en étant le plus précis possible.

1. Avez-vous constaté des changements dans votre niveau de français pendant le trimestre ? _____

2. Si oui, pouvez-vous les décrire ?

3. Ces changements faisaient-ils partie des objectifs que vous vous étiez fixé au début du cours ? _____

4. Si oui, pouvez-vous les identifier?

5. D'après vous quels sont les aspects de la langue qui ont été le plus affectés par le cours ?

6. **Quels sont ceux qui ont été le moins affectés ?**

7. **Autres commentaires ?**

8.9 Évaluation du progrès dans la compétence en langue de tous les apprenants

Nous avons tout d'abord utilisé une évaluation globale de tous les sujets pour dresser un portrait général du groupe et par la suite nous avons procédé à des évaluations portant sur différentes caractéristiques des productions orales: le débit ou aisance à s'exprimer, la précision ou justesse grammaticale, le vocabulaire et la compétence stratégique. Toutes ces évaluations ont été faites par deux juges (CB, nous-même et JPB, l'autre évaluateur). Nous examinerons d'abord les résultats obtenus au niveau de l'évaluation globale de la compétence en langue (voir Tableau 8.1 et Figure 8.1 pour les données brutes) avant de présenter les évaluations plus spécifiques.

8.9.1 Évaluation globale de la compétence en langue

Rappelons que tous les apprenants du groupe ont été soumis à un pré-test en début de session et à un post-test en fin de session. Nous voulions savoir si nous pouvions dire que, globalement, tous les sujets du cours d'expression orale par la dramatisation avaient progressé dans leurs productions orales au niveau de la compétence en langue.

Pour les deux tâches, nous avons fait la moyenne des deux juges (CB et JPB). Bien que les deux juges aient donné des évaluations différentes aux sujets, le très grand coefficient de corrélation entre les deux séries (entre 0,59 et 0,96, mais généralement supérieur à 0,90) nous a fait opter pour l'utilisation des moyennes dans la présentation des données.

Tableau 8.1
Moyennes individuelles des évaluations globales du groupe

| Sujets Tâches | K | J | W | S | D | H | Moyenne du groupe |
|------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------------------|
| Pré-test | 3 | 4,2 | 2,2 | 2,7 | 2 | 2,2 | 2,71 |
| Post-test | 3,7 | 4,5 | 2,7 | 3 | 2,2 | 2,5 | 3,1 |
| Progrès | 0,7 | 0,3 | 0,5 | 0,3 | 0,2 | 0,3 | 0,38 |

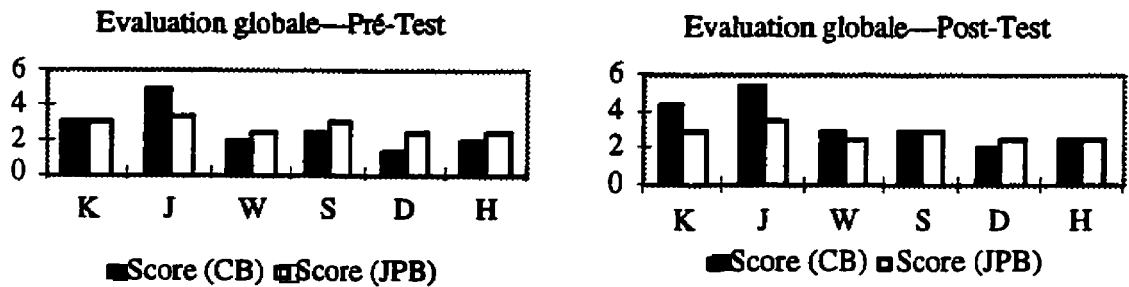


Figure 8.1
Graphique de l'évaluation globale de la compétence en langue

La moyenne générale était de 2,71 au pré-test et de 3,1 au post-test. On enregistre donc une amélioration de 0,38 pour tout le groupe. Non seulement le groupe a progressé, mais tous les sujets ont amélioré leur compétence en langue. Selon l'ACTFL, le 2,71 et le 3,1 correspondent à un niveau intermédiaire (supérieur). Mais la progression ne les fait pas changer de niveau puisque le niveau intermédiaire se situe entre 2 et 3.

8.9.2 Évaluation globale de certaines caractéristiques de la compétence en langue

Pour l'évaluation du débit (ou aisance à s'exprimer), de la précision grammaticale, du vocabulaire et de la compétence stratégique, nous avons procédé de la même façon que pour l'évaluation globale. Nous voulions savoir s'il y allait avoir un progrès dans les productions orales des apprenants pour les quatre caractéristiques mentionnées.

Tableau 8.2
Moyennes pour l'évaluation du débit ou aisance à s'exprimer

| Sujets Tâches | K | J | W | S | D | H | Moyenne du groupe |
|------------------|-----|-----|------|-----|-----|-----|----------------------|
| Pré-test | 2,5 | 4,2 | 2,2 | 2,7 | 1,5 | 1,7 | 2,46 |
| Post-test | 4,2 | 5 | 2 | 3,2 | 2,5 | 2 | 3,15 |
| Progrès | 1,7 | 0,8 | -0,2 | 0,5 | 1 | 0,3 | 0,68 |

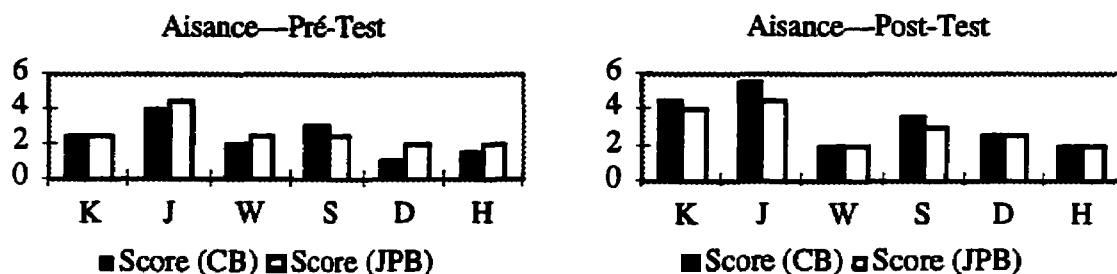


Figure 8.2
Graphiques de l'évaluation du débit ou aisance à s'exprimer

8.9.2.1 Le débit ou aisance à s'exprimer

Si nous examinons les résultats obtenus par le groupe au niveau de l'aisance à s'exprimer, nous constatons que la moyenne du groupe au pré-test est de 2,46 et qu'au post-test elle est passée à 3,15, marquant ainsi un progrès de 0,68. Le groupe reste cependant toujours au même niveau, c'est-à-dire intermédiaire (voir Tableau 8.2 et Figure 8.2) Si nous regardons les résultats individuels, nous constatons que tous les sujets ont progressé à l'exception de W. qui régresse de 0,2. Il est à noter que ce sujet est très introverti et que cela pourrait expliquer qu'il n'ait pas amélioré sa performance au niveau de l'aisance à s'exprimer. Par contre, c'est chez le sujet K. que l'on remarque la plus grande progression (1,7); au contraire de W., ce sujet est assez extraverti. Il a fait du

Tableau 8.3
Moyennes pour l'évaluation de la précision ou justesse grammaticale

| Sujets Tâches | K | J | W | S | D | H | Moyenne du groupe |
|------------------|-----|-----|-------|-----|-------|-------|----------------------|
| Pré-test | 2,7 | 3,7 | 2,7 | 2,2 | 2,5 | 1,5 | 2,55 |
| Post-test | 3 | 4 | 1,5 | 2,5 | 0,7 | 1,2 | 2,15 |
| Progrès | 0,3 | 0,3 | - 1,2 | 0,3 | - 1,8 | - 0,3 | 0,4 |

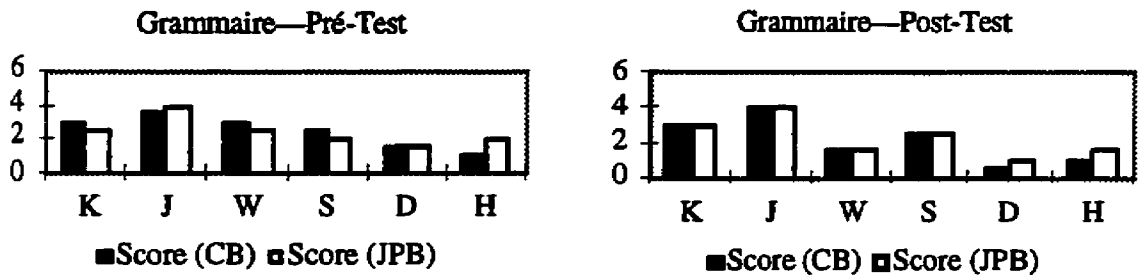


Figure 8.3
Graphiques de l'évaluation de la précision grammaticale effectuée par les deux juges

théâtre et du cinéma, ce qui pourrait expliquer une plus grande aisance dans l'expression. Les autres sujets pour leur part se situent entre 1 et 0,5 en ce qui concerne les progrès.

8.9.2.2 *La précision grammaticale*

Nous avons ensuite fait la moyenne pour les évaluations de la précision grammaticale (voir Tableau 8.3 et Figure 8.3). Dans le pré-test, la moyenne du groupe est de 2,55. Au post-test, la moyenne du groupe baisse à 2,15. Au début du trimestre, le groupe semblait avoir une meilleure précision grammaticale qu'en fin de session. Examinons les performances individuelles pour essayer de comprendre ce phénomène. Nous constatons que trois des sujets ont régressé, W. de 1,2, D. de 1,8 et H. de 0,3. Sur ces trois sujets, deux sont grammaticalement faibles (D. et H.). En ce qui concerne W., son niveau est meilleur que celui des deux autres, mais son introversion affecte sa

performance. Il est tellement nerveux lorsqu'il doit parler qu'il fait des erreurs sur des structures qu'il maîtrise à l'écrit. Par contre, les trois autres apprenants ont tous progressé de 0,3. Il semblerait donc, si l'on se fie à l'évaluation globale de cet aspect de la langue, que les apprenants du cours d'expression orale par la dramatisation n'aient pas réellement amélioré la précision grammaticale de leurs énoncés. Nous verrons plus loin si les descriptions des performances des trois sujets vont dans le même sens.

8.9.2.3 *Le vocabulaire*

En ce qui a trait au vocabulaire l'analyse des tableaux semble révéler peu de progrès dans cet aspect de la compétence en langue. En effet, au pré-test, la moyenne du groupe est de 2,16. alors qu'au post-test, la moyenne du groupe est de 2,2. Il n'y a pas vraiment de différence au niveau des moyennes entre le début et la fin du trimestre (0,04). L'ensemble des sujets se situait au niveau intermédiaire au début du trimestre et il en est toujours de même en fin de trimestre.

Si nous examinons les performances individuelles, les résultats semblent montrer que deux des sujets ont régressé, W. de 0.7 et H. de 1,2. Ces deux sujets sont différents. H. a suivi moins de cours de français que W., ce qui expliquerait son manque de vocabulaire. W. souffre toujours de son introversion, ce qui nuit à ses capacités de production. Pour sa part, J. n'a pas progressé et chez les autres, la progression se situe entre 0,3 et 1,3 (voir Tableau 8.4 et Figure 8.4).

Peut-on expliquer ces résultats? S'il est vrai que les apprenants vont élargir leurs connaissances dans divers domaines lexicaux (celui des costumes, des décors et du maquillage), le vocabulaire qui va se fixer en mémoire sera celui du texte mémorisé plutôt que celui appris lors des répétitions. De plus, ce vocabulaire mémorisé, utilisé en contexte, est pris dans un cadre fixe, celui de la réplique, ce qui fait que pour l'apprenant

Tableau 8.4
Moyennes individuelles des évaluations du vocabulaire

| Sujets | K | J | W | S | D | H | Moyenne du groupe |
|-----------|-----|-----|------|-----|-----|------|-------------------|
| Pré-test | 2,5 | 3,7 | 2,2 | 1,2 | 1,2 | 2,2 | 2,16 |
| Post-test | 3 | 3,7 | 1,5 | 2,5 | 1,5 | 1 | 2,2 |
| Progrès | 0,5 | 0 | -0,7 | 1,3 | 0,3 | -1,2 | 0,03 |

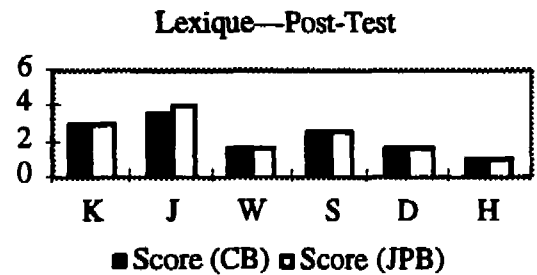
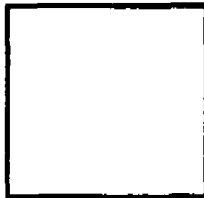


Figure 8.4
Graphiques de l'évaluation du vocabulaire effectuée par les deux juges

ces mots nouveaux ne constituent pas une matière première comme le vocabulaire de thèmes étudiés dans un cours plus conventionnel.

Nous nous attendions à un plus grand écart entre les deux tests, puisque les sujets avaient bénéficié non seulement du vocabulaire des pièces, mais aussi de tout le vocabulaire connexe aux pièces, accumulant ainsi un plus grand nombre de mots et d'expressions. Or, ce qui semble ressortir de cela, c'est que tous ces mots (non issus des textes dramatiques) vus pendant les répétitions n'ont pas vraiment été assimilés.

8.9.2.4 La compétence stratégique

Le dernier aspect qui a été évalué est la compétence stratégique du groupe (voir Tableau 8.5 et Figure 8.5). Si nous regardons la moyenne du groupe, elle est de 2,31 au pré-test et au post-test, elle est de 3,06; la différence est donc de 0,75. Le groupe semble

Tableau 8.5
Moyennes individuelles des évaluations de la compétence stratégique

| Sujets | K | J | W | S | D | H | Moyenne du groupe |
|------------------|-----|-----|---|-----|---|------|-------------------|
| Tâches | | | | | | | |
| Pré-test | 3,7 | 3,7 | 2 | 1 | 1 | 2,5 | 2,31 |
| Post-test | 4,7 | 4 | 3 | 2,7 | 3 | 1 | 3,06 |
| Progrès | 1 | 0,3 | 1 | 1,7 | 2 | -1,5 | 0,75 |

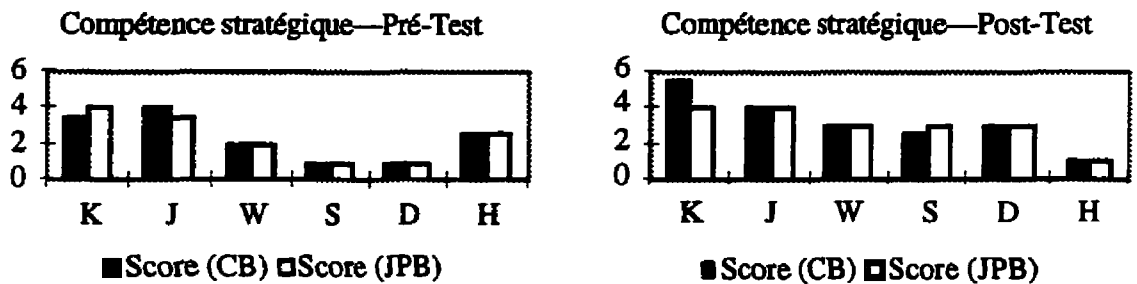


Figure 8.5
Graphiques de l'évaluation de la compétence stratégique

donc avoir légèrement amélioré sa compétence stratégique; au début du trimestre, le groupe se situait au niveau intermédiaire (inférieur) et en fin de trimestre, il a dépassé le seuil supérieur du niveau intermédiaire, sans toutefois atteindre le niveau avancé qui se situe à 3,5.

De plus, l'examen des performances individuelles nous permet de constater qu'un seul sujet a régressé, H. de 1,5, et que les autres ont une progression qui varie de 0,3 à 2. Nous nous attendions toutefois à un plus grand progrès dans le groupe du fait de la dramatisation qui, nous semble-t-il, encourage le développement de la compétence stratégique. En effet, l'acteur doit être capable d'improviser lorsque son partenaire a un trou de mémoire, saute des répliques ou même si lui-même oublie son texte. Par conséquent, tout au long des répétitions, il est nécessaire d'entraîner l'acteur à développer des stratégies. Comme nous avons fait cela dans notre cours utilisant la dramatisation,

Tableau 8.6
Synthèse des progressions

| | Moyenne du Groupe | Gains |
|-------------------------------|------------------------------|--------------|
| Évaluation Globale | 0,38 | + 0,2 |
| Débit | 0,68 | + 0,34 |
| Précision grammaticale | 0,40 | 0 |
| Vocabulaire | 0,03 | 0 |
| Compétence Stratégique | 0,75 | + 0,01 |

nous pensons que la compétence stratégique ne pourrait que s'améliorer. Les descriptions des performances orales des trois sujets devraient nous apporter plus d'informations à ce sujet.

Ainsi, pour résumer les résultats globaux obtenus au regard de la compétence en langue des apprenants du cours d'expression orale par la dramatisation, nous avons fait un tableau de synthèse (voir Tableau 8.6). À la lecture de ce tableau, nous pouvons dire qu'il semble que les apprenants ont amélioré leur compétence en langue de façon globale (+ 0,2) et, plus précisément leur débit (ou aisance à s'exprimer) (+ 0,34) ainsi que leur compétence stratégique (+ 0,75). Par ailleurs, il ne semble pas y avoir de réels progrès du côté de la précision grammaticale des énoncés ni du côté du vocabulaire.

Si nous nous en tenons à ces évaluations globales, il semblerait que la dramatisation peut faciliter le débit et la compétence stratégique, car on y insiste plus que dans un cours plus conventionnel. Si la dramatisation met l'emphase sur ces deux aspects de la communication, c'est à des fins pratiques. Le débit permet de mieux faire comprendre le message et la compétence stratégique aidera à pallier les trous de mémoire. Il nous faut toutefois regarder de plus près les productions orales et les décrire en détail afin de voir s'il y a des changements ou des améliorations dans certains aspects ou dans tous les aspects de la compétence en langue et de pouvoir formuler des hypothèses qui pourront

être vérifiées ultérieurement dans le cadre de recherches expérimentales ou quasi-expérimentales.

9. Transcriptions

9.1 Pré-test

9.1.1 L'autoroute (Situation 1.3)

(J = Sujet Fort)

H: Toujours, toujours la même chose, ouais ! Tu ne marches pas, jamais, ouais ! Ah, je me fâche ! Attends ici.

J: / Oui, allô / (=1UC)

H: C.A.A. ?

J: [Euh] [oui,] / oui c'est bien ça. / (= 2F+1UC)

H: Mon auto ne marche pas !

J: [Et ben,] vous vous trouvez où ? / (= 1F+1UC)

H: Sur la 401.

J: / Oui d'accord, / à tout à l'heure / (=2UC)

H: Ouais.

(quelques instants plus tard)

J: [Ah,] [oui,] / alors quel est le problème ? / (=2F+1UC)

H: Vous êtes de C.A.A. ?

J: [Ben oui,] je suis le C.A.A.! / Est-ce qu'il y a un problème avec ça ? / Alors le problème ? / (=3UC+1F)

H: (incompréhensible) alors mon auto ne marche pas...

J: [Oui, oui, oui] (pause) / c'est bien évident. / Alors quel est le problème ? / Qu'est-ce qui s'est passé ? / (= 1F+3UC)

H: Je ne sais pas. Il ne marche jamais !

J: [Alors,] [alors,] (pause) / alors une minute, s'il vous plaît? / Alors qu'est-ce qui s'est passé, vraiment précisément ? / Alors il y a des bruits, vraiment horribles ou quoi? / (=2F+3UC)

H: Je vais à Windsor et...

J: [Oui], /oh oui, / voilà le problème ! / (= 1F+2UC)

H: Excusez-moi !

J: [Oh! Oh!] / pardon! / (= 1F+1UC)

- H : Et (pause) je ne sais pas le mot pour engine (pause) Il fait un son très horrible et il quitte ouais !
- J : [Alors,] [heu,] / s'il vous plaît, commencez encore à essayer enfin le moteur / [alors] [heu] (pause) / Allez! / (=4F+2UC)
- H : Mais, mais vous allez vous faire mal, ouais, ouais vous êtes femme !
- J : /Mais qu'est-ce qu'il y a, / qu'est-ce qu'il y a, / ce sont les années 89, 90, 90 / alors allez, / allez, / allez./ Il faut le commencer encore. / (=7UC)
- H : Vous êtes sûre ?
- J : Oui, Oui.
- H : (bruits de moteur)
- J : /Essaie encore. /Non, sortez, / sortez / (pause) [C'est moi,] /c'est moi qui va le faire. / Regardez, / regardez très bien. / (=6UC+1F)
- H : Mais, je ne sais pas...
- J : (bruits de moteur) [Ah!] /Très bien, / [Hou!] [Hou!] / Quelle auto! / c'est génial! / (=3F+3UC)
- H : Oui, mais comment ?
- J : /Y a pas des problèmes hein! / (=1UC)
- H : Mais vous êtes femme ouais ? Comment as-tu faire ça ?
- J : /Il n'y a pas de problème avec l'auto, / [hein!] /Et si tu n'arrêtes à à me faire des injures (pause) je peux rester ici, / j'vais pas te donner ton auto. / (=3UC+1F)
- H : Pardon ?
- J : [Enfin,] / j'adore les Ferrari, / c'est génial comme auto / et si t'es, t'es tellement stupide pour le faire fonctionner, / [enfin] /tu ne mérites pas cette auto! / [hein ?] (=3F+4UC)
- H : Mais, mais c'est une auto d'un homme, ouais ? Pas d'une femme !
- J : [Hey, hey] / qu'est-ce tu as enfin ? / Alors est-ce que c'est, c'est ta manière de draguer une fille, appeler à C.A.A.? / Ah, oui j'ai une problème ? / J'peux pas faire fonctionner mon auto, / [hein!] [Ah] [e h] [o h] / les mecs aujourd'hui, / qu'est-ce qu'y a enfin, / [non, non, non], / c'est ma réponse, / non! / (=6F+8UC)
- H : S'i vous plaît ?
- J : [Hum,] /j'peux l'avoir (pause) le week-end? / (=1F+1UC)
- H : Heu ?
- J : [Enfin] / j'ai rendez-vous avec un mec absolument superbe, vendredi soir, / Hein? / (=2UC+1F)
- H : Ouais ? Ouais d'accord, ouais.
- J : / Ça va ? / Merci / (2UC)

9.1.2 Le salon funéraire (Situation 1.4)

(D= sujet Faible)

D : /Elle est mort. / (=1UC)

S : Ça ne fait rien !

D : [Oui, oui,] / je pense que oui! / (=1F+1UC)

S : Oh, oh excuse-moi !

D : /Elle a une belle cheveux, / non?/
(=2UC)

S : J'aime ça.

D : /C'est même couleur. / (=1UC)

S : Oui, presque oui. Est-ce que tu veux quelque chose là ? Tu vois quelque chose que vous aimez ?

D : [Je pense que j'aime le ...] (=1F)

S : Mais, prends-le, prends-le !

D : /Non, / non! / (=2UC)

S : Pourquoi pas, je l'ai acheté (pause, pause) c'est bon ça ! Hein ?

D : /Oui, / je pense que oui. / (=2UC)

S : Oh, non ! Vite, il y a ma famille (pause) là-bas ! (à la famille) Merci, merci, c'est très bonne à vous de venir, merci, allez-y, merci de venir, au revoir ! (à la fille) Vous pouvez venir maintenant.

D : /Ils sont sortis?! / (=1UC)

S : Oui, tous les autres.

D : /Elle est déjà morte. / (=1UC)

S : Elle est froid, oui tout froid (incompréhensible) ils ont fait une bonne affaire avec sa visage.

D : /Oui, / [je pense que] (pause) [euh]/Qu'est-ce que tu vas faire avec le (pause) le corps, / [le crémation ?] (=3F+2UC)

S : Non, c'est trop cher !

D : /Mais c'est plus cher pour le (pause) le (pause) cercueil! / (=1UC)

S : J'pensais juste partir. C'était déjà trop d'argent de faire tout ceci. Vous savez d'être ici ?

D : /Hein ?/ (=1UC)

S : C'est assez d'être ici maintenant ou heu (pause) Je n'ai pas l'envie d'être ici non plus.

D : [Euh], /ses yeux! / (=1F+1UC)

S : Comment ?

D : /Ses yeux, / regardez! / (=2UC)

S : Tu blagues, c'est rien là!

D : /Non c'est rien./ [Oh!]
(=1UC+1F)

S et D : (cris)

S : Ce n'est rien, non !

D : [Non, non, non,] / elle est mort./
(=1F+1UC)

S : Oui, je sais ça, je l'ai tuée !

S et D : (cris)

D : /Vas-y, / touche-la. / (=2UC)

S : Non, je l'ai déjà ...

(divers cris et bruits, la morte se lève du cercueil)

S (se tournant vers D) : Qu'est-ce, qui êtes-vous ?

D : /Avez-vous une, une une shotgun ?/ (=1UC)

K : A what ?

D : (Cris de frayeur) /Elle est pas morte! / (=1UC)

S : Mais je l'ai tuée !

D : /Qu'est-ce qu'elle fait?! (pause)
Comment avais-tu le tuer?!
(=2UC)

S : Heu ...

K (parlant à un autre personnage) : Tu
peux sortir, c'est correct.

D : [Avec la arsenic,] [le poison]
(pause) /Elle est pas morte! /
(=2F+1UC)

K : Je vous présente ça c'est mon
autre mari, ça c'est Ralph. Pis,
ça c'est vraiment un truc parce
qu'il a dit à sa famille qu'il était
mort, mais il a pas dit à sa
famille qu'il était mort mais sa
famille croyait qu'il était mort

pis moi aussi je croyais
(incompréhensible) Je vous ai dit
que j'étais mort mais (pause)
comme tu sais que j'étais mort,
alors maintenant nous sommes en
amour pis ...

D : [Et vous] [et vos] /vous avez
rencontré à la maison de funeral
?! (=2F+1UC)

K : Non pas ici, c'était avant (pause,
pause) alors, je m'excuse mais ...

D : /Bonne chance, / bonne chance /
vas-y /(pause) /et merci pour le
petit truc! / (=4UC)

K : Oh, non c'est correct. Oh, hey !
Non.

9.1.3 À la lavomatique (Situation 1.6)

(K= Sujet Moyen)

J.P : Bonsoir mademoiselle.

K : /Bonsoir. / (=1UC)

J.P : Je vois que c'est votre soirée de
lavage.

K : /Oui, / [oui c'est] (=1UC+1F)

J.P : Combien y reste de machines
libres là ?

K : [Ah] / un / y en a un, / mais on
peut partager. / (=1F+3UC)

J.P : Mais est-ce que c'est du blanc ou
de la couleur que vous avez ?

K : /Du blanc, du blanc/. (=1UC)

J.P : Parfait, je vais faire mon blanc
(pause) Est-ce que c'est pas des
tissus délicats, ça ?

K : /Non. / (=1UC)

J.P : Non pas trop ? Ça peut aller
avec mes bas en coton, ça ?

K : /Oui. / (=1UC)

J.P : Oui, bon tant mieux là (pause,
pause) c'est une façon de faire
connaissance.

K : /Oui, vraiment! / (=1UC)

J.P : Est-ce qu'on partage les frais
aussi ?

K : /Non, /tu peux payer! / Oui? /
(=3UC)

J.P : Bon attendez un peu là.

K : [Si tu peux,] / si tu veux payer /
je j'ai de la gomme! /
(=1F+2UC)

J.P : Ah, oui !

K : /Oui / (=1UC)

J.P : Quelle saveur ?

- K :** /La menthe pour l'haleine! / (=1UC)
- J.P :** Est-ce que, est-ce que mon haleine vous incommode ?
- K :** /Non pas du tout! / (elle lui tend de la gomme) (=1UC)
- J.P :** Merci.
- K :** [Je crois qu'il faut que je,] /j'ai oublié de, de, heu de laver mon ma blouse. / [Ce que j'ai oublié!] /J'sais pas / [et mes bas de nylon!] (=3F+2UC)
- J.P :** Oh, ben vous avez de jolis dessous en tout cas!
- K :** /Quoi ? / What ? / (incompréhensible) / Gees! / (=3UC)
- J.P :** Est-ce que vous avez pas froid un peu ? J'peux vous passer mon chandail si vous voulez ?
- K :** /Oh oui, / oh non, / c'est correct / (pause) (elle va vers lui et renverse une tasse de café sur lui) / Oh, je m'excuse! / Il faut que tu enlèves ton chandail. / je m'excuse / tiens / (pause) /C'est bon / Ok ? / (=9UC)
- J.P :** J'vais goûter à vot' gomme là !
- K :** /Ok. / (=1UC)
- J.P :** Hum, c'est tranquille ce soir, heureusement d'ailleurs, parce que avec vot' tenue de ce soir, j' suis pas sûr que ...
- K :** /Oh, non! / J'me promène toujours comme ça! / (=2UC)
- J.P :** Mes vieilles voisines seraient contentes de vos heu ...
- K :** /Oh, oui ! / (=1UC)
- J.P :** Moi, ça va, mais ...
- K :** /Es-tu marié?! (=1UC)
- J.P :** Non.
- K :** /Non?! (=1UC)
- J.P :** Non pas à ce que je sache en tout cas !
- K :** /Pardon?! (=1UC)
- J.P :** Pas à ce que je sache en tout cas!
- K :** [Oh!] (pause)[Oh!] (=2F)
- J.P. :** Pas à ce que je sache. Où est-ce qu'on est rendu là ? (incompréhensible)
- K :** /Pardon. / Est-ce que je t'ai fait mal ?! (=2UC)
- J.P :** Non ça va.
- K :** [Oh,] /ça va?! (=1F+1UC)
- J.P :** J'ai mes grosses bottes de travail!
- K :** /Oui, c'est beau! / (=1UC)
- J.P :** Vous aimez ça les bottes de travail?
- K :** /Oui, / j'aime vos bas aussi! / (=2UC)
- J.P :** Ça fait un pied tellement masculin hein ?
- K :** /Oui, / [et vos mains aussi!] / Vos mains sont vraiment masculins! / (=2UC+1F)
- J.P :** Oh ouais, oh ouais !
- K :** /Et vos bras, vos bras! / Oh, les hommes masculins et forts, j'aime ça / parce que tu sais, je suis vraiment petite / et je j'ai besoin de quelqu'un qui peut comme m'aider à faire la

- vaisselle pis tout ça, / tu sais. / (=5UC)
- J.P : Ah, les femmes, les femmes vulnérables et fragiles !
- K : [Oui vraiment] (pause) /Je crois que c'est fini. /Viens /on va regarder?/ (=1F+3UC)
- J.P : Ah oui ? Bon.
- K : [Ensemble!] (incompréhensible) /Ça c'est à moi. / (=1F+1UC)
- J.P : Attendez je vais tout sortir et puis on va faire le tri sur la table.
- K : [Oh,] (incompréhensible + pause) / mais c'est chaud ici! / (incompréhensible) (=1F+1UC)
- J.P : Pourtant y vous en reste plus trop là !
- K : /Je pense que (pause) ça c'est des vôtres ?/ (=1UC)
- J.P : Mettez ça là
- K : /Oui, / tiens. / (=2UC)
- J.P : Merci. Hum, ça doit être à vous ça ?
- K : /Oui, / merci / (pause) / L'aimes-tu ?/ (=3UC)
- J.P : Oui c'est très mignon.
- K : /Oui! / (=1UC)
- J.P : J'aime bien la dentelle comme ça!
- K : /Oui moi aussi! /
- J.P : C'est très féminin hein ?
- K : /Merci, merci / (pause) /mais c'est quoi ça? / C'est pas à moi! / C'est à toi cette brassière? / (=4UC)
- J.P : Ça devait être dans la machine à laver avant qu'on (pause) qu'on mette nos vêtements.
- K : /Non, non je ne pense pas. / C'est pas à moi! / (=2UC)
- J.P : J'me souviens pas d'avoir vu ça ! Vous vous rhabillez bien rapidement il me semble !
- K : /J'ai beaucoup de pratique / (p a u s e) [alors] (incompréhensible) [faire votre rencontre.] / Mais faut que j'pars maintenant / et j'espère que tu as beaucoup de fun avec cette brassière là! / (=3 UC+2 F)

9.2 Stimulus situationnel identique

9.2.1 La rencontre de l'inspecteur (S) avec la famille (Situation 2.3)

(D=Sujet Faible)

S : Ah oui, bonjour.

W : Bonjour, ça va bien ?

S : Ça va très bien.

W : J'suis Bryan

D : /Bonjour./ (=1UC)

S : Vous êtes qui ?

D : /Emmeline./ (=1UC)

- R : Elisabeth.
- H : Mademoiselle Jackson.
- S : Alors si vous ne le savez pas je suis l'inspecteur Cray.
- W : Avec un e à la fin ?
- S : Heu, non, c'est gentil de demander mais ...
- R : Et ma soeur, comment est-ce qu'elle va ?
- S : Ça, elle va très bien
- D : /Est-ce qu'elle est toujours inconsciente/ [ou...] (=1UC+1F)
- S : Toujours inconscient, il n'y a pas de change, pas du tout, mais très stable, pouls normaux.
- D : /Pas besoin d'inquiéter?! (=1UC)
- S : Non, pas du tout.
- W : Ça c'est bon.
- S : Merci.
- W : Mais c'est pas vous le docteur !
- S : C'est ça qu'elle , ce qu'elle m'a dit.
- H : Excusez-moi, puis-je partir, j'ai des choses à faire !
- S : Non, j'ai en... j'ai encore des questions pour vous. Mais quelles questions, je ne sais pas. Et puis, peut-être vous voulez demander pourquoi ...
- D : /Qu'est-ce qui se passe aujourd'hui ?/ (=1UC)
- S : Mais ...
- D : /L'autre jour, elle est tombée/ (=1UC)
- S : L'autre jour, quand elle est tombée, oui.
- D : [Les détails] (=1F)
- S : Les détails spécifiques alors, peut-être vous voulez me raconter les ...
- D : /Je, je n'sais pas / (pause) [heu] [Elisabeth, tu étais toi,] /non?!/ Tu étais là? / (=3UC+2F)
- R : Oui, j'étais là, heu (pause) Laissez-moi penser heu. Ce samedi matin, heu, j'étais joué du golf, je joue du golf chaque samedi matin. Je suis très active, tu sais, heu et j'ai rentrée, j'étais tellement fatiguée. J'me suis couchée, heu j'ai , je crois que j'ai vu tomber quelqu'un de ma fenêtre.
- S : Quelqu'un ? Pouvez-vous ...
- R : Ma soeur.
- S : Ah, je ne savais pas.
- R : J'ai vu, heu (pause) j'ai regardé la fenêtre, Bryan et et et (pause)
- D : /Emmeline./ (=1UC)
- R : Emmeline était là. Ça peut arriver tu sais !
- S : Ouais, chaque jour, ouais!
- R : Oui.
- S : Tomber du balustr ...
- R : J'ai regardé moi-même, j'ai été regarder (pause) c'était la première fois qu'elle pouvait se lever, elle était malade depuis des mois vous savez et heu, heu ...
- W : Elle n'était pas malade!
- D : /Oh oui! / (=1UC)

- W : Non, non !
- R : Oh, Bryan, Bryan tais-toi tu sais rien toi !
- W : Elle était pas malade.
- R : Inspecteur, comme j'ai dit ...
- W : C'est elle qui est malade !
- R : Elle s'est levée ...
- D : /Non, / c'est toi et ton secrétaire! / (=2UC)
- R : Hey, hey (pause) secrétaire (pause) En tout cas, comme je disais heu, hem, elle s'est levée, s'est mis à debout, elle a eu un peu, elle a été un peu inconsciente, elle a eu un p'tit peu de maladie, un peu de brouhaha. Elle s'est penchée et a tombé de la balustr ...
- W : Tu vois, comme elle ment tout !
- D : /Inspecteur, est-ce que vous connais le le liaison entre les deux là? / (=1UC)
- H : Vraiment je je vais partir !
- S, D, H, : (incompréhensible)
- R : C'est une affaire de famille, une affaire de famille. Y a aucune question ...
- S : Il y a déjà une question ici. Est-ce qu'il y a une liaison ici entre vous et Bryan ?
- R : Liaison, pas de liaison, ma soeur est tombée de la balustrade, y a rien à faire.
- S : Oui, mais aujourd'hui, nous sommes ici pour voir pourquoi ...
- R : Emmeline ...
- D : /Elisabeth, calme-toi! / (=1UC)
- R : Mais tu comprends ça ça m'énerve. La police a aucune affaire ici
- D : /Calme-toi! / calme-toi! / (=2UC)
- /R : Toi là, va-t-en voir chez nous quand on est seules !
- D : /Non / (pause) [La liaison entre les deux là !] (=1UC+1F)
- W : Une liaison de travail.
- D : /Ah oui ? / (=1UC)
- W : Moi je travaille.
- D : /Non je pense pas / (=1UC)
- W : Je ne travaille pas !
- S : Avez-vous du évidence ?
- D : /Elle laisse les petits les petits messages dans le vase Ming./ (=1UC)
- S : Non vraiment ?
- D : /Oui! / (=1UC)
- R : Mais regarde lui, il est pas mal petit yerk ! Les cheveux courts, qu'est-ce tu veux, y a rien là !
- W : Moi ?
- S : Alors, c'est assez pour aujourd'hui.
- R : J'en ai assez, j'en peux plus, j'en peux plus !
- S : Mais pour aujourd'hui, j'ai tout ce que je peux savoir .

9.2.2 Les deux amies (Situation 2.5)

(J= Sujet Fort et K= Sujet Moyen)

- J: /T'avais l'air vraiment vraiment anxieuse, / mais qu'est-ce qu'y a? / Ça va? / (=3UC)
- K: /Oh, oui./ J'suis tellement désolée./ [non pas désolée] [j'suis vraiment] [hum] (=2UC+3F)
- J: [Vraiment] [heu] [déprimée] [heu] (=4F)
- K: [Vraiment déprimée] /Tu sais pas qu'est-ce que j'ai ?/ [que j'ai] (=2F+1UC)
- J: [Tu as] [tu as dans la gorge] (=2F)
- K: [Oh non,] [j'ai] /Oh faut vraiment que j'te montre qu'est-ce qui m'arrivait. / Regarde ça. / (=2F+2UC)
- J: /Mais enfin c'est quoi ça?/ [C'est, c'est l'agenda] (=1UC+1F)
- K: /Oui c'est l'agenda de Philippe./ (=1UC)
- J: [De Philippe], [mais c'est assez normal de] (pause) [enfin] /c'est l'agenda de ton mari. / (=3F+1UC)
- K: /C'est tragique! / (=1UC)
- J: /Mais comment ? / (=1UC)
- K: /Regarde/ (=1UC)
- J: /Enfin il est allé chez MacDonald/ [puis] (=1UC+1F)
- K: [Après ça], [après Burger King] [puis après l'autre] (=3F)
- J: [Ah], [oui], [alors] (=3F)
- K: [5 heures, 5 heures] /regarde Lucie./ (=1F+1UC)
- J: [Lucie] (=1F)
- K: [Non], [oui], [non] (=3F)
- J: /C'est le nom de sa mère, non?/ [Lucie oui], [oui vraiment c'est le nom de sa] (=2F+1UC)
- K: [Lucette Lucette non] (=1F)
- J: /Ah Lucette! / (=1UC)
- K: /Non c'est pas ça, Lucie./ Est-ce que t'as rencontré mon mari, l'autre journée? / (=2UC)
- J: [Euh], /Philippe oui /, /non pas du tout / hein./ Moi je travaillais / puis je jouais au raquette / (=4UC+2F)
- K: /Alors qu'est-ce que ça veut dire ici. / Lucie ici à cinq heures, tous les jours./ Tu vois ça tous les jours cinq heures après MacDonald et Burger King là./ (=3UC)
- J: /Ça fait très bizarre hein?/ [Enfin] [peut-être] (=1UC+2F)
- K: /Oui / t'as pas d'explications?/ (=2UC)
- J: [Enfin], /peut-être qu'il connaît heu une Lucie quelque part./ Il travaille avec elle peut-être ? / Y a maintes Lucie ici [enfin], en ville./ (=3UC+2F)
- K: [Vraiment tu penses que je suis] (=1F)
- J: [Mais enfin] /Réfléchis! / (=1F+1UC)
- K: /Tu penses que je connais absolument rien./ Tu me crois ignorante, imbécile / [comme

- vraiment] /je sais qu'est-ce qui se passe/ (=3UC+1F)
- J: /Mais c'est pas une nom tellement original./ [Original] /c'est vraiment commun un nom comme Lucie./ (=2UC+1F)
- K: /Lucie/, [vraiment] /donne-moi un petit peu de crédit, là! / (=2UC+1F)
- J: [Enfin], / je ne l'accepte pas/ [Enfin], / tu, tu m'accuses./ (=2UC+2F)
- K: /Je sais qu'est-ce qui se passe./ (=1UC)
- J: /Tu m'accuses!/ C'est ça oui ?/ (=2UC)
- K: /Oui je t'accuse parce que je sais que c'est vrai. / J'ai trouvé des p'tits des p'tits sous-vêtements. / (=2UC)
- J: /Tu tu fais vraiment une crise/, /tu fais vraiment une crise hein?/ Je, je me pensais ton amie/ [ta véritable] (=3UC+1F)
- K: /Oui, je croyais que tu étais mon amie aussi / mais je sais que toi et Philippe t'as, tu as des rendez-vous tous les jours à cinq heures./ (=2UC)
- J: /Philippe! / Philippe, mais je le connais guère / (=2UC)
- K: /C'est pas si dégueulasse vraiment / je l'ai marié./ (pause) [Philippe, oui Philippe mon mari.] / Je sais qu'est-ce que tu fais avec lui./Vraiment./ (=4UC+1F)
- J: /Alors qu'est-ce qu'on fait ensemble ?/ Vraiment ? / Juste par ce preuve ici. / (=3UC)
- K: /Tu veux que je t'explique ce qui arrive./ Vraiment il est plus bon que ça. / (=2UC)
- J: /Je ne comprends pas/, tu es tellement paranoïaque que que tu penses que ta meilleure amie peuve te tromper comme ça /— [te trahir.] (=2UC+1F)
- K: /Non, / quelqu'un que je connais me trompe/, /pas ma meilleure amie parce que ma meilleure amie ferait pas quelque chose comme ça à moi avec mon mari./ (=3UC)
- J: /Alors je pense qu'il faut d'abord poser des questions à ton mari./ (=1UC)
- K: [Mon mari?] (=1F)
- J: /Oui/ (=1UC)
- K: [Oh], [vraiment Philippe], /c'est comme c'est sa faute qu'y a des liaisons/, [je crois que] (=3F+1UC)
- J: /Ah oui! / c'est toujours la femme qui lure. / Ah oui?/ (=3UC)
- K: /Oui /, regarde-toi donc avec tes petits pantalons! / (=2UC)
- J: /Oh je suis une telle dragueuse! / [Regarde, ma façon de de] (=1UC+1F)
- K: /Je, je connais les femmes comme toi, / vraiment / (=2UC)
- J: [Alors], [pourquoi], [j'crois pas] /tu déchires toute l'amitié que que nous avons. / (=3F+1UC)
- K: [Amitié], /je t'utilisais pour tes vêtements./ C'est tout / alors vraiment ça fait rien./ Tu m'utilisais pour mon mari / je

- t'utilisais pour tes vêtements./
Alors ça va ?? (=1F+6UC)
- J: /Et mes coupons de [de coupons de] chez MacDonald/ ? /Ça aussi? / (=2UC+1F)
- K: /Ça aussi /, mais c'était pour Philippe/ (=2UC)
- J: /Philippe, mais comment est-ce qu'il a reçu mes coupons de MacDonald ?? (=1UC)
- K: [J'ai donné] (=1F)
- J: /Alors c'est toi qui m'a trahie/, hein?? [Voilà] (=2UC+1F)
- K: /Il va à MacDonald chaque jour à 5 heures/, [à 4 heures et demie], /alors c'est lui qui utilisait les coupons/ (=2UC+1F)
- J: /Mais tu sais que c'est vraiment un bon restaurant / [très frais quoi!] (=1UC+1F)
- K: / je connais vos goûts. / Oui vraiment. / En tout cas je sais que tu as des liaisons avec mon mari /, [alors...] (=3UC+1F)
- J: /Alors, non./ (=1UC)
- K: /Alors qu'est-ce que nous allons faire ?? Il faut que tu arrêtes maintenant./ Tu avoues que c'était, c'est toi./ (=3UC)
- J: /Non /, je ne supporte plus/ c'est tout! / Non c'est fini. / On arrête ici /, au revoir./ (=6UC)
- K: /Tu nies ?? Ici ?? (=2UC)
- J: /Au revoir/, c'est tout/ (=2UC)

9.3 Stimulus verbal

Chaque étudiant a reçu une liste de réalisations langagières extraites des deux pièces. Ils pouvaient choisir la situation, les personnages, mais étaient obligés d'utiliser le plus d'expressions possibles dans une improvisation de deux à trois minutes.

9.3.1 Les lettres (Situation 3.1)

(D= Sujet Faible)

- D: J'aimerais que vous gênez la personne qui vous envoyez les lettres (pause)/ Tu dois payer. / (2UC)
- R: Vraiment, sûrement tu comprends, je ne connais pas qui que c'est je n' je n'...
- D: /J'insiste !/ (1UC)
- R: J'hésite à vous dire mais je ne connais pas cet homme qui me l'a envoyée, c'est pas moi ...
- D: /Je sais que c'est toi,/ tu es responsable. / [C'est vous ...] (2UC+1F)
- R: Tu veux insinuer que que ...
- D: /Vous savez très bien ce que je veux vous dire !/ (1UC)

- R : Vraiment ?
- D : [J'insinue que vous êtes, vous êtes là quand le personne quand (pause)] /oh ! je ne sais pas / [mais mais je...] (1UC+2F)
- R : Je vois très bien où vous allez avec vos insinuations, mais ...
- D : /Mais j'ai un petite idée que vous avez raison. / Peut-être c'est, peut-être c'était une autre personne qui vous ne connaissez pas./ Mais j'insiste que vous, que vous me donne le nom de cette personne./ (3UC)
- R : Vous ne voulez Ah !
- D : (incompréhensible) / C'est nécessaire / c'est absolument sûr/ (2UC)
- R : Ah, voyons ...
- D : /Je suis sûre. / (1UC)

- R : Ah ! mon dieu, c'est pas assez, vous pouvez pas laisser tomber cette affaire ! C'est pas moi je m'insiste.
- D : /C'est vous ! / Je sais de quoi je parle / c'est vous c'est vous qui a reçu les lettres/, c'est vous qui a envoyé les lettres à vous-même !/ (4UC)
- R : Ah oui ! C'est Bryan, je l'admets.
- D : /Tu l'aimes. /Vous l'aimez !/ (2UC)
- R : Passionnement !
- D : /Vraiment ?/ (1UC)
- R : Enfermez-moi, je l'admets, je vous je serai très heureuse.
- D : /Je pense que c'est très nécessaire/[J'insiste à vous envoyer] (incompréhensible) (1UC+1F)

9.3.2 Une émission de télévision (Situation 3.2)

(J= Sujet Fort ; K= Sujet Moyen)

- J : /Bonjour, /aujourd'hui sur notre émission de Horaldo, nous avons une invitée très, très spéciale/ [et heu] /je voudrais heu vous la faire heu une bienvenue quoi. / Le thème de notre émission aujourd'hui, c'est moi, j'étais violée par un extra-terrestre. / [Alors Katheryn ...] (4UC+2F)
- K : /Bonjour Horaldo !/ (1UC)
- J : /Bonjour/ asseyez-vous./ (2UC)
- K : /Merci./ (1UC)
- J : /Alors, raconte-nous, raconte-moi tout toute l'histoire effraynte absolument horrible absolument

dégueulasse de l'expérience./ (1UC)

- K : /Ok. /J'étais dans ma chambre /, puis je peignais mes cheveux /, puis tout à coup, j'ai vu une lumière une lumière si brillante / j'savais pas qu'est-ce que c'est /alors je suis venue au fenêtre / puis j'ai regardé /, puis y avait un (pause) un (pause) un vaisseau spécial qui était vraiment gros / puis y avait des p'tits hommes./ (9UC)
- J : [Des p'tits hommes des hommes bien sûr tout tout] (1F)
- K : /Oui des p'tits hommes qui regardaient /pis ils me faisaient des signes d'hallo /, [puis je ...] (2UC+1F)

- J : /J'suis renversé, renversé/, [je suis ...] (1UC+1F)
- K : /Je ne croyais pas mes yeux /alors ils sont atterris /, pis ils ont venus dans ma chambre /,pis ils me parlaient en anglais / [à part de ça aussi], /pis je pensais j'suis devenue folle parce que les extra-terrestres ils sont vraiment venus / et ils m'ont parlé pis tout ça / et je ne trouvais rien à lui les dire parce qu'ils me disaient aussi que le président des Etats Unis, George Bush est lui-même un extra-terrestre !/ (7UC+1F)
- J : /Non ? /Non, c'est fou /, c'est fou !/ (3UC)
- K : /Non vraiment/ ça c'est qu'est-ce qui m'ont dit !/ [Pis], /mais qui veux-tu que ce soit! / George Bush on on sait que y est vraiment un petit peu étrange/, mais j' m'attendais pas à ça./ (5UC+1F)
- J : /Mais que me racontes-tu ? / C'est c'est inconcevable! / Non / , je connais très très bien George /, [oui, non]/nous sommes très très liés./ (5UC+1F)
- K : /Tu sais /, j'étais une femme que je riais à ces choses comme ça les autres fois /, mais maintenant je crois vraiment ça se passe aux Etats-Unis/, même ici au Canada /. Je crois que les extra-terrestres sont vraiment une partie de notre vie. / Peut-être George Bush en est un lui aussi /, mais je ne cherche pas te faire plaisir /, c'est vraiment ce qui est arrivé./ (8UC)
- J : [Mais je pense à] (incompréhensible) / on peut s'attendre à ça / mais tu m'as dit avant que tous les extra-terrestres sont des dragueurs./ [Tu as dit que],[enfin heu] /je trouve que leur libido c'est très très fort. / Ils sont très très virils, n'est-ce pas ?/ Alors, ils ont essayé de t'attaquer. / Enfin, ils ont fait des choses vraiment louches /, alors, raconte-moi tout. / (7UC+3F)
- K : /Non, je m'en souviens pas d'avoir dire ça /, on est parlé pis /, nous avons bu du café ensemble /, mais j'm'en souviens pas d'être attaquée ou rien comme ça /, non non !/ (5UC)
- J : /C'est quoi ?/ C'est ça ce que tu trouves à dire que vraiment rien n'est passé !/ (2UC)
- K : /Mais ils m'ont parlée / pis ils m'ont dit des choses / mais y m'ont pas attaquée./ (3UC)
- J : /Non, non/ mais bien sûr / [tu as dans l'article ici ça dit oui], [c'est l'Inquirer national...] (2UC+2F)
- K : [National Inquirer ?] (1F)
- J : /Oui, oui bien sûr. / D'abord ils ont commencé par ta blouse / puis petit à petit ils ont descendu à ta mini-jupe / [et enfin ils disent ici] (3UC+1F)
- K : [Mini-jupe ?] (1F)
- J : /On a fait une entrevue avec les extra-terrestres. / Ils ont dit oui, elle l'a cherché complètement cherché /, elle portait une mini-jupe bien sûr ! / Alors qu'est-ce que tu dis de ça./ C'est c'est pas vraiment un viol / c'est parce que enfin elle l'a cherché./ (6UC)
- K : /Je l'ai cherché !/ (1UC)
- J : /Oui /, enfin une femme très très attrayante comme toi... (ici les deux sujets parlent en même temps, J. commence sa phrase ici et la termine sans pause dans l'autre réplique.)
- K : /Oh, merci Horaldo !/

- J: Qui se promène toute seule la nuit /, mais enfin tu étais dans ta maison ?/ (3UC)
- K: /Oui, j'étais dans ma chambre./ (1UC)
- J: /Mais as-tu fermé à clé tous les portes ?/ (1UC)
- K: /Bien sûr /, ils sont entrés par la fenêtre /, aussi ça c'est vraiment intéressant / n'est-ce pas ? / (4UC)
- J: /Ben, on peut s'attendre à ça / [même] /les extra-terrestres ils sont tout puissants. / Les fenêtres c'est rien pour eux /[alors] (3UC+2F)
- K: /Mais Horaldo j'te remercie de m'avoir eu ici /, mais je crois que tu dramatises trop les événements./ (2UC)
- J: /Moi ?/ (1UC)
- K: /Oui /, vraiment !/ (2UC)
- J: /Je suis renversé /, absolument renversé !/ (2UC)
- K: /Je ne m'attendais pas à ça du tout !/ (1UC)
- J: /Et bien /, merci /, au revoir !/ (3UC)

9.4 Stimulus situationnel semblable

9.4.1 Colette et Philippe (Situation 4.1)

(K= Sujet Moyen)

- K: /Fais-lui une scène à ma place ! / Raconte-lui tout /, ça m'est égal / (pause) Ça te sera plus facile qu'à moi ! / Je t'embrasse / Oh je suis folle /, je vais vite./ Oh où est mon sac de main ?/ [Oh !] (8UC+1F)
- W: Bonjour.
- K: /Bonjour Philippe. / (1UC)
- W: Ça va bien ?
- K: /Oui, ça va bien /, toi ?/ (2UC)
- W: Qu'est-ce ...
- K: /Qu'est-ce que tu fais ?/ C'est heu six heures./ Qu'est-ce tu fais rentrer ? /Où étais-tu depuis cinq heures ?/ (4UC)
- W: Depuis cinq heures ?
- K: /Oui./ (1UC)
- W: Oh, je faisais des achats. Oh, et toi qu'est-ce que tu fais ?
- K: /Oh rien /, [oh non], /j'attachais mes cheveux puis tout ça. / Je t'attendais / oui je voulais sortir ce soir avec toi. / C'est pourquoi je mets mon manteau parce que j'ai entendu entrer / puis je voulais te dire qu'on devrait nous sortir peut-être chez Calvados ou chez Fouquet pour prendre un petit pot./ (6UC+1F)
- W: Ah, c'est gentil pour moi une surprise ! Bon.
- K: [Oui, oui.] /Ah, tu sais j'ai parlé à Lucie aujourd'hui./ (1UC+1F)

W : Ah, oui ! Qu'est-ce qu'elle a dit de ça ?

K : [Elle m'a dit que] [euh] [euh] [son mari Etienne] [a qu'ils qu'ils sont] [qu'ils vont aller en voyage] et qu'ils sont vraiment amoureux/, pis ils sont vraiment contents ensemble./ Qu'est-ce que tu penses de ça ?/ (3UC+6F)

W : Ah oui ! mais c'est super !

K : /Oui, n'est-ce pas !/(1UC)

W : Il va aller en voyage ? Seul ?

K : /Pourquoi tu dis ça ?/ (1UC)

W : Ah, j'sais pas !

K : /Quoi ? /tu veux aller avec eux ?/ (2UC)

W : Non. pas avec eux. Tous les deux, ils vont aller en voyage juste elle ou juste lui ?

K : /Non /, [un Etienne il va aller en] (pause) / Non tu sais ensemble /, [oui, bien sûr !] (2UC+2F)

W : Ah, c'est dommage pour elle.

K : /Tu as dit que tu étais en achat que tu as fait des achats/, qu'est-ce que tu as acheté? / [je vois...] (2UC+1F)

W : J'ai acheté des pantalons et (pause) une chemise.

K : /Ah oui /, tu sais ils sont vraiment comme les pantalons que tu portais ce matin !/(2UC)

W : Je les ai échangés. Les autres étaient un peu plus longs ici en bas et ça

K : /Je voulais juste te dire quelque chose. / Tu avais oublié ton

carnet de poche aujourd'hui / [ici oui...] (2UC+1F)

W : Ah oui ?

K : /Tiens !/ (1UC)

W : Merci beaucoup.

K : /Juste une autre chose. / Je vais te demander une question /, tu dis que tu faisais des achats depuis cinq heures ?/ (3UC)

W : Oui ?

K : /Et lis ici /, cinq heures Lucie! / Lucie ! / Lucie, ça veut dire achat? / Achat Lucie?/ Non /, [je vois je vois...] (6UC+1F)

W : Oui, en espagnol !

K : /Non ! / En espagnol ! / Lucie, c'est pas italien ça?/ non?/ Pis tu fais les achats trois fois par semaine à cinq heures depuis les trois mois ici ?/ (5UC)

W : A cinq heures, parce que les magasins sont ouverts après cinq heures !

K : /Ah !/ Mais pourquoi tu apportes tu rapportes jamais des choses / et pourquoi tu m'avais dit que mercredi passé tu étais au (z) Havres ?/ (3UC)

W : Bien sûr j'y étais. Mais je faisais des ...

K : [Des achats au ...] (1F)

W : Là-bas aussi, c'est ça.

K : /C'est ça /, je comprends maintenant. / Alors ça fait rien/ [Tiens ton ton...] /Embrasse moi, Philippe !/ (4UC+1F)

W : Merci beaucoup.

K : /On va sortir /, Ok ?/ (2UC)

W : Ok bon

K : /Viens/ (1UC)

9.4.2 Les deux soeurs : Emmeline et Elisabeth (Situation 4.2)

(D= Sujet Faible)

R: J'me demande qu'est-ce qui se passe ? Tiens voilà, voilà Emmeline. Et où étais-tu ? Qu'est-ce que tu parlais à l'inspecteur à propos exactement ?

D: [Oh des choses...] (1F)

R: J'en suis sûre que tu parlais à propos des choses et le docteur il était où ?

D: /Là aussi./ Il était là /, on discute les bêtises de Jenny./ (3UC)

R: Jenny ? De quoi ? Alors tu parlais c'est tout ? Y avait pas de ...

D: /Non, non, non, non./ (1UC)

R: Je suis bien contente de le dire. Bon, dis-moi tout, dis-moi tout. Qu'est-ce qu'il t'a demandé ?

D: /Je ne sais pas /, [il m'a demandé] (pause) [il m'a demandé de quoi je pense à la pauvre], [à la situation de la pauvre Jenny], [les choses comme ça.] / Mais rien d'important. / On a discuté Bryan et Brenda. / (3UC+4F)

R: Bryan et Brenda, ça ça devrait être intéressant ! Tu sais les deux ont sorti prendre une petite marche dehors. J'me demande ce qui se passe entre ces deux-là ? Tu t'es bien d'accord, très bien avoué. Je le savais que tu savais qu'est-ce que quelque chose qui se passait. L'inspecteur a tu demandé à propos de ça ?

D: /Oui, oui, oui./ (1UC)

R: Ah oui ?

D: /J'ai trouvé dans le grand vase Ming qui se trouve sur la table dans l'entrée, une petit chose comme preuve qu'ils ont eu une relation ! / (1UC)

R: Une lettre ?

D: /Oui/ (1UC)

R: Oh, où est-elle ? Laisse-moi la lire !

D: /Non /, [l'inspecteur va ...] (1UC+1F)

R: Oh, cet inspecteur ! Et as-tu vu une belle (pause) un beau p'tit (pause)

D: /Non, non, non, non./ Je pense que non / je pense que tu fais des idées parce que tu veux quelque chose / mais ce n'est pas possible parce que l'inspecteur est un homme trop grand /, je ne sais pas le mot /, [mais tu n'es pas ...] (5UC+1F)

R: Il n'est pas mon type. Et exactement quel est mon type Emmeline ?

D: [Oh], /tu sais les gars dans les discos /, [les choses comme ça !] (1UC+2F)

R: Pardon ?

D: [Oui], [parce que tu fais toujours les choses comme...] (elle imite Elisabeth en train de minauder) (2F)

- R: Quel genre d'impression est-ce (pause) Je ...
- D: /Oui, c'est vrai !/ (1UC)
- R: Juste parce que aucune homme vous a jamais aimée Emmeline !
- D: /Mais mais faites attention/ , [parce que Bryan et moi avant ...] (1UC+1F)
- R: Bryan et moi, Bryan et moi, maudit ! Ça fait déjà dix année de ça ! T'as aucun homme depuis ce temps-là !
- D: /Mais je suis déjà jeune !/ (1UC)
- R: Ça fait dix ans ma chère, dix très longues années, mais tu trouves pas...
- D: /Oui /, /c'est la même chose pour toi, ma pauvre !/ (2UC)
- R: Ah, tu aimerais ça y penser hein ?
- D: [Mais ne t'inquiète pas parce que l'inspecteur ...] (1F)
- R: L'inspecteur ?
- D: [Peut-être un jour quand vous êtes trop âgée ...] (1F)
- R: Trop âgée !
- D: [Trop intelligent], [trop mature] (2F)
- R: Je serais jamais trop vieille pour ça !
- D: [Peut-être] /puis il va s'intéresser à toi !/ (1UC+1F)
- R: Mais t'es très fine, toi, très fine. J'ai jamais eu une soeur comme vous. Bon, moi je vais prendre un thé, j'ai faim.

9.4.3 L'infirmière et Bryan Wingfield (Situation 4.5)

(J= Sujet Fort)

- W: Ah bonjour infirmière.
- J: /Infirmière ? / J'pense qu'on était assez allié maintenant pour éliminer le infirmière etc./ et s'il vous plaît, Simone./ (3UC)
- W: Simone.
- J: /Salut Bryan./ (1UC)
- W: Ça va bien ? Assieds-toi.
- J: /Oh merci. / J'pense que j'ai réussi à convaincre Madame Wingfield qu'elle devient un tout petit peu folle maintenant / [hein] /J'ai laissé un p'tit truc dans sa bouffe hier/, alors elle commence à dire des bêtises, des choses vraiment bizarres comme
- quelqu'un a essayé de l'empoisonner/, ça marche parfaitement comme sur des roulettes./ (5UC+1F)
- W: Ah comme tu es intelligente. C'est une très bonne idée. Comment t'as fait ça ? T'as appris ça dans l'école ?
- J: /Mais non/ c'est simplement l'intuition d'une femme./ C'est l'imagination d'une cerveau assez doué./ (3UC)
- W: Très bien et comment ça va prendre longtemps ou elle va être finie demain ou ce soir ?
- J: [Enfin] /Je trouve qu'elle est très forte/ /hein?/ [Enfin...]/j'ai pensé même de la pousser peut-être de la fenêtre/, je je sais pas la voir basculer [heu] jusqu'à bas/

- puis ça va faire toute sorte de brouhaha en bas /et bien sur il y a toute sorte de coupables là / comme enfin ses soeurs qui qui peuvent vraiment gagner pour prendre avantage de sa mort./ [Euh] (7UC+4F)
- W : Mais il faut faire attention parce que Betty joue au golf tous les samedis matins et si elle regarde par la fenêtre des fois s'il y a un corps qui tombe, faut faire attention.
- J : /Ah oui /, cet samedi elle va jouer au golf /, elle joue au golf tous les samedis./ (3UC)
- W : Oui au fait, c'est vrai.
- J : /Ah oui /, [hum] (1UC+1F)
- W : Mais qu'est-ce qu'on peut faire ?
- J : /Je ne sais pas./ (1UC)
- W : On peut fermer les rideaux.
- J : /Oui/, [ça se peut ou bien] [Euh] (1UC+2F)
- W : On peut lui donner de l'argent peut-être deux fois plus pour qu'elle peut jouer trente-six trous, j'sais pas.
- J : /Trente-six trous ?/ (1UC)
- W : Ça la prendra plus longtemps, ça te donnerait le temps de la pousser.
- J : /Bonne idée hein?/ (pause) /mais est-ce que toujours on va jouer le jeu dans le vase Ming./ Je pense
- que ça devient un petit peu imprudent maintenant./ (3UC)
- W : Peut-être la boîte aux lettres c'est mieux.
- J : /Oui c'est mieux /, [c'est bien plus] (pause) /c'est clair /, c'est trop trop évident /, personne ne va chercher là dedans/ hein ?/ (5UC+1F)
- W : C'est vrai.
- J : /Bonne idée./ Peut-être on peut changer de place après samedi / (pause) [enfin ...]
- W : Bonne idée.(2UC+1F)
- J : [Alors] [hum] /je pense qu'elle m'appelle./ (1UC+2F)
- W : Ok.
- J : [Oh], /c'est vraiment le délire pour elle/, [elle ne cesse pas de dire], /elle m'accuse même/ c'est dingue/, je sais pas pourquoi./ (4UC+2F)
- W : Comment ose-t-elle ?
- J : /Mais comment ose-t-elle?/, j'ai demandé la même chose/, [mais enfin] /à tout à l'heure Philippe./ (3UC+1F)
- W : Mais fais ça vite parce que vraiment c'est le 26 déjà.
- J : /Ok Ok Ok Ok./ (1UC)
- W : Je m'ennuie. Bon à samedi
- J : /Salut mon amour./ (1UC)

9.5 Post-test

9.5.1 L'autoroute (Situation 5.2)

(J= Sujet Fort)

- H: Qu'est-ce qui s'passe ? Qu'est-ce qui s'passe ? Ah, je n'sais pas !
- J: /Oui, allô ?/ (1UC)
- H: Allô, je suis sur la 401 et heu 401 401 et mon auto elle ne fonctionne pas.
- J: /Oui évidemment/ [et tu] (pause) /et vous avez appelé C.A.A./ /Bien sûr/, alors qu'est-ce qu'est/, c'est quoi le problème ?/ (SUC+1F)
- H: Je n' sais pas !
- J: /Et bien alors j'arrive tout de suite/, alors n'inquiète pas ! / (2UC)
- H: Merci.
- J: /Je suis sur mon moto, ma moto/. Bruits de moteur. Elle rentre dans la voirure du client en s'arrêtant) (1UC)
- H: Mon auto, mon auto !
- J: /C'est pas si grave/, c'est seulement un petit bout de peinture !/ (2UC)
- H: Mon auto !
- J: [Oh], /mais c'est une petite grature. / Qu'est -ce que tu vois/, je suis je suis arrivée pour vous aider/, alors c'est quoi le problème./ C'est pas grave ça. / (pause). /Le C.A.A. va payer / [c'est pas une probl...] (pause)
- [alors alors],/ où est la voiture ?/ (7UC+2F)
- H: Mais c'est là !
- J: [Oh!] /C'est là ?/ Pardonnez-moi! / [Bon] /alors à part de de les gratures/ et tout cet écrasement avec ma moto/ [qui c'est], /c'est quoi le problème ?/ (SUC+3F)
- H: Je ne sais pas.
- J: /Vous ne savez pas ?/ (1UC)
- H: Non, pas du tout !
- J: [Alors], /non/, laissez-moi heu chercher un petit peu /, [alors ...] (2UC+2F)
- H: Très grande auto !
- J: /J'adore les camaros./ (1UC)
- H: Mais c'est une cadi ou quelque chose !
- J: /Camaro/ (1UC)
- H: Camaro ?
- J: [Oh], [très bien], [hou], [hou] /y a du cuir sur les sièges. / (1UC+4F)
- H: Mais qu'est-ce que tu fais ?
- J: [Très choice], [très choice !] (2F)
- H: Mais qu'est-ce que tu fais ?
- J: /Enfin je vais essayer de,de, de la faire heu fonctionner./ (1UC)
- H: Tu vas essayer de faire quoi ?

J : [Alors], [vous allez voir alors] (pause) [ah !] /Evidemment, c'est un p'tit problème/, c'est une histoire d'allumage quoi ! / C'est pas très grave./ [J'veais chercher simplement ...] (3UC+4F)

H : Une histoire de quoi ?

J : D'allumage ! (pause) Evidemment voilà c'est là, voilà, voilà votre prob, votre problème.

H : Mais c'est quoi ?

J : /Vous vois alors vous voyez c'est juste là / [et il y a y a un petit] (pause) [il y a], [je pense que] /est-ce que je vois une nid d'oiseau là ?/ [Ah, mon dieu] [et est-ce qu'...] /Une camaro, c'est pas seulement un p'tit jouet /, hein ?/ Il faut la soutenir /, la maintenir./ [Hé, hé mais je vois toute sorte de] [heu], [une cannette à coke !] (6UC+8F)

H : (incompréhensible)

J : [Une cannette à coke] /et et quoi ? / [et un souris là-bas] /et puis qu'est-ce que je vois ?/ C'est pas une voiture/, c'est une poubelle! / C'est quoi ça ?/ [Ah, mon dieu] /j'en crois pas mes yeux/ [et non non] (pause) [Alors] (pause) [C'est...] (6UC+6F)

H : Mais qu'est-ce que je dois faire ?

J : [Et bien], /il faut la nettoyer./ [Ah], /c'est toujours comme ça avec les hommes !/ Le problème avec vous les hommes c'est que vous n'avez aucun respect pour les voitures/ hein ?/ C'est ça ! / As-tu jamais vu *Thelma and Louise* ?/ [Oh], /non non c'est perdu./ Je vous laisse/, [je laisse] /allez/, / salut !/ Adieu !/ (11UC+4F)

H : Mon auto, mon auto !

9.5.2 À la lavomatique (Situation 5.3)

(K= Sujet Moyen)

K : [La la la la] (pause + beaucoup de gestes) /Bonjour !/ (1UC+1F)

S : Ah, bonjour !

K : /Vous avez besoin de l'aide avec vos délicats ?/ (1UC)

S : Oh, oui, oui merci.

K : /Vous avez de la change, de la monnaie pour mettre dans la machine ?/ (1UC)

S : Ah, oui.

K : /Je pense que cette machine (pause) est en panne (pause) [est tombée en panne], [est tombée en panne.] /Je pense qu'il faut

qu'on, qu'on mette tes vêtements près de les miens./ (2UC+2F)

S : Ah ?

K : [Tiens] /on peut les mettre ensemble pour conserver de l'argent. / Tiens/ (3UC)

S : Et aussi de l'eau ! Oui (incompréhensible) tous ..

K : /C'est bon pour l'environnement!/ (1UC)

S : Juste une autre.

K : /Ok./ Tiens/ (2UC)

S : Heu tu vis près d'ici ?

K : /Est-ce que j'habite près d'ici?/ [Hum] /oui j'habite dans une grande maison, [heu] près de la,

- près de, de chez le bar Fouquet!/
(2UC+2F)
- S : Ah oui ? Et tu vas beaucoup ...
- K : /Oui, j'fréquente beaucoup le bar parce que je dicte des courriers spéciaux toujours./ (1UC)
- S : Oui ?
- K : /Oui/ tu sais je vois mon notaire trois fois par semaine là/ parce que tu sais les notaires sont des hommes très intelligents/ et j'aime ça l'intelligence !/ (4UC)
- S : Ah, oui je comprends.
- K : [Oui], [et vous qu'est-ce que vous faites pour] (pause) [Heu], /qu'est-ce que vous faites ?/ (1UC+3F)
- S : Moi, je suis étudiant alors, toujours !
- K : /Oh, étudiant !/ Tu spécialises en quoi ?/ (2UC)
- S : Toutes sortes de choses. Moi , c'est mon quinzième année à l'université.
- K : [Quinzième année à l'uni ...] /Alors tu es un étudiant professionnel. / (1UC+1F)
- S : Ah, oui, toujours !
- K : [Ah !] (1F)
- S : C'est fini, fini heu c'est fini ?
- K : [Oh], /c'est fini !/ [Ah] [Ok] (pause) / Tiens. / (2UC+3F)
- S : Comment tu sais lesquels sont les miens ?
- K : /On va savoir !/ (1UC)
- S : Oh oui, d'accord.
- K : [Tu sais] /faut pas que j't'explique là/ (pause) C'est beaucoup à propos des choses comme ça, t'sais !/ [Alors...]
(2UC+2F)
- S : Je sais rien alors ...
- K : /Ça c'est la mienne./ (1UC)
- S : Ah, oui, ça aussi.
- K : [Oh], /merci !/ (pause) [C'est] [oh], /je m'excuse de le dire/ mais c'est vraiment comme gros !/ (3UC+3F)
- S : Oui, oui, c'est vraiment gros !
- K : /Et c'est quoi ça ?/ C'est pas à moi ça !/ (2UC)
- S : Ah, non heu je ...
- K : /Tu me trompes!/ Tu me trompes déjà/ et je te connais seulement depuis dix minutes!/ Tu me trompes déjà !/ (4UC)
- S : Non, c'est, c'est pas la mienne (pause) non plus !
- K : /C'est pas le tien/, c'est pas la mienne !/ (2UC)
- S : Non non...
- K : /Alors, c'est qui ?/ (1UC)
- S : Alors je vais le prendre.
- K : /A qui veux-tu que ce soit?/ (pause) [A qui veux-tu que ça] (pause) /J'ai tellement énervée je suis tellement énervée/, je suis folle!/ Tu m'énerves!/ [Les hommes], /je n'ai aucun respect pour les hommes/, [je] (incompréhensible) /je suis folle/ ! (6UC+3F)

9.5.3 Le salon funéraire (Situation 5.4)

(D= Sujet Faible)

- D : /Ne t'inquiète pas/, ne t'inquiète pas !/ (2UC)
- S : (rires)
- D : /Non, elle n'a jamais nous soupçonnés/, ne t'inquiète pas./ (2UC)
- S : Mais, peut-être elle le savait vraiment, peut-être elle a compris ?
- D : [Ah !] /Est-ce qu'elle nous trompe, trompe ?/ Je ne sais pas./ (2UC+1F)
- S : Ouais, qu'elle n'est pas morte ? C'est quoi ?
- D : [Parce que ses yeux], /regarde ses yeux./ Elle n'est pas morte !/ (2UC+1F)
- S : Non, j'imagine des choses (pause) c'est seulement des bêtises !
- D : /Non/ , elle rit !/ (2UC)
- S : Non, non, non ...
- D : /Oui/, c'est vrai !/ (2UC)
- S : Non, je sais comment nous ...
- D : /Je sais de quoi je parle/, [elle ...] (1UC+1F)
- S : J'ai une test (murmure à l'oreille de D) chatouiller.
- K : Qu'est-ce que vous faites ?
- S : Je voulais seulement savoir si vous êtes mort ou quoi !
- K : Je vous soupçonnais toujours les deux, tu voulais souffler ma place, toi ! Mais ça n'arrivera jamais, tu ne seras jamais madame Trainor le deuxième, le deuxième madame Trainor.
- D : /Non, non, non/ c'est moi qui est madame Trainor la premier/, [c'est toi qui es ...] (2UC+1F)
- K : Première ?
- D : /Oui !/ (1UC)
- K : Tu m'avais jamais dit d'une autre madame Trainor !
- S : Première seulement dans ma coeur !
- K : Et moi, qu'est-ce que je fais moi ?
- D : /Tu es mort./ (1UC)

S : Tu es mort là !

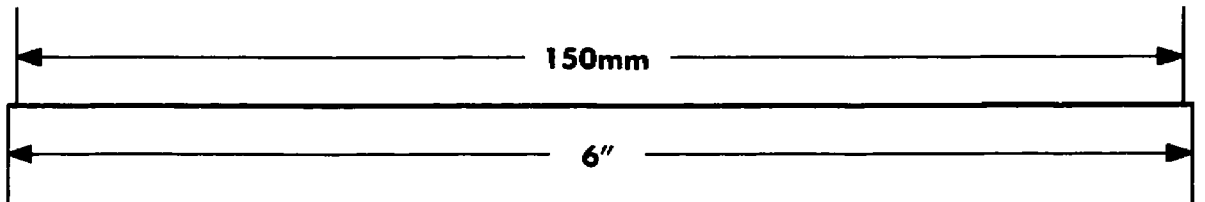
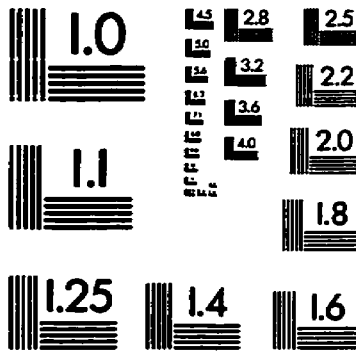
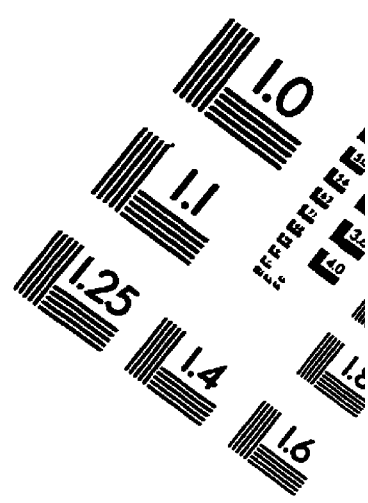
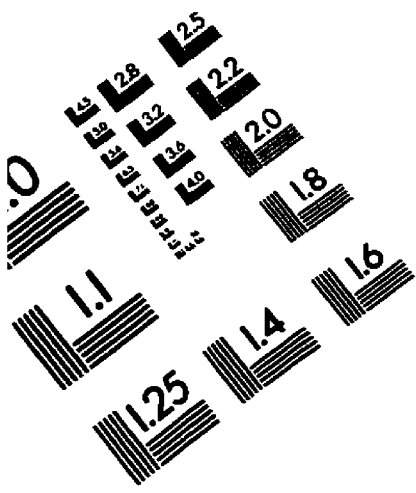
D : /Tu es mort/ (1UC)

K : Je suis une morte-vivante, mort-vivante moi !

S : C'est extraordinaire mais non ?

D : /Mais j'comprends pas/, qu'est-ce qui arrive ?/ Ne crie pas !/ Reste calme!/ (4UC)

ARTICLE EVALUATION TEST TARGET (QA-3)



APPLIED IMAGE, Inc
1653 East Main Street
Rochester, NY 14609 USA
Phone: 716/482-0300
Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc., All Rights Reserved

