

# **La dramatisation en L2 : un moyen de récupérer et de transposer des énoncés ?**

**Catherine Black**  
*Wilfrid Laurier University*

Cet article décrit la récupération et la transposition d'énoncés, issus de pièces de théâtre jouées dans le cadre d'un cours de français utilisant la dramatisation. Il ressort une certaine constance dans les résultats, même si le nombre d'énoncés récupérés et transposés fluctuait d'un sujet à l'autre et d'une tâche à l'autre.

This article describes the retrieving and transposing of utterances from plays that were staged in the context of a French course using drama techniques. The results show consistency even though the number of retrieved and transposed utterances varied between the subjects from one task to the other.

## **Introduction**

Freed (1991) a montré que « L'environnement pédagogique, dans lequel a lieu l'acquisition d'une langue et à l'intérieur duquel s'intègrent différentes approches, a été identifié comme l'une des caractéristiques qui affectent l'acquisition d'une langue seconde ». Or, les environnements pédagogiques sont multiples et certains méritent notre attention. Il en est ainsi de la classe non traditionnelle d'expression orale dans laquelle la dramatisation est proposée comme pratique pédagogique. Certaines répliques issues des pièces de théâtre jouées refaisaient surface à des moments opportuns mais dans des contextes très différents ; il arrivait aussi que ces répliques soient modifiées ou transposées pour accommoder la situation. Si ces constatations traduisent la réalité, elles devraient nous permettre de voir le rôle que la dramatisation pourrait jouer dans les processus de récupération et de transposition. L'objectif de cet article est de montrer dans quelle mesure les productions orales transcrites de trois sujets contiennent des énoncés récupérés. Si l'on constate leur présence, il faut identifier leur type et de plus vérifier s'ils sont récupérés intégralement ou partiellement ; on observera aussi s'ils sont employés correctement ou non et s'il y a des transpositions. Avant d'aller plus loin, quelques définitions s'imposent.

## **Définitions**

### ***La dramatisation***

Il est difficile de définir la dramatisation puisque les praticiens qui y ont recours dans les cours de langue utilisent tout un éventail d'expressions pour la nommer : « techniques dramatiques » (Crinson et Westgate, 1986, p. 25), « activité(s) dramatique(s) » (Stern, 1980, p. 77; White, 1984, p. 590; Fancy, 1991, p. 341; Pierra, 1990, p. 110), « pratique théâtrale » (Bergfelder-Boos et Melde, 1993, p. 1). Devant la diversité des appellations, il est difficile de situer la dramatisation dans l'enseignement des langues. Il ne s'agit pas d'une approche puisqu'une approche s'appuie sur des principes théoriques précis<sup>1</sup> ni d'une technique d'enseignement comme le serait le jeu de rôle ou la simulation utilisés par les enseignants à l'intérieur d'une heure de cours.

En fait, la dramatisation telle que nous l'employons est une pratique pédagogique particulière dont la fin est d'ordre langagier ; centrée sur le contenu et sur la forme linguistique, elle utilise les techniques de jeu de l'art dramatique et la représentation d'une pièce de théâtre. Dans les techniques de jeu de l'art dramatique, nous incluons la compréhension du texte, la mémorisation, la prosodie, la diction, le comportement non-verbal, la mise en scène et la pratique du texte par la répétition. Cela dit, en quoi consiste le cours ?

### ***Le cours d'expression orale par la dramatisation***

D'une durée de douze semaines 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 plusieurs pièces de théâtre de un ou deux actes. Les pièces choisies<sup>2</sup>, en général représentatives du milieu francophone au sens large, sont récentes (écrites après 1970), afin de donner aux apprenants des mots et expressions qui sont d'usage courant. De plus, elles couvrent aussi bien le français standard que les différents niveaux de langue. Ainsi, les étudiants peuvent apprécier l'intonation, le rythme et les divers accents. Tout le travail de lecture, d'élaboration des personnages, d'interprétation, de mise en scène, de répétition et d'organisation du spectacle (décors, costumes, maquillage, aspects techniques) se fait en français. Le spectacle est donné à plusieurs reprises (2 à 4).

### ***La récupération***

Selon Galisson et Coste (1976), la récupération suit l'encodage et l'emmagasinement dans le processus de mémorisation. Houston (1986) affirme que le sujet codifie l'information différemment en fonction de ses besoins. Dans certains cas, l'attention portera sur le détail et fera appel à la reconnaissance pure et simple du matériel appris ; dans d'autres, ce sera le rappel utilisant toutes les phases de la mémorisation pour produire une synthèse du savoir. À l'oral, le

sujet doit pouvoir réactiver le souvenir ou l'énoncé mémorisé dans le but de l'utiliser tel quel, de le modifier ou de le transposer en fonction des besoins du moment.

### *La transposition*

« 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 » (Galisson et Coste, 1976, p. 572). Cela revient à dire qu'il va se servir de ce dont il se souvient, et qu'il va l'adapter à la nouvelle situation avec plus ou moins de succès. Si la transposition n'est pas réussie, l'apprenant court le risque de perdre le sens original de l'énoncé récupéré.

### *Les énoncés récupérés*

Il est possible d'identifier trois catégories d'énoncés récupérés : les énoncés préfabriqués, c'est-à-dire ceux que le locuteur emploie automatiquement sans les modifier. ; les phrases-schémas ou énoncés semi-figés et enfin les autres énoncés qui peuvent être transposés, c'est-à-dire qui peuvent subir des modifications. Examinons-les séparément.

Les énoncés préfabriqués sont des expressions ou des locutions toutes faites, apprises en bloc, impossibles à analyser et qui sont employées à la fois par des locuteurs natifs et des apprenants L2, telle que : "Comment ça va ?" Hakuta (1974) estime que ces modèles préfabriqués peuvent être mémorisés et récupérés facilement parce qu'ils sont généralement prévisibles et fixes dans l'ordre des mots. Wong-Fillmore (1976, p. 640)<sup>3</sup> a montré que ces bribes d'expressions non analysées permettaient aux apprenants de se débrouiller dans un contexte conversationnel limité, et leur fournissaient en plus 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 (notre traduction).

Lyons (1968, pp. 178–179) a identifié deux autres types d'énoncés: les phrases-schémas et les locutions-schémas. Il a montré que les phrases-schémas étaient semi-figées dans la mesure où une partie est fixe et l'autre peut varier en y ajoutant un élément approprié, permettant ainsi de produire une infinité de phrases. Ainsi dans l'expression : « À bas . . . », le « À bas » est fixe, et les « . . . » peuvent être remplacés par n'importe quel nom commun ou propre, comme par exemple « À bas la guerre », « À bas le roi ».

Dans le second groupe, les locutions-schémas, telles que dans l'exemple suivant : « For Pete's sake! » ou « For Heaven's sake! » il faut ajouter un nom pour combler l'espace vide, car « For . . . 's sake » n'est pas suffisant. De plus, il faut classer la résultante en fonction de sa distribution dans les autres segments de la phrase énoncée. Ainsi, dans les locutions-schémas de type « For . . . 's

sake!» comme dans l'exemple «I did it for Marie's sake», il est évident qu'il ne s'agit pas du même énoncé que dans «For Pete's sake!» ; «for Marie's sake» fait partie d'un tout indissociable du reste de la phrase «I did it for Marie's sake» alors que «For Pete's sake» est une locution exclamative employée pour marquer l'irritation, isolée dans la phrase par une virgule et suivie par un point d'exclamation : «I did it, for Pete's sake!» Ces formules passe-partout ne sont pas toujours employées à bon escient ; si l'apprenant n'a pas compris la structure interne de la formule, il ne peut pas savoir comment elle est composée, ni comment elle s'articule et, par conséquent, il ne pourra l'utiliser correctement (Boulouffe, 1981).

Après avoir brièvement vu les énoncés préfabriqués aux formes fixes, les phrases et les locutions-schémes possédant des éléments fixes et des éléments variables, il est temps de passer aux autres énoncés, c'est-à-dire ceux qui peuvent être modifiés afin d'être transposés dans des contextes différents de ceux dans lesquels ils ont été appris.

Dans cette catégorie, ont été inclus les énoncés récupérés des pièces jouées ; ils ont été modifiés correctement ou incorrectement par les sujets pour satisfaire à leurs besoins dans un contexte déterminé. Afin d'illustrer ce point, voici deux exemples tirés du corpus utilisé. Ce corpus est composé de la transcription des productions orales (des sujets identifiés) produites lors des diverses activités de communication établies pour la prises de données.

Dans le texte original, le personnage dit : «Est-ce que ma soeur est toujours inconsciente ? » Dans le corpus, le sujet dit : «Est-ce qu'elle est toujours inconsciente ? » La modification d'un nom en pronom est acceptable et correcte. Le deuxième exemple montre une modification non acceptable et par conséquent non correcte. Dans la pièce, le personnage dit : «Je n'en crois pas mes yeux.» Dans le corpus, le sujet dit : «Je ne crois pas mes yeux. » La modification n'est pas acceptable, car le pronom «en » fait partie de l'expression figée «ne pas en croire ses yeux. » Cela dit, il reste à définir les unités de communication qui vont servir au calcul des pourcentages d'énoncés récupérés.

### ***Les unités de communication***

C'est le modèle de Knoll (1977) qui a été choisi car il met l'accent sur l'aspect communicatif et psychologique de monologues transcrits. À ce modèle, il a été rajouté des nuances qui proviennent des cas particuliers rencontrés dans les dialogues de notre corpus. Ainsi, ont été inclus les fragments (ou mazes), les phatèmes, les débuts de mots qui font partie de l'oral et les pauses remplies. Cela dit, il est temps de passer à la méthodologie de recherche.

## **Méthodologie de recherche**

### ***Le design***

La stratégie de recherche choisie est celle d'une recherche qualitative exploratoire avec étude de cas. Car, selon Merriam (1988, p. 10), ce design sert plus à la découverte, à la compréhension et à l'interprétation d'un phénomène ; dans le cas présent, la récupération et la transposition.

### ***Sujets***

Pour que la recherche soit valide, il fallait que tous les sujets aient été présents à toutes les prises de données. Sur les huit sujets, il en est resté six dont le portrait a été fait grâce à un questionnaire d'informations biographiques distribué au début du cours. Les sujets retenus présentaient les caractéristiques contenues dans le Tableau 1. Les étudiants ont ensuite été rangés en trois groupes à partir des données provenant de l'évaluation globale effectuée grâce à certaines des grilles de l'ACTFL. Étant donné que l'analyse portait essentiellement sur la description et l'interprétation des productions orales et qu'elle s'effectuait dans le cadre d'une recherche qualitative exploratoire avec étude de cas, nous avons choisi de nous limiter à trois sujets : un Fort (J), un Moyen (K) et un Faible (D). Les caractéristiques particulières à chacun des sujets apparaissent au Tableau 2.

### ***Les instruments de cueillette des données***

La recherche qualitative mettant l'accent sur la description holistique d'un ou plusieurs phénomènes et sur leur explication, la cueillette des données s'est faite à partir d'activités de communication introduites à divers moments du cours.

Cinq prises de données réparties sur treize semaines ont été effectuées : un Pré-test et un Post-test, lors de la première et de la douzième semaines de cours et trois autres prises à intervalles réguliers (les quatrième, septième et onzième semaines). Dans les Pré- et Post-tests, les étudiants devaient improviser des scènes de trois à cinq minutes sur des situations imposées n'ayant aucun rapport avec les pièces de théâtre étudiées. Dans les trois autres prises de données, les étudiants devaient improviser à partir de divers stimuli basés sur des scènes des pièces étudiées.

Dans le Pré-test et le Post-test, les situations étaient différentes du contexte des pièces étudiées afin de pouvoir décrire la langue employée sans avoir à tenir compte du bagage théâtral, c'est-à-dire du texte mémorisé. Ces situations conflictuelles avaient pour but de provoquer des réactions fortes obligeant les étudiants à sortir du cadre « poli » d'une conversation anodine. Le Pré-test allait servir à évaluer la compétence en langue des sujets au début du trimestre et le Post-test en fin de session (voir l'Appendice).

**Tableau 1:** Caractéristiques du groupe

<b>Caractéristiques</b>	<b>Groupe (N = 6)</b>
Hommes	2
Femmes	4
Moyenne d'âge	20,3
Études en immersion	3
Séjour en milieu francophone	3
Cours	4
Cours	4
Cours	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

**Tableau 2:** Caractéristiques des sujets

<b>Fort : J.</b>	<b>Moyen : K.</b>	<b>Faible : D.</b>
Scolarité en immersion 4e année universitaire, spécialisation en français	Scolarité en immersion 2e année universitaire spécialisation en français et en sciences politiques	Scolarité en français cadre 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, FR 296, 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

Pour les autres prises de données, nous avons opté pour des stimuli en relation avec le texte à apprendre. Dans la troisième prise de données, le stimulus était situationnel et identique, c'est-à-dire que les sujets se retrouvaient dans le même lieu et avec les mêmes personnages que dans la première scène de chacune des pièces étudiées. Ce que nous visions, c'était la récupération de certains énoncés issus des pièces jouées puisque les sujets avaient déjà commencé à apprendre leur rôle par coeur.

Un stimulus verbal a servi pour la quatrième prise de données. À ce moment-là, les sujets connaissaient leur rôle par coeur. Ils avaient la liberté de choisir la situation (lieu et personnages) mais ils étaient contraints d'utiliser, dans la mesure du possible, une liste d'énoncés issus des pièces jouées qui comprenait des énoncés préfabriqués tels que : « à merveille », « à la place de », « au juste », des énoncés semi-figés tel que « laisser tomber » qui peut devenir « laisser faire », ou « trouver à redire » qui peut se modifier en « trouver à manger » ; les derniers énoncés choisis pouvaient être modifiés tels que « être bien + adj. + de (être bien heureux de) », ou encore « aucun ne peut (personne ne peut, aucune personne ne peut) ». L'objectif visé avec ce stimulus verbal était la récupération d'énoncés complets et non modifiés ou partiellement modifiés.

La cinquième prise de données était basée sur un stimulus situationnel semblable. Les sujets avaient le choix de la situation (lieu et temps différents de ceux des pièces) mais ils devaient jouer leur propre personnage. En procédant de la sorte, ils avaient la possibilité d'utiliser des parties de leur rôle et de les adapter à une nouvelle situation. L'objectif de ce dernier test avec stimulus était d'observer si la dramatisation jouait un rôle dans la récupération et la transposition ; les sujets, d'une part, réactivant intégralement certains énoncés mémorisés et, d'autre part, les modifiant pour les adapter au nouveau contexte spatio-temporel.

### ***Le corpus et la démarche de cueillette et de description des données***

Le corpus est constitué de la transcription des Pré- et Post-tests ainsi que de celle des activités de communication avec stimuli. Signalons toutefois qu'il a fallu procéder de deux façons différentes pour l'évaluation des Pré-/Post-tests et pour celle des productions orales des trois prises de données avec stimuli. Tout d'abord, les productions issues des situations improvisées ont été enregistrées en classe sur vidéocassettes. Les sujets étaient conscients de l'enregistrement, mais ne s'en sont pas inquiétés outre mesure puisque la presque totalité du cours a été mise sur vidéo. De plus, l'opérateur du camescope était un des étudiants de la classe, ce qui en principe devait éviter une certaine gêne de la part des autres étudiants. Après l'enregistrement, deux évaluateurs enseignant le français L2 ont visionné les films et ont procédé séparément à l'évaluation de la compétence en langue au moyen de grilles modifiées de l'ACTFL.

Suite à l'évaluation globale, il a fallu procéder à la description des énoncés récupérés et transposés par ces mêmes sujets. La question qui se posait était de savoir comment reconnaître les énoncés issus des pièces. Le fait d'avoir participé aux répétitions, de connaître les pièces par coeur a grandement aidé cette étape de la recherche. De plus, nous avons fait la traduction et l'adaptation de l'une des pièces jouées, aussi connaissions-nous bien le texte. Il faut ajouter que de nombreuses vérifications ont été effectuées après l'initiale et que chaque fois les résultats étaient les mêmes. Les données ont été entrées manuellement dans l'ordinateur et les calculs ont été effectués en utilisant le logiciel Excel.

## **Description et discussion des données**

### ***La récupération***

Au Tableau 3, il apparaît que tous les sujets ont récupéré des énoncés. C'est le sujet Moyen qui en a récupéré le plus (41) dans les quatre tâches, contre 40 pour le sujet Fort et 24 pour le sujet Faible. Dans le PO-T (Post-Test), 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 Stimulus Situationnel Semblable (SSS) (Fort = 16, Moyen = 18, Faible = 5), la plus remarquable baisse étant chez le sujet Fort (-14). Cette différence s'explique par le fait que le contenu du PO-T est radicalement différent de celui des autres situations. Pourtant, si on le compare au Stimulus Situationnel Identique (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). Ce sujet a peut-être fait preuve de compétence stratégique ou alors il a simplement acquis certains énoncés.

Les pourcentages suivants ont ensuite été calculés en divisant le nombre total d'énoncés récupérés par le nombre total d'unités de communication (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.

En ce qui concerne la proportion d'énoncés récupérés intégralement ou partiellement dans les quatre tâches (SSI, SV, SSS et PO-T), un examen du Tableau 3 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 trois chacun. Comment expliquer une telle différence entre les résultats ? Le sujet Moyen aurait-il une meilleure mémoire que les deux autres sujets ? L'on peut supposer que ce n'est pas seulement une question de mémoire, car dans le cadre théorique, on a vu que les énoncés préfabriqués aidaient les apprenants à développer leur compétence stratégique (Wong-Fillmore, 1976). Krashen et Scarcella (1978) disaient aussi que les étudiants y ont recours lorsqu'ils ne disposent pas de règles adéquates en L2 pour construire un discours créatif. Si



**Tableau 3:** Grille descriptive de la récupération des énoncés

Tâches	Nb. total d'énoncés récupérés	Longueur moyenne	Nb. récup. intégralement	Nb. récup. partiellement	Nb. employés correctement
<b>SSI</b>					
Sujet Fort	11	1,8	1	10	11
Sujet moyen	7	2,4	1	6	7
Sujet Faible	8	2,8	1	7	8
<b>SV</b>					
Sujet Fort	11	4	2	9	9
Sujet Moyen	6	6,8	1	5	6
Sujet Faible	5	4,8	1	4	5
<b>SSS</b>					
Sujet Fort	16	3,8	0	16	16
Sujet Moyen	18	3,8	11	7	18
Sujet Faible	5	6,2	0	5	5
<b>PO-T</b>					
Sujet Fort	2	11,5	0	2	2
Sujet Moyen	10	5,1	3	7	9
Sujet Faible	6	2,1	1	5	4

l'on postule que les énoncés récupérés sont en fait des énoncés préfabriqués, car ils ont été mémorisés et sont réutilisés tels quels, alors le sujet Moyen s'en est servi pour pallier un manque de compétence linguistique. En agissant ainsi, il a fait preuve d'ingéniosité et qui sait, par là, de 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 mais la plupart des énoncés sont 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 dans lequel ils avaient appris le matériel linguistique.

Le sujet Faible n'a pas beaucoup récupéré d'énoncés intégralement. 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 résultats chiffrés. Cependant, notons que les énoncés récupérés partiellement étaient correctement employés, ce qui tendrait à montrer que ce sujet a tout de même appris quelque chose.

Cela dit, au niveau des descriptions de détail, il est possible de 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

**Tableau 4:** Grille descriptive des différents types d'énoncés récupérés

4 Tâches	Nb. total d'énoncés récupérés	Nb. d'énoncés préfabriqués	Nb. phrases-schémes	Nb. autres énoncés
<b>SSI</b>				
Sujet Fort	11	1	1	9
Sujet Moyen	7	1	1	5
Sujet Faible	8	1	2	5
<b>SV</b>				
Sujet Fort	11	2 (0)	9 (4)	0
Sujet Moyen	6	1 (0)	5 (2)	0
Sujet Faible	5	1 (0)	3 (0)	1
<b>SSS</b>				
Sujet Fort	16	0	7	9
Sujet Moyen	18	11	3	4
Sujet Faible	5	0	3	2
<b>PO-T</b>				
Sujet Fort	2	0	2	0
Sujet Moyen	10	3	5	2
Sujet Faible	6	1	1	4

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 inversés. Quant au réemploi dans le contexte adéquat, tous les sujets ont bien su réutiliser les énoncés issus des pièces.

Dans le cadre théorique, il avait été établi que les énoncés préfabriqués étaient des expressions ou des énoncés, fixes et prévisibles, que les apprenants peuvent mémoriser et réutiliser tels quels. Nous estimons donc que les énoncés mémorisés à partir des pièces jouées et employés tels quels entrent dans cette catégorie. Il en va de même avec les énoncés semi-figés ou phrases-schémes dont une partie reste fixe et une autre varie sans que le sens général en soit altéré. Nous croyons que les énoncés issus de pièces et 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 pensons qu'elle englobe tous les énoncés non figés, à savoir les mots ou expressions issus des pièces qui réapparaissent en isolation dans les contextes identiques, similaires ou autres (voir Tableau 4).

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 expliquons cela par le fait que les sujets ne connaissent pas encore par coeur leurs rôles, mais qu'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.

Dans le SV, chaque sujet avait reçu une liste d'énoncés préfabriqués et semi-figés qu'il devait réutiliser le plus possible en ayant le choix de la situation et des personnages. afin de voir réactiver des tirades entières. En fait, l'on constate que, dans le SV, ce sont les phrases-schémes et les locutions-schémes qui sont les plus nombreuses, alors que les énoncés préfabriqués sont presque inexistantes. Les phrases-schémes et les énoncés préfabriqués qui provenaient de la liste sont indiqués entre parenthèses. Ce stimulus n'a pas eu l'effet escompté ; au contraire, il n'a pas motivé les sujets à réutiliser les tirades desquelles étaient extraites les énoncés imposés. Dans les autres situations, les énoncés préfabriqués sont les moins fréquents, exception faite du SSS du sujet Moyen dont nous avons traité plus haut.

En ce qui concerne les phrases-schémes, 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. La baisse enregistrée dans le PO-T, chez le sujet Fort et le sujet Faible, confirme qu'ils 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'appris 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. C'est un peu le réservoir dans lequel les sujets sont allés puiser des mots et 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 dernier a retenu plus de mots en isolation. Son comportement est assez représentatif de quelqu'un ayant un faible niveau en français. Les pourcentages d'utilisation pour chacun ont été calculés : 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.

### ***La transposition***

Comme on peut le voir au Tableau 5 tous les sujets ont récupéré des énoncés avec modification acceptable autant dans les situations avec stimuli que dans le

**Tableau 5:** Grille descriptive de la transposition des énoncés récupérés

4 Tâches	Nb. total d'énoncés récupérés	Longueur moyenne des énoncés récupérés	Nb. d'énoncés schèmes avec modification acceptable	Nb. d'énoncés avec modification non-acceptable
<b>SSI</b>				
Sujet Fort	11	1,8	5	5
Sujet Moyen	7	2,4	4	2
Sujet Faible	8	2,8	4	3
<b>SV</b>				
Sujet Fort	11	4,0	9	0
Sujet Moyen	6	6,8	3	2
Sujet Faible	5	4,8	4	0
<b>SSS</b>				
Sujet Fort	16	3,8	14	2
Sujet Moyen	18	3,8	5	2
Sujet Faible	5	4,8	2	3
<b>PO-T</b>				
Sujet Fort	2	11,5	2	0
Sujet Moyen	10	5,1	5	2
Sujet Faible	6	2,1	3	2

PO-T. Si l'on fait le total des énoncés récupérés avec modification acceptable, c'est le sujet Fort qui en a le plus (30, contre 17 pour le sujet Moyen et 13 pour le sujet Faible). Comment peut-on expliquer cette différence ? Tout d'abord 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. 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 expliquerait le nombre plus ou moins égal d'énoncés modifiés de façon acceptable et non acceptable dans les quatre tâches examinées.

Si l'on calcule maintenant le pourcentage d'énoncés transposés de façon acceptable, l'on constate 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%.

Afin d'illustrer les résultats obtenus, voici quelques exemples tirés du corpus. Le texte de la pièce sera indiqué entre parenthèses et, en italique dans les citations, les énoncés non acceptables. Dans le SSI, chez le sujet Fort, les modifications non acceptables sont variées. Elles portent surtout sur le genre des noms et la place de l'adjectif :

- (1) « Je jouais *au raquette*. » (*La Patiente* : Je joue au golf tous les samedis.)
- (2) « je me pensais ton amie, ta véritable » (*L'École des Dupes* : Ainsi toi, ma véritable amie, tu es la maîtresse de Philippe.)

Dans le SSS, les modifications non acceptables portent sur la mauvaise utilisation des infinitifs, la construction fautive des verbes et sur la mauvaise utilisation du collectif « brouhaha », que le sujet emploie comme synonyme de « bruit ».

- (3) « 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 ; j'ai entendu le brouhaha en bas et j'ai regardé par la fenêtre.)

Les transpositions acceptables sont nombreuses chez ce sujet, car il semble que sa connaissance de la langue lui permette d'adapter plus facilement les énoncés mémorisés que les autres. Remarquons qu'il effectue beaucoup de changements sur des pronoms, ce qui ne représente pas de grandes difficultés. Par contre, ce qui est intéressant, 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 ne faisant 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 le contexte ne se prêtait-il guère à sa réutilisation ou bien le sujet n'avait pas assimilé ce qu'il avait appris.

Chez le sujet Moyen, 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 :

- (4) « Je sais que tu as *des* liaisons avec mon mari. » (*La Patiente* : Nies-tu avoir eu une liaison avec cette femme ?)

Dans le SSS, les transpositions non acceptables sont encore des collages mal adaptés avec une surgénéralisation de l'usage de la préposition « chez + nom propre » :

- (5) « 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 :

- (6) « Je dicte des courriers *spéciaux*. » (*L'École des Dupes* : Il dicte peut-être un courrier spécial.)

La plupart des énoncés transposés de manière acceptable par ce sujet portent sur les pronoms sujets. Ce sujet a préféré réutiliser textuellement et intégralement les énoncés mémorisés, comme nous avons vu dans la discussion sur la récupération. Nous croyons que sa compétence en français le limitait à faire des changements « faciles » (puisque nous avons vu que les transformations difficiles entraînaient des formes non acceptables grammaticalement), il a alors opté pour l'usage intégral. En faisant cela, il semble avoir 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, selon nous, n'a 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. Cette stratégie lui a tout de même permis de s'exprimer. Dans le SSI, ce sont les problèmes de genre qui affectent sa performance :

- (7) « C'est toi et *ton* secrétaire. » (*La Patiente* : Et pourquoi êtes-vous restée sa secrétaire ?)

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 » :

- (8) « 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.)
- (9) « 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, l'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 :

- (10) «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.)

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 :

- (11) «C'est moi qui *est* Madame Trainor la *premier*.» (*La Patiente* : Vous seriez là pour la consoler et devenir Mme Wingfield numéro deux.)
- (12) «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.

Les pourcentages d'énoncés récupérés transposés correctement (le sujet Fort, 75% ; le sujet Moyen 41,46% et le sujet Faible 54,16%) et ceux transposés incorrectement (17,5% pour le sujet Fort ; 19,51% pour le sujet Moyen ; 33,33% pour le sujet Faible) semblent confirmer ce que les exemples ci-dessus avaient mis en évidence, à savoir que plus un apprenant est compétent en français, plus la transposition est facile et les modifications acceptables.

### Conclusion

Au niveau de la récupération d'énoncés issus des pièces de théâtre, une constante se dégage : tous les sujets en ont récupéré, même si le nombre 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 à leur bagage linguistique. Ce sont surtout les schèmes 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 un nombre plus important de récupérations intégrales. Signalons toutefois que le sujet Faible est celui qui a le moins récupéré, et que les deux autres sujets se sont aussi appropriés des énoncés qui

ne faisaient pas partie de leurs rôles respectifs. Ces résultats mériteraient d'être vérifiés avec d'autres sujets.

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 similaires mais aussi différents.

Lorsque cette recherche a été entreprise, 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 cela plusieurs semaines, voire plusieurs mois après 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, p. 3), semble suggérer que la dramatisation, grâce à la mémorisation et au travail intensif sur le texte dramatique, a un effet positif sur la récupération.

## Notes

- <sup>1</sup> Nous reprenons ici la définition d'« approche » telle que proposée par Germain (1993) à partir de celle de Besse (1985, p. 14) : [il s'agit d']« un ensemble raisonné de propositions et de procédés ( . . . ) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde. » Il est à noter que « ce niveau comprend aussi les conceptions et ou théories sur la nature de la langue et de l'apprentissage que [celles] sur la nature de l'enseignement proprement dit et sur la nature de la relation pédagogique » (Germain, 1993, p. 15).
- <sup>2</sup> Les pièces que nous avons sélectionnées pour cette recherche ont : *L'école des dupes* de André Roussin et la traduction adaptée au goût du jour de *La patiente* de Agatha Christie. Le choix de la pièce d'Agatha Christie semble paradoxal, mais il ne faut pas perdre de vue qu'il est parfois déterminé par le nombre d'étudiants inscrits dans le cours ; nombre qui varie jusqu'au premier jour de cours. Dans ce cas, il faut changer la pièce à la dernière minute et le choix est parfois limité.
- <sup>3</sup> « Such chunks allow learners to establish at least management potential in conversational setting, and also provide a data base for self analysis and segmentation, which are so important to the acquisition process » (Wong-Fillmore, 1976, p. 640).

## Bibliographie

- Bergfelder-Boos, G. et W. Melde. 1993. « Apprendre sur scène. » *Le français dans le monde*, 276, pp. 47-54.
- Besse, H. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Paris, Crédif-Didier.



- Boulouffe, J. 1981. *Le processus du retour au connu dans la classe de langue*. Québec, C.I.R.B.
- Crinson, J. et D. Westgate. 1986. « Drama techniques in modern language teaching. » *British Journal of Language Teaching*, 24, pp. 24–33.
- Fancy, A. 1991. « Didactique du français langue seconde, dramatisation et théâtre. » *The Canadian Modern Language Review*, 47, pp. 342–350.
- Freed, B. 1991. « Current realities and future prospects in foreign language acquisition research. » In B. Freed (réd.), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*, pp. 3–27. Lexington, MA, D.C. Heath.
- Galisson, R. et D. Coste. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Poitiers, Hachette.
- Germain, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, CLÉ.
- Hakuta, K. 1974. « A case study of a Japanese child learning English as a second language. » *Language Learning*, 26, pp. 321–351.
- Houston, J.P. 1986. *Fundamentals of Learning and Memory*. Orlando, FL, Harcourt Brace Jovanovich.
- Knoll, B. 1977. « Combining ideas in written and spoken English : A look at subordination and coordination. » In E. Ochs Keenan et T.L. Bennett (réd.), *Discourse Across Time and Space*. Southern California Occasional Papers in Linguistics 5. Los Angeles, Department of Linguistics. University of Southern California.
- Krashen, S.D. et R. Scarcella. 1978. « On routines and patterns in language acquisition and performance. » *Language Learning*, 28, pp. 282–300.
- Lyons, J. 1968. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Merriam, S.B. 1988. *Case Study Research in Education : A Qualitative Approach*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- 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.
- Smith, S.M. 1984. *The Theater Arts and the Teaching of Second Languages*. Reading, MA, Addison-Wesley.
- Stern, S. 1980. « Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective. » *Language Learning*, 30, pp. 77–97.
- White, J. 1984. « Drama, communicative competence and language teaching : An overview. » *Canadian Modern Language Review*, 40, pp. 595–599.
- 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.

**Appendice : Situations conflictuelles**

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.