

Variation des interactions en classe de FLE, optimiser l'apprentissage ?

Junko HARUYAMA

<Sommaire>

1. Préambule	p.2
2. Interaction	p.2
2.1. La définition et la place de l'interaction	p.2
2.2. Sortes d'interaction	p.3
2.3. «Interaction entre étudiants»: «l'apprentissage coopératif» et ses types	p.3
2.4. Problèmes concernant les interactions	p.5
3. Activités théâtrales	p.5
3.1. L'utilisation des activités théâtrales dans le cours de langue étrangère	p.6
3.2. Difficultés évoquées en général lors des activités théâtrales et des contre-mesures	p.7
3.2.1 Trac devant le public	p.7
3.2.2. Le niveau des apprenants : difficulté chez les débutants	p.8
4. Étude faite dans la classe de français afin de clarifier les avantages des activités théâtrales en variant les interactions	p.9
4.1. Première activité	p.9
4.1.1. Participants et les classes quotidiens	p.9
4.1.2. Feuilles d'opération	p.10
4.1.2.1. Situations du dialogue	p.10
4.1.2.2. Modèle de conversation	p.10
4.1.2.3. Contenus des feuilles d'opération et la tâche	p.11
4.1.3. Procédure	p.11
4.1.4. Textes écrits par les étudiants	p.12
4.1.5. Les aides de création de drames	p.13
4.1.6. Résultats des enquêtes et discussion	p.14
4.2. La deuxième activité	p.20
4.2.1. Participants	p.20
4.2.2. Procédure et Feuilles d'opération	p.21
4.2.3. Textes écrits par les étudiants	p.21
4.2.4. Résultats des enquêtes et discussion	p.21
4.3. Utilité des enquêtes	p.23
5. Discussions théoriques	p.23
5.1. Efficacité des activités théâtrales comme activités interactionnelles : Caractéristiques intégrales de l'activité théâtrale	p.23
5.2. Avantages de commencer l'activité théâtrale dès le niveau débutant	p.24

5.3. Difficulté d'évaluation des travaux coopératifs et suggestions de variation d'évaluations	p.25
5.4. Rôle de l'enseignant dans les activités interactionnelles entre les apprenants	p.26
6. Conclusion	p.27
RÉFÉRENCES	p.28

1. Préambule

Les interactions en classe de FLE revêtent une certaine importance dans l'étude d'une langue étrangère. Dans ce mémoire, nous essaierons de montrer comment les variations des interactions en classe de FLE peuvent optimiser l'apprentissage du français. Nous considérons que l'activité théâtrale est une des meilleures activités interactionnelles, et nous montrons l'étude effectuée dans mes cours de FLE, en utilisant ces activités.

Voici le plan que nous adoptons pour ce mémoire. Premièrement, la définition et la place de l'interaction en cours dans l'histoire du FLE sont brièvement expliquées. Ensuite, les avantages des activités d'interaction seront discutés. Et un désavantage des activités d'interaction et la possibilité de les résoudre seront proposés. Puis, nous traitons les activités théâtrales dans la classe de FLE comme une forme d'interaction, et quelques avantages et quelques désavantages sont mis en questions, et des suppositions seront données. Et enfin, les pratiques d'activités de pièces de théâtre seront présentées avec le résultat d'enquêtes d'étudiants. La discussion à partir de cette étude dans la classe sera donnée à la fin du mémoire.

En montrant l'efficacité de varier les interactions en classe, nous soutenons les avantages de commencer l'activité interactionnelle dès les débutants et la nécessité de variation d'évaluations. Le rôle de l'enseignant dans les activités interactionnelles entre les apprenants sera aussi discuté afin de contribuer à la didactique en utilisant des activités interactionnelles.

2. Interaction

2.1. La définition et la place de l'interaction

Contrairement à la simple production qui est à sens unique, l'interaction est une activité de production à double sens, et l'échange permet d'avoir une influence d'un locuteur sur son (ou ses) interlocuteur(s). Cette influence mutuelle est exercée par les locuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération.

On a donné de l'importance à l'interaction dès l'époque des méthodes directes. L'importance de communiquer est privilégiée dans cette méthode, et les interactions qui peuvent servir de manière pratique sont évaluées. En plus, il y avait déjà une idée de « on apprend, en faisant » et le vocabulaire est donné avec le geste ou expliqué dans une situation donnée. À cet égard, il y a une similitude entre la méthode active et l'activité de théâtre.

Dans le CECR (Cadre Européen Commun de Référence), la théorie privilégiée est le type actionnel. Les apprenants sont censés agir comme des acteurs sociaux, notamment en interagissant par le biais de tâches. Les activités et les stratégies interactives sont ainsi importantes dans l'optique actionnelle. Cette sorte d'activité interactionnelle comporte une finalité, qui en est le moteur, menée en collaboration.

2.2. Sortes d'interaction

Il y a beaucoup d'études montrent l'importance des interactions dans la classe de langues. On peut considérer deux sortes d'interactions ; celle entre un(e) enseignant(e) et un(e) étudiant(e)/des étudiant(e)s et celle entre étudiants. Pour la dernière, il y a aussi une variation de groupement pour faire l'interaction : par paires ; par groupes ; entre groupes ; un(e) étudiant(e) avec le reste de la classe, par exemple.

Quand à l'interaction entre un enseignant et un (des) étudiant(s), Musumeci (1996) affirme l'importance de la négociation dans la classe, parce que cela contribue à donner des inputs plus compréhensibles¹ pour les apprenants. Musumeci soutient que la non-compréhension est bénéficiaire pour le processus d'acquisition, parce que cela suscite la négociation afin de faire la compréhension. En effet, les questions des apprenants ou de l'auditoire servent souvent pour approfondir la réflexion sur le thème.

Quand à l'interaction entre étudiants, nous en discutons dans la section suivante en le traitant comme l'apprentissage coopératif.

2.3. « Interaction entre étudiants » : « l'apprentissage coopératif » et ses types

L'apprentissage coopératif correspond à l'interaction entre étudiants. Dans le dictionnaire de linguistique appliquée, l'apprentissage coopératif est expliqué comme une méthode qui a été inventée à l'opposition de la méthode où l'enseignant prend l'initiative de la classe. L'apprentissage coopératif est une méthode où l'enseignant offre une place où les apprenants peuvent apprendre, et accomplir une tâche en groupe ou par paire de manière coopérative. La possibilité de faire de la compréhension interculturelle et la commodité d'utiliser l'Internet sont aussi énoncées dans ce dictionnaire.

Pour le premier point, la compréhension interculturelle, Masden (1998) affirme la nécessité d'ouvrir la classe vers « le dehors » et introduire l'activité interactionnelle dans les cours lors de l'apprentissage du japonais comme deuxième langue étrangère. Cette sorte d'activité permet aux apprenants d'apprendre non pas à partir d'un manuel ou de l'enseignant, mais à partir des Japonais dans la vie quotidienne. Elle proclame que les apprenants peuvent apprendre les aspects interculturels et la connaissance commune à travers les expériences des interactions multiples avec les Japonais. Je pense qu'il y a quand même une limite de condition où on peut faire cette sorte d'activité. Si les apprenants n'habitent pas dans le pays où sa langue cible est parlée, cette activité serait très difficile à réaliser. Et même s'ils y habitent, parler le japonais avec les Japonais dans la vie quotidienne et acquérir les connaissances interculturelles sont forcément des choses qu'ils font naturellement tous les jours. Alors je ne trouve pas d'intérêts à faire cette activité en prenant beaucoup de temps pendant la classe. Cependant, échanger dans la classe ce que les apprenants ont trouvé en dehors de la classe peut être une activité hautement bénéficiaire pour approfondir leur connaissance interculturelle.

Dewaele et Regan (2002) soutiennent également l'importance des interactions avec les locuteurs natifs :

L'observation d'interactions authentiques, et surtout la participation à de telles interactions, semblent convaincre les apprenants que les notions théoriques apprises en classe doivent être appliquées dans des situations de communication avec des locuteurs natifs. (p. 142)

Mais ils réalisent la difficulté d'avoir des interactions directes avec les francophones, et recommandent l'usage de documents vidéo authentiques dans la salle de classe pour maintenir la compétence sociolinguistique des apprenants. En effet, les supports tels que les documents audio-visuels peuvent bien servir pour que les apprenants qui n'habitent pas dans une région où l'on parle la langue cible aient l'occasion de voir la façon dont les francophones interagissent.

Pour le deuxième point, l'utilisation d'Internet, Lund (2008) montre cette efficacité en utilisant le système de « wiki ». Dans son activité, chacun des étudiants a un ordinateur devant lui dans la classe, et ils peuvent travailler face à face pour créer un article dans le système wiki. Par conséquent, ils peuvent faire non seulement l'interaction de production d'écrit mais aussi celle de production d'oral. Il y a aussi une possibilité de faire cette activité via un média, alors les canaux interactifs peuvent être indirects, ce qui élargit la condition de l'étude. Il y a aussi une transition de collaboration entre un petit groupe et un grand groupe. Il affirme que cette activité peut conserver non seulement la production finale mais aussi le processus lui-même, et ça permet de voir la progression. Ses études sont intéressantes comme il y a une variété d'interactions au niveau des quatre

activités de communication langagière (*i.e.* écouter, parler, lire, écrire), au niveau du nombre d'étudiants, et au niveau de la progression (du début jusqu'à la fin). En outre, il prétend que la réponse, la confiance, l'interdépendance sont considérées comme des forces de conduite pour faire cette activité. Alors, le principe de coopération est bien respecté dans cette activité.

2.4. Problèmes concernant les interactions

À titre d'exemple pour un problème d'interaction, nous proposons la difficulté de l'évaluation pour chaque étudiant. Plus grand est le groupe, plus difficile il est de donner une évaluation individuelle. En outre, d'un côté, il y a un étudiant qui travaille assidûment et qui contribue à la réussite de l'activité, de l'autre, il peut souvent y avoir un étudiant qui ne travaille pas beaucoup. Si on donne une évaluation de même niveau à tous les étudiants, l'évaluation devient injuste pour l'étudiant qui a travaillé le plus.

Boulestreau (2004) déclare aussi le manque de ressource pour une évaluation sommative dans ses cours où les apprenants font des interactions basées sur des activités théâtrales.

En effet, l'évaluation de chaque étudiant lors des deux activités interactionnelles que j'ai faite était difficile. Je pense que l'évaluation combinée avec les autres activités dans les cours quotidiens est indispensable pour résoudre ce problème, et je discuterai plus ce point dans le paragraphe 5.3.

3. Activités théâtrales

3.1. L'utilisation des activités théâtrales dans le cours de langue étrangère

Dans ce mémoire, nous montrons l'importance de varier les interactions et l'utilité des activités théâtrales dans la classe de langue afin de promouvoir les interactions entre les étudiants et celle entre l'enseignante et les étudiants. Nous soutenons que les activités théâtrales correspondent aux besoins du courant de l'époque où le besoin de communiquer langagièrement et d'agir augmente, et nous considérons l'activité théâtrale comme une sorte d'interaction bien efficace.

Comme dans le CECR, la nécessité d'une éducation centrée sur les apprenants est proclamée également au Japon. Oyabu (1999) affirme que les activités théâtrales sont appropriées pour créer un environnement où les étudiants ne restent pas silencieux et peuvent au contraire s'exprimer en la langue cible, et l'écouter, d'une manière naturelle.

Quelques études ont été effectuées afin de démontrer les efficacités des activités théâtrales. Par exemple, Raz (1985) montre que les jeux de rôles sont un des moyens les plus efficaces pour l'éducation des langues étrangères, parce que ça a un effet bénéficiaire sur la compétence communicative et la motivation des apprenants. Schellin (2006) met l'accent sur la simulationⁱⁱ, le jeu de rôles, et

le théâtre et sur comment ces trois activités peuvent être combinées, et montre un modèle d'enseignement en les utilisant.

Crookall (1990) remarque les avantages principaux d'apprendre par les simulations: (1) les apprenants sont exposés à une grande quantité d'inputs compréhensifs; (2) les apprenants se trouvent engagés activement; et (3) les apprenants reçoivent des effets positifs. En outre, Kendall (1998) admire la commodité des exercices de théâtre comme une répétition des situations de la vie:

Drama provides a much needed direct experience that can revolutionise a student's attitude to, and ability in, the spoken language – in some instances making the “world blaze up” in even less than fifteen seconds (p.97). (Le théâtre donne une expérience directe qui est beaucoup demandée et qui pourrait révolutionner les attitudes, et les habilités de la langue parlée - en quelques exemples, en faisant que « le monde s'embrace en moins de quinze secondes.)

Boulestreau (2004) affirme que «le théâtre, c'est l'occasion pour les enseignants et les étudiants d'inverser les rôles: les étudiants sont debout, bougent, jouent et parlent librement tandis que le professeur écoute et participe quand l'occasion se fait sentir» (p. 95) dans le FLE. En effet, ça correspond bien au principe de l'apprentissage coopératif où les apprenants prennent l'initiative de l'activité. Il soutient aussi que le théâtre «est une occasion de faire sortir le français de la salle de classe, de le faire vivre» (*idem*). Cela correspond bien au principe du CECR qui donne de l'importance au fait de communiquer langagièrement pour que les apprenants puissent l'utiliser dans la vie sociale. Il énumère aussi quelques avantages des activités théâtrales ; multiplicité d'utiliser le français, i.e. la grammaire, le vocabulaire et la phonétique ; l'aspect ludique où les étudiants peuvent apprendre par la mémorisation sans que l'étudiant ait réellement conscience d'apprendre ; et l'aspect social où les apprenants peuvent approfondir l'extrême solidarité entre membres. Ce dernier point concorde bien à la manière de traiter l'apprenant comme acteur social et au principe de l'apprentissage coopératif où la coopération entre groupe est indispensable. Dans ce mémoire, nous utilisons le terme « jeu de rôle » pour une scène où l'apprenant prend un rôle dans un dialogue tout fait et jouer une partie dans une situation (souvent le dialogue dans le manuel dans le cours), et le terme « (pièce de) théâtre » ou « scénette » pour une scène plus ou moins longue que les apprenants créent à partir de zéro.

3.2. Difficultés évoquées en général lors des activités théâtrales et des contre-mesures

Même si les activités de jeux de rôles et de théâtre ont beaucoup

d'avantages, comme soutenu en 3.1, quelques étudiants trouvent certaines difficultés. Il y a principalement deux problèmes généralement évoqués lors de la réalisation des activités de théâtre : le trac devant le public et le niveau des apprenants.

3.2.1 Trac devant le public

Sano (1989) souligne les difficultés majeures pour faire des activités théâtrales dans la classe. Il soutient qu'il y a une pression psychologique comme un fardeau pour les étudiants introvertis. En plus, certains étudiants sont timides quand ils font des exposés oraux devant la classe, même s'ils ne sont pas introvertis. Sano propose des scènes de théâtre avec des histoires avec des cartes d'images ou des marionnettes pour résoudre ces problèmes. Cependant, cela ne représente pas des solutions fondamentales pour les étudiants qui sont réellement inconfortables lorsqu'il s'agit de parler devant un public. De plus, un des avantages des activités théâtrales – qui réside dans le fait de réciter avec une gestuelle et des expressions de visage naturelles – serait ignoré dans de telles circonstances.

Dans ce mémoire, nous supposons que s'habituer à faire des présentations orales devant la classe serait la meilleure solution pour résoudre le problème des inquiétudes devant le public. Cette sorte d'habituance permet aux étudiants de combattre la peur des exposés oraux et pourrait leur servir dans leurs expériences dans le futur.

3.2.2. Le niveau des apprenants : difficulté chez les débutants

En général, l'activité de théâtre est considérée pour les apprenants intermédiaires et avancés. Richard-Amato (1988) dit que l'activité de jouer un rôle dans une histoire toute faite est possible même pour les débutants, mais la création et la réalisation de pièces est destinées aux apprenants avancés. Dans mon propre entourage professionnel également, il y a beaucoup de professeurs qui utilisent l'activité de théâtre seulement avec des apprenants intermédiaires et avancés.

Néanmoins, nous soutenons dans ce mémoire que l'activité de théâtre est possible même avec des débutants. Cependant, ils ont besoin de supports comme des dialogues ou des expressions auxquels ils peuvent se référer, et une correction du professeur. Avec ma propre expérience en tant qu'apprenante, j'ai participé à une activité de création de petites scènes en utilisant les expressions et les points grammaticaux appris en classe et ce, dès les débuts de mon apprentissage du français. Après un an et demi d'étude du français, nous avons créé une pièce de deux heures, et l'avons jouée à la fête de mon université. Il y a d'autres avantages à entamer l'utilisation du théâtre dès les niveaux débutants,

lesquels seront discutés en 5.2.

De plus, une des caractéristiques des interactions est qu'il y a des tours de parole et des marques de l'oralité. Concernant les tours de parole, les étudiants connaissent souvent les expressions comme « Et toi ? » ou « Écoutez. » dans le manuel. Par contre, pour les marques de l'oralité, les étudiants ne savent pas forcément dire « Euh », « Bon », « Alors » au moment adéquat. Mais l'activité théâtrale permet aux étudiants de savoir utiliser les marques de l'oralité de manière naturelle, en les mémorisant dans le texte créé, et les jouer. Par conséquent, les étudiants peuvent continuer la conversation sans blocage.

Quand aux activités interculturelles, Masden (1998) indique qu'il est nécessaire de les introduire dès le niveau débutant, même si les cours avec les activités interculturelles sont pour la plupart du temps destinés aux apprenants intermédiaires et avancés. Elle donne comme raison le fait que les apprenants doivent assimiler l'attitude d'apprendre en prenant eux-mêmes l'initiative – apprendre de façon spontanée. De la même manière, les activités de jeu de rôle et de théâtre peuvent bien être introduites pour que les étudiants puissent utiliser pratiquement le français de manière active, et s'y habituer.

En conséquence, je pense que la difficulté chez les débutants n'existent pas, et je montrerai ce fait avec le résultat des enquêtes concernant l'activité théâtrale dans un cours pour débutants.

4. Étude faite dans la classe de français afin de clarifier les avantages des activités théâtrales en variant les interactions

Je présente d'abord les recherches sur les activités théâtrales que j'ai faites dans la classe de français pour les débutants dans une université privée au Japon. J'ai fait deux activités créatives de théâtre: une après 1 mois et demi du début de l'étude de français, et l'autre à la fin du premier semestre (soit 3 mois et demi après le début).

4.1. Première activité

J'explique d'abord le processus, présente quelques productions de la première activité, et analyse les résultats de l'enquête.

4.1.1. Participants et les classes quotidiens

Il y a 19 étudiants (13 jeunes hommes et 6 jeunes femmes). Ils sont de première à quatrième année de l'université, et suivent la classe de français comme deuxième langue étrangère. Ils ont suivi les cours de français seulement pendant un mois et demi (2 cours par semaine). Avant cette activité théâtrale, ils ont ainsi suivi 13,5 heures du français, et ont appris les 3 premières leçons, lesquelles comportaient les pronoms personnels, la conjugaison des verbes au

présent (être, avoir, les verbes en « –er »), les articles indéfinis et définis et quelques adjectifs, et les questions et la négation.

Dans la classe, les étudiants sont censés de faire une activité de jeu de rôle qui est une récitation des dialogues du manuel chaque fois que nous finissons une leçon, et ont l'habitude de jouer une scène en paire devant la classe. En les habituant à parler en français devant la classe et à collaborer avec leurs camarades avec des dialogues tous prêts, je leur ai demandé de créer entièrement une scène après un mois et demi d' étude du français. Le développement de cette activité sera présenté en 4.3.

4.1.2. Feuilles d'opération

Les étudiants utilisent une feuille d'opération où 5 situations et un modèle de conversation sont présentées.

4.1.2.1. Situations du dialogue

D'abord, je présente les situations. Les étudiants peuvent soit choisir une situation dans la feuille d'opération, soit en créer une eux-mêmes. Les situations sont présentée ci-dessous. Les trois premières situations sont prises chez Sano (1989): 1. conversation entre un enfant qui joue sans étudier et sa mère; 2. Conversation entre un écolier qui triche à un examen et son instituteur; 3. Conversation entre un homme suspect et un policier qui l'a trouvé. En plus de ces trois situations, deux situations sont ajoutées: 4. Conversation entre un étudiant qui est en train de lire des mangas dans une supérette, alors que son professeur lui a demandé de courir autour de l'école et ce même professeur qui l'a trouvé; 5. Conversation entre un marchand qui vend des peintures d'imitation des peintres célèbres, et un peintre qui est venu par hasard à son magasin.

Les situations ajoutées sont créées pour que ça soit facile d'imaginer et que les personnages ont des hiérarchies absolues, *i.e.* un a une force imposante contre l'autre. Ce dernier point est considéré comme un facteur majeur pour faciliter l'écriture de nouvelle histoire quand il y a des problèmes à résoudre à l'atelier de l'International Association of Performing Language (Association Internationale de langage scénique). Ainsi, les cinq situations sont créées expressément pour faciliter la conception de toutes les situations et l'identification des rôles.

4.1.2.2. Modèle de conversation

Dans la feuille d'opération, un modèle de conversation est également présenté. Voici le modèle (référence : Sano (1989)).

A salut B.

B répond par une salutation.

A demande à B ce qu'il(elle) est en train de faire.

B répond, et il(elle) explique pourquoi il(elle) le fait.

A nie ce que B a dit, et révèle ce que B est en train de faire effectivement, et lui fait des reproches.

(Vous pouvez continuer la conversation en toute liberté.)

Maintenant, nous présentons les intentions du modèle de conversation. Le but est que les étudiants puissent savoir utiliser et ancrer les trois points que nous avons étudiés dans le manuel. Voici les trois points: 1. Expressions de salutation comme « Bonjour! » et « Salut! »; 2. les questions avec « Qu'est-ce que » et « Qui est-ce que » et les réponses; 3. Les négations comme « Je ne suis pas ... » et « Je n'aime pas ... ».

4.1.2.3. Contenus des feuilles d'opération et la tâche

Dans la perspective actionnelle, les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches. Les contenus des feuilles d'opération pour créer une scénette, comme présentés plus haut, correspondent aux composants de la tâche. Dans une tâche, il y a un contexte, un problème, un but, et un produit à réaliser. Ici, le contexte est socioculturel. On donne aux étudiants des problèmes dans une situation donnée (4.1.2.1.). Il y a des buts concrets, comme critiquer ou justifier, qui sont présentés dans le modèle (4.1.2.2.). Finalement, le produit à réaliser est une scénette à jouer devant la classe.

Les tâches peuvent servir aux étudiants pour faire des progrès dans la langue cible, et pour sentir réellement l'accomplissement de tâches, et donner confiance en eux.

4.1.3. Procédure

Nous expliquons la procédure de cette activité de théâtre créatif en détail. Ici, ils sont obligés de coopérer en paire. Ils discutent beaucoup entre eux pour créer un dialogue intéressant et chercher des expressions dans les manuels ou dans les dictionnaires. Et puis, ils jouent chaque rôle devant la classe. Les autres étudiants qui sont spectateurs écoutent attentivement le dialogue, et on leur demande ce qu'ils ont compris en écoutant les dialogues, ce qui représente une

autre forme d'interaction dans la classe.

Le temps consacré pour chaque étape est donné ci-dessous.

1. Les étudiants forment les paires. <5min.>
2. L'enseignante distribue les feuilles d'opération, et explique. <10min.>
3. Les étudiants font une conversation en paire (ils peuvent se référer au manuel, au dictionnaire, et ils peuvent également poser des questions à l'enseignante). <20min.>
4. L'enseignante corrige leurs dialogues (expression, grammaire). <10min.>
5. Les étudiants s'exercent à jouer leurs rôles (prononciation, acte). <8 min.>
6. Une paire se présente / Les autres étudiants regardent les présentations. (L'enseignante explique brièvement l'histoire avant chaque présentation, et explique des expressions pratiques après chaque présentation. <30 min.>
7. Les étudiants répondent aux enquêtes. <7 min.>

Dans les activités quotidiennes, ils s'exercent à lire les dialogues ensemble, et à les présenter, mais en même temps, dans les activités créatives, il y a plusieurs étapes dans les interactions avec les camarades: la création de l'histoire, la confirmation de grammaire, des expressions et de la prononciation, le jeu de rôle devant la classe, etc. Nous estimons que cette sorte de variation d'interactions donne des effets positifs.

4.1.4. Textes écrits par les étudiants

Les étudiants font usage de leurs manuels et leurs dictionnaires pour écrire leurs textes pour leurs scénettes. Ils sont aussi autorisés à demander des conseils à l'enseignante lors de la sélection de vocabulaire et des expressions, et pour vérifier les points grammaticaux.

Nous donnons ci-après, comme exemples, deux textes écrits par les étudiants.

Exemple 1: Situation choisie: No.3

Policier: Bonsoir.

Homme suspect: (en frottant une allumette) Bonsoir...

P: Qu'est-ce que tu fais?

H: Je voulais juste fumer...

P: N'importe quoi! Tu allais mettre le feu à cette maison!!

H: Pardonnez-moi, pardonnez-moi!!

P: Sûrement pas! Non, non non, je vais t'arrêter!!

Exemple 2: Situation libre

Fille: Bonjour.

Sa copine: Bonjour! Ça va?

F: Non...

C: Ah bon... Comment ça se fait?

F: J'ai un mal d'amour...

C: Qui est-ce que tu aimes?

F: J'aime Hugo!

C: Oh là là!! Il a un complexe maternel.

F: Non, ce n'est pas ça. Il tient beaucoup à sa famille.

C: C'est possible... Bonne chance!

J'ai souligné les parties qui reflètent les intentions du modèle de conversation présenté en 4.1.2.2, et nous pouvons constater une certaine réussite de ce point de vue-là. De plus, les textes sont écrits avec vivacité, et les apprenants ont participé de bon gré et activement. Alors il y avait dans la classe une atmosphère conviviale, et les étudiants riaient beaucoup en écrivant des textes en partant de zéro, ce qui ne peut pas être observé quand ils récitent seulement, de façon précise, les dialogues dans les manuels.

4.1.5. Les aides de création de drames

Nous signalons quelques points auxquels l'enseignante a prêté attention lors de la correction de leur texte. Au lieu de donner tout de suite des expressions aux étudiants, j'ai fait en sorte que les étudiants puissent essayer de retrouver les expressions qu'ils avaient apprises dans la classe. Pour les expressions et le vocabulaire, j'ai demandé aux étudiants de chercher dans le manuel – comme pour l'expression « dans le sac ».

Pour la grammaire, j'ai posé quelques questions concernant les articles indéfinis et définis pour qu'ils puissent trouver les réponses eux-mêmes. Pour la négation, j'ai fait de même.

Nous avons aussi effectué la révision de la prononciation. Quand les étudiants ont demandé les prononciations de mots que nous avons déjà étudiés dans le manuel, je leur ai demandé de confirmer par eux-mêmes. Par ailleurs, j'ai fait raisonner les étudiants par analogies, en plus des révisions. Par exemple, ils n'ont jamais étudié l'expression, « Tais-toi », mais je leur ai demandé comment se prononcent les doubles voyelles "ai" en leur demandant de se souvenir du mot qu'ils connaissaient comme "maison".

Par conséquent, la création théâtrale permet aux étudiants non seulement de faire une révision du manuel pour confirmer leur connaissance, mais aussi d'effectuer l'apprentissage par analogie afin d'acquérir une compétence de réflexion par eux-mêmes, et se servir de connaissances qu'ils ont déjà dans l'acquisition d'éléments nouveaux.

4.1.6. Résultats des enquêtes et discussion

Comme évoqué en 4.1.3, j'ai effectué une enquête à la fin de cette activité. Voici les 12 questions auxquelles les apprenants étaient censés répondre.

1. Par quel critère avez-vous choisi la situation de la pièce?
2. Lorsque vous écriviez le texte, à quel point avez-vous accordé de l'attention?
3. Avez-vous trouvé des avantages à créer un texte en paire au lieu de le faire tout seul? Si votre réponse est oui, quelle sorte d'avantage?
4. Lorsque vous écriviez le texte, est-ce que les choses que vous avez apprises en récitant les dialogues du manuel vous ont servies? Si votre réponse est oui, dans quelle mesure?
5. Lorsque vous avez joué votre scénette, à quel point avez-vous accordé de l'attention?
6. Lorsque vous avez joué votre scénette, est-ce que les choses que vous avez apprises en récitant les dialogues du manuel vous ont servies? Si votre réponse est oui, dans quelle mesure?
7. Est-ce qu'il y a des choses que vous avez apprises, en écoutant les scénettes des autres? Si votre réponse est oui, lesquelles?
8. Êtes-vous satisfait de cette activité de créer une scénette en paire et de la jouer en classe?
9. Avez-vous trouvé cette activité intéressante?
10. Est-ce que vous pensez que l'utilisation du français de manière active vous servira dans la conversation effective/réelle en français?
11. Écrivez les expressions que vous pensez utiliser ou qui vous vous ont intéressées, en écoutant les scénettes des autres.
12. Si vous avez des impressions ou des suggestions, écrivez-les librement.

Parmi ces questions, je présente les résultats des questions 3 et 7, qui ont des rapports avec les interactions, et des questions 4 et 6, qui montrent l'utilité de l'habitation aux jeux de rôles dans les cours quotidiens pour la création de scénettes originales – la combinaison de deux interactions dans une manière progressive. Enfin, nous analysons les réponses des questions 8, 9 et 10 qui représentent le degré de satisfaction des étudiants et l'auto-évaluation pour la possibilité de se servir de cette activité dans la vie quotidienne.

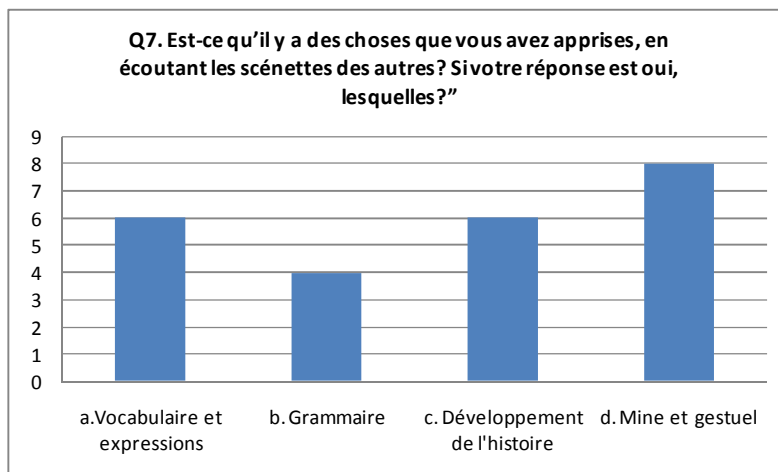
La question 3 concerne les avantages en faisant le texte en paire au lieu de le faire tout seul. 17 étudiants sur 19 ont répondu qu'ils ont trouvé des avantages à le faire par paire. Dans ce cas, les étudiants sont censés choisir quelle sorte d'avantage parmi les choix multiples: a. C'était plus facile de développer l'histoire; b. J'ai pu consulter mon/ma camarade concernant l'exactitude de la grammaire; c. J'ai pu consulter mon/ma camarade concernant le degré naturel

des expressions; d. J'ai pu consulter mon/ma camarade concernant la facilité de la prononciation; e. Autres. Les choix multiples sont autorisés tout au long de l'enquête. Voici leurs réponses:



12 étudiants ont choisi l'histoire qui est le nœud de la scénette, et ont dit que c'était plus amusant de réfléchir et créer l'histoire avec ses camarades. La grammaire et les expressions sont aussi choisies par 3 étudiants respectivement. Il y a une étudiante qui a choisi "autres", et a dit que c'était plus joyeux de le faire avec quelqu'un d'autre.

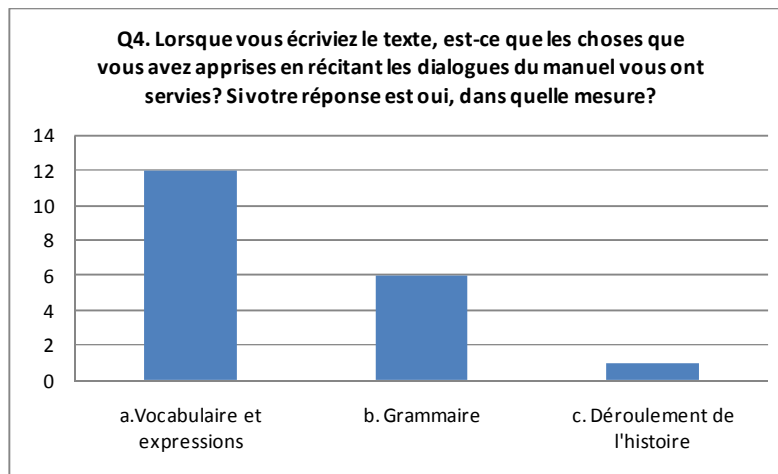
Ensuite, je présente le résultat pour la réponse de la question 7 qui demandait aux étudiants s'il y a des choses qu'ils ont apprises, en écoutant les drames des autres? " 18 étudiants sur 19 ont répondu oui. Alors, il y a aussi l'avantage de faire cette sorte d'interaction : écouter des scénettes des autres et poser des questions. "Si votre réponse est oui, lesquelles?" Les étudiants peuvent choisir parmi les choix multiples: a. Vocabulaire et expressions; b. Grammaire; c. Développement de l'histoire; d. Mine et gestuelle; e. Autres. Voici le résultat de leurs réponses.



8 étudiants ont trouvé que la mine et la gestuelle sont utiles pour leurs études. Le vocabulaire et expressions, et le développement de l'histoire sont aussi choisis par 6 étudiants respectivement.

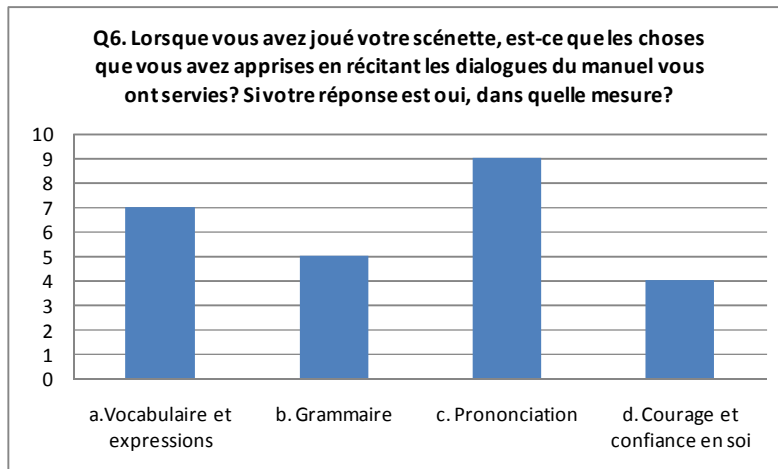
Nous soutenons que les avantages des activités théâtrales sont non seulement de jouer des rôles dans un jeu, mais aussi de regarder les jeux des autres étudiants. Raz (1985) réfère à l'importance d'écouter les jeux des autres étudiants et maintient que les apprenants sont motivés par l'exploitation de toutes les connaissances en langue étrangère qu'ils ont apprises, tout ce qu'ils ont absorbé en écoutant et en lisant, pendant les jeux de rôle. Dès lors, les jeux de rôles et la mise en scène sont une des méthodes pédagogiques les plus intégrées, puisque les étudiants peuvent apprendre en jouant les rôles eux-mêmes, ainsi qu'en regardant les jeux des autres.

La question 4 et la question 5 examinent la relation entre le jeu de rôle dans la classe quotidienne, et la création théâtrale. Nous présentons, d'abord, le résultat de la question 4, « Lorsque vous écrivez le texte, est-ce que les choses que vous avez apprises en récitant les dialogues du manuel vous ont servi ? » 16 étudiants sur 19 ont répondu oui. Dans ce cas, pour répondre à « dans quelle mesure? », ils avaient les choix suivants: a. Vocabulaire et expressions; b. Grammaire; c. Déroulement de l'histoire; d. Autres.



12 étudiants ont choisi que le vocabulaire et les expressions qu'ils ont appris en récitant les dialogues du manuel sont utiles. 6 ont choisi la grammaire. En effet, quelques étudiants ont fait leur dialogue, en se rappelant des dialogues dans le manuel. Cette sorte d'auto-évaluation rend les étudiants conscients de la commodité de leur étude habituelle : réciter un dialogue entier, après avoir reçu des explications sur les expressions, la grammaire, et la prononciation. Il en résulte que cette évaluation motive les étudiants pour travailler continuellement dans les cours de tous les jours. Le problème de l'auto-évaluation sera plus discuté en 4.3.

Dans la question 6, les étudiants doivent répondre à « Lorsque vous jouez votre scénette, est-ce que les choses que vous avez apprises en récitant les dialogues du manuel vous ont servies? » 16 étudiants sur 19 ont choisi « oui ». Dans ce cas, ils ont plusieurs choix pour déterminer « dans quelle mesure? » : a. Vocabulaire et expressions; b. Grammaire; c. Prononciation ; d. Courage et confiance en soi pour parler devant le public; e. Autres.

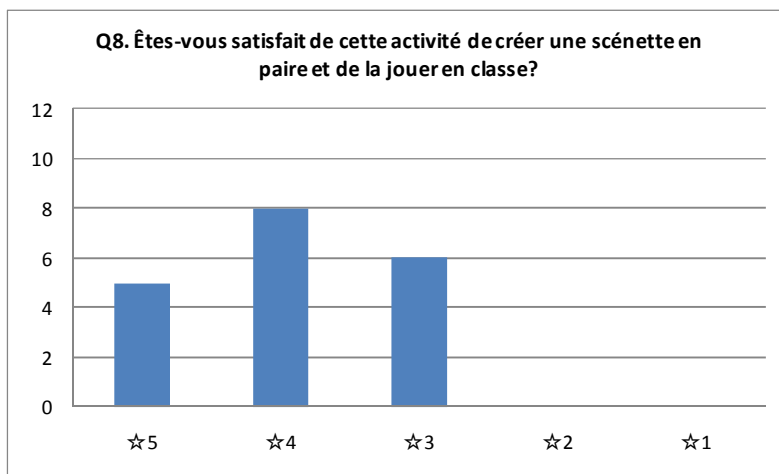


La prononciation est considérée comme le facteur le plus important, puisque 9 étudiants l'ont choisi. Le vocabulaire et la grammaire sont choisis par 7 et 5 étudiants respectivement.

Chose curieuse, il y a aussi 4 étudiants qui ont choisi le courage et confiance en soi de parler devant le public. Même si beaucoup d'étudiants ont dit qu'ils se sentaient stressés de parler le français devant la classe, au moins 4 étudiants trouvent que c'est moins stressant et plus relaxant après avoir récité 3 fois en classe. Ce résultat montre que l'habitué de parler le français devant la classe dans les cours a contribué à diminuer le trac pour certains étudiants, ce qui pourraient servir pour résoudre le problème présenté en 3.2.1.

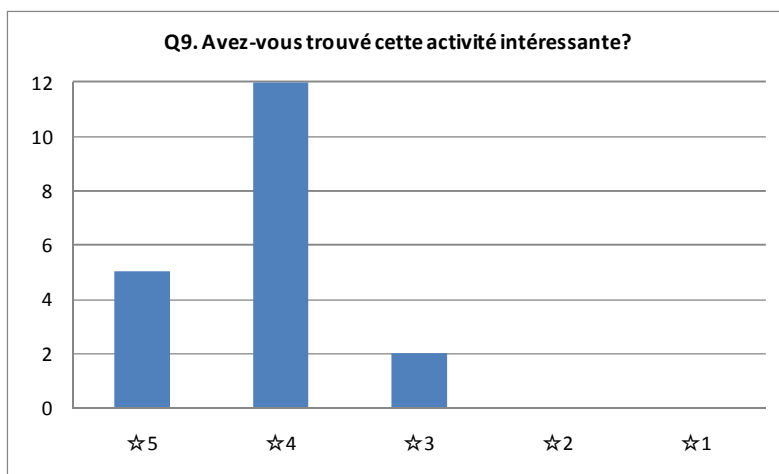
Les résultats des questions 4 et 6 montrent que l'activité de jeu de rôle dans les cours quotidiens est utile pour créer une scénette, non seulement lors d'écriture de texte, mais aussi lors de réalisation d'une scénette. En outre, les résultats signifient que les tâches pédagogiques, qui sont effectuées dans la classe ont une influence positive sur les tâches finales, lesquelles sont effectuées dans la classe mais se rapprochent de la vie réelle.

Passons à question 8 qui représente le degré de satisfaction des étudiants. Ils peuvent choisir parmi "très satisfait, satisfait, ni satisfait ni insatisfait, insatisfait, très insatisfait", degrés d'appréciation qui correspondent respectivement à 5, 4, 3, 2 et 1 dans le graphe. Voici le résultat:



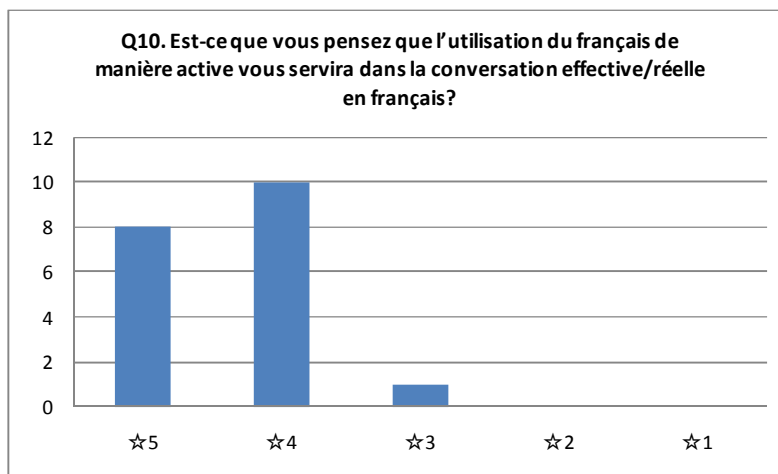
13 étudiants sur 19 ont choisi “très satisfait” ou “satisfait” et les autres ont pris une position neutre.

Dans la question suivante, les étudiants doivent dire s'ils ont trouvé l'activité intéressante ou non. Ils peuvent choisir “extrêmement intéressante, intéressante, ni intéressante ni ennuyeuse, ennuyeuse, extrêmement ennuyeuse”, ce qui correspond respectivement à 5, 4, 3, 2 et 1 dans le graphe.



17 étudiants sur 19 ont choisi “extrêmement intéressante” ou “intéressante”. Cela semble bien expliquer le haut degré de satisfaction dans la dernière question.

Finalement, une étude concernant les attitudes des étudiants pour la conversation quotidienne est menée dans la question 10. Les étudiants doivent indiquer s'ils pensent que l'utilisation du français de cette manière active leur servira dans la conversation réelle en français. Ils ont plusieurs choix de réponse : « totalement d'accord; d'accord; ni d'accord ni pas d'accord; pas d'accord; vraiment pas d'accord », lesquels correspondent respectivement à 5, 4, 3, 2 et 1 dans le graphe.



Tous les étudiants sauf un ont choisi “totalement d'accord” ou “d'accord”, comme le graphe l'illustre. Le résultat de la question 10 montre que les étudiants sont bien encouragés et mis en confiance pour l'utilisation du français.

Ce résultat démontre que cette activité de tâche finale peut être une activité transitoire à la tâche sociale, où les apprenants peuvent utiliser la langue cible dans la vie réelle. Ce phénomène correspond bien à l'idéal du CECR qui donne une grande importance à la création des apprenants comme acteurs sociaux, pour qu'ils puissent agir et parler la langue cible également en dehors de classe.

4.2. La deuxième activité

Je présente également la deuxième activité de théâtre d'une manière plus simple. Pour l'enquête, je présente seulement le résultat d'une question pour montrer la progression que les étudiant ont faite.

4.2.1. Participants

L'activité est effectuée dans la même classe, et les 19 participants sont les mêmes, sauf un étudiant qui était absent la dernière fois et qui a participé cette fois-ci et un autre étudiant qui était présent la dernière fois, mais absent cette fois-ci. Cette deuxième activité de théâtre a été faite à la fin du premier semestre, et les étudiants avaient appris le français pendant 3 mois et demi, soit 34,5 heures du cours de français. Ils ont appris jusqu'à leçon 9, et savaient utiliser le temps présent des verbes basiques, et les instructions, les articles, les questions, les pronoms impersonnels, les verbes pronominaux, les questions relatives au temps, les pronoms compléments directs et indirects, et d'autres points grammaticaux.

4.2.2. Procédure et Feuilles d'opération

La procédure est presque la même que la dernière fois, et les étudiants font référence à une feuille d'opération pour créer leur scénette. Cette fois-ci, les

étudiants sont censés résoudre des problèmes, comme dans les situations où une personne se dispute avec une autre, parce qu'elle ne la croit pas, et après se réconcilient, ou bien dans la situation où les souhaits de deux personnes se contredisent, et elles essaient de trouver un compromis.

Les intentions du modèle de conversation sont déterminées afin que les étudiants puissent savoir utiliser et ancrer les trois points que nous avons étudiés dans le manuel. Voici les trois points de deuxième activité : 1. les expressions pour s'excuser comme "Excusez-moi." et "Désolé(e)!" ; 2. les questions pour demander ce qui s'est passé comme "Qu'est-ce qu'il y a?" ou "Qu'est-ce qui s'est passé?" ; 3. les question pour demander la vraie signification comme "en vrai?" ou l'expression de suggestion comme "Je te paye une boisson."

4.2.3. Textes écrits par les étudiants

Donnons un exemple d'un groupe (pas une paire, mais un groupe de 3 étudiants).

Un homme: (En arrivant en retard) Excusez-moi!!

Son ami 1: Trop tard!

Son ami 2: Qu'est-ce qu'il y a?

L'homme: Le métro ne marchait pas.

Son ami 1: J'ai pris une métro pour venir ici.

Son ami 2: Moi aussi. En vrai?

L'homme: Une voiture m'a renversé.

Son ami 2: Oh là là! En vrai??

L'homme: Je me suis levé tard.

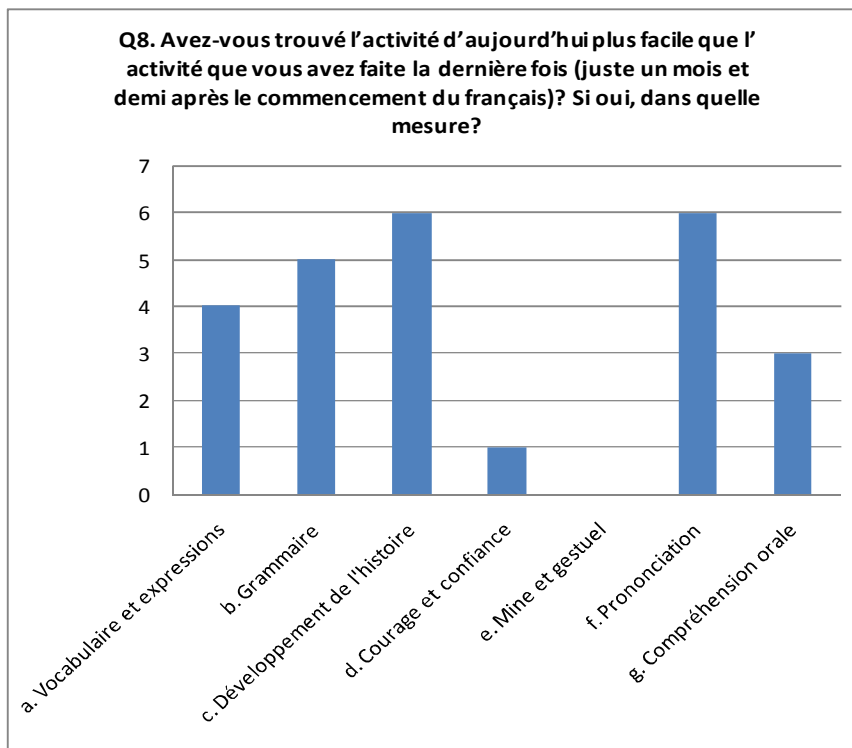
Ses amis 1 & 2: menteur!!

Comme j'ai souligné, les 3 éléments qui sont fixés comme intentions d'expression en 4.2.2. sont bien introduits dans leur conversation.

4.2.4. Résultats des enquêtes et discussion

Après cette deuxième activité, l'enseignante a effectuée une enquête qui est presque la même que la première, sauf qu'une question est ajoutée. La nouvelle question est "Avez-vous trouvé l'activité d'aujourd'hui plus facile que l'activité que vous avez faite la dernière fois (juste un mois et demi après le commencement du français)? Si oui, dans quelle mesure?"

L'ensemble des 18 étudiants qui ont participé aux deux activités ont répondu "oui". Dans ce cas, les étudiants peuvent choisir « dans quelle mesure» parmi les choix; a. Vocabulaire et expressions; b. Grammaire; c. Développement de l'histoire; d. Courage et confiance en soi pour parler devant le public; e. Mine et gestuelle; f. Prononciation; g. Compréhension en écoutant les jeux des autres paires; h. Autres. Voici le résultat.



Les réponses les plus choisies (6 étudiants pour chaque réponse) sont le développement de l'histoire et la prononciation. La grammaire est choisie par 5 étudiants, et le vocabulaire et expressions par 4. Non seulement ils se sont habitués à créer une histoire, mais grâce à la connaissance et à l'habitude de la prononciation et de la grammaire françaises, ils sont plus à l'aise dans cette activité théâtrale. Ce résultat montre bien que l'habitude des activités et l'acquis des connaissances favorisent l'activité théâtrale.

4.3. Utilité des enquêtes

Ce qui est avantageux quand on répète des activités et des enquêtes, c'est que les étudiants peuvent s'auto-évaluer, et peuvent réaliser qu'ils ont bien fait des progrès en français, et dans leurs capacités de base de français. L'effet de l'auto-évaluation est accentué dans Tanaka (2002), où il affirme que c'est important de jeter un regard sur ce que les étudiants ont appris à la fin de la classe, parce que les étudiants peuvent non seulement réviser leur attitude, mais aussi augmenter leur conscience d'apprenants, et en conséquence, apprendre plus profondément, et améliorer leur motivation grâce à la connaissance qu'ils sont sur eux-mêmes en tant qu'apprenants.

L'auto-évaluation a une place importante dans le CECR, aussi. L'utilisation de portfolio et d'auto-évaluation dans plusieurs étapes d'apprentissage est encouragée, et cela invite les apprenants à réfléchir sur leurs points forts et leurs points faibles. Cette sorte de conscientisation permet aux apprenants de décider ce qu'ils peuvent faire pour progresser.

En conclusion, les enquêtes permettent aux étudiants de comprendre l'aspect pratique des activités théâtrales et la possibilité de faire des progrès et d'utiliser la langue cible à l'extérieur de classe.

5. Discussions théoriques

Comme nous l'avons remarqué, l'activité théâtrale peut être une très bonne forme d'interaction. Nous discutons d'abord dans quelle mesure elle est idéale comme activité interactionnelle, et puis pourquoi il est mieux de faire des activités interactives dès le niveau débutant. Ensuite, nous discutons de la difficulté de l'évaluation des travaux coopératifs, et faisons une suggestion pour résoudre ce problème. Pour finir, nous traitons le rôle de l'enseignant dans les activités interactionnelles.

5.1. Efficacité des activités théâtrales comme activités interactionnelles : Caractéristiques intégrales de l'activité théâtrale

L'activité théâtrale est une activité intégrale, parce qu'elle contient l'ensemble des quatre composantes que Moirand donne pour la compétence de communication : composante linguistique ; composante discursive ; composante référentielle ; composante socioculturelle. Premièrement, la composante linguistique comme la grammaire et le vocabulaire ont des rapports avec l'activité théâtrale, et les étudiants font attention à ces composantes, non seulement lors de l'écriture du texte mais aussi lors de la réalisation de leur pièce. Deuxièmement, comme nous sommes censés choisir un discours qui est adéquat pour chaque situation de communication, la composante discursive est intrinsèquement liée à cette activité. Troisièmement, comme nous l'avons indiqué dans le deuxième point, la sélection d'une situation donnée respecte la composante référentielle. Quatrièmement, il y a forcément la composante socio-culturelle, car il y a une interaction entre les locuteurs basés sur les normes sociales.

Ainsi, l'activité théâtrale contient également les trois compétences communicatives langagières : compétence linguistique ; compétence sociolinguistique ; compétence pragmatique. En outre, pour ce qui est de la compétence générale, grâce à l'activité théâtrale, les apprenants peuvent approfondir leur savoir (culture générale), leur savoir-faire et leur savoir-être. De plus, les apprenants peuvent aussi améliorer leur capacité de savoir-apprendre par l'intermédiaire de l'analogie comme discuté en 4.1.5.

Dans l'approche actionnelle, l'apprenant a un rôle plus central, et l'enseignant a plus un rôle d'accompagnateur, et de facilitateur. À cet égard, les activités théâtrales semblent bien répondre au principe de cette approche.

5.2. Avantages de commencer l'activité théâtrale dès le niveau débutant

Le résultat des deux activités théâtrales mentionnées plus haut montre l'efficacité de l'activité d'interactions dans des scénettes au niveau débutant. Il y a quatre raisons positives qui invitent à suggérer de commencer l'activité théâtrale dès le niveau débutant. Premièrement, dès la première étape, les apprenants peuvent faire un exercice de prononciation en disant les répliques, et en s'amusant. Deuxièmement, les apprenants ont moins peur de parler une nouvelle langue, en jouant des rôles régulièrement. Troisièmement, les apprenants peuvent s'accoutumer à la manière de penser dans la langue-culture cible, apprenant les structures et la manière de voir le monde. Quatrièmement, comme justifié dans le résultat de la première enquête, les étudiants qui viennent de commencer le français ont fait cette activité avec plaisir, et ils comprennent l'efficacité de la conversation en situation proche du réel.

Les étudiants ont trouvé l'activité théâtrale plus facile la deuxième fois que la première fois. Mais, y compris lors de la deuxième activité, les étudiants sont encore débutants en français. Ils ont toutefois pu sentir qu'ils ont fait des progrès dans le niveau de débutants grâce à ces activités, ce qui les motive à continuer de travailler le français.

5.3. Difficulté d'évaluation des travaux coopératifs et suggestions de variation d'évaluations

Pour l'évaluation diagnostique, l'enseignante peut faire l'évaluation concernant la prononciation et la présentation lors des jeux de scénettes. Pour l'évaluation formative, nous pouvons avoir certains repères vis-à-vis du niveau des étudiants, en analysant les textes donnés par les étudiants à la fin de l'activité. Cependant, ce n'est pas toujours facile, comme l'enseignante a déjà donné des conseils et des corrections avant la production finale (sans quoi il aurait été trop difficile pour les étudiants de remplir la consigne). Mais la difficulté de faire l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative n'est pas problématique concernant ces deux activités, puisque le but est que l'étudiant puisse se souvenir des expressions utiles et naturelles en français dans un contexte déterminé.

C'est possible de faire l'évaluation sommative, puisque les apprenants peuvent montrer toutes les connaissances acquises pour faire cette activité. Mais ça reste difficile de faire l'évaluation de chaque étudiant, qui est toujours un problème de travail coopératif, comme nous l'avons énoncé en 2.4. Je prétends que l'évaluation combinée avec les autres activités dans les cours quotidiens est bénéfique pour résoudre ce problème. Les activités de récitation (jeu de rôle) dans les cours quotidiens ont des relations étroites avec les deux activités de création théâtrale. Il y a une certaine correspondance entre les notes obtenues

lors d'activités quotidiennes et la performance dans les activités de création théâtrale. Quand il est difficile de donner une évaluation à chaque étudiant dans les travaux coopératifs, les notes dans les activités dont le but est similaire et les points pour l'assiduité peuvent être pratiques.

Également, les apprenants peuvent bien faire leur auto-évaluation en faisant les enquêtes, et avoir confiance en eux-mêmes, comme discuté en 4.3. Il faut que l'enseignante fasse attention au fait que l'auto-évaluation des apprenants et sa propre évaluation correspondent. Dans le cas où il y a un grand écart entre les deux, l'enseignante peut donner des conseils aux apprenants concernant le français et concernant la façon d'évaluer.

Il y a aussi des possibilités qu'un apprenant fasse l'évaluation d'un autre apprenant. Yumoto (1996) affirme que pour l'acquisition de la langue, nous avons besoin non seulement de la simplification des inputs et du contexte mais aussi de la situation où les étudiants parlent en conversation compréhensible. Elle a introduit les activités interactives de prise de notes pendant les cours. Dans cette activité, l'enseignante montre les notes bien prises par quelques étudiants, et tous les étudiants parlent entre eux pour les bons points de ces notes, et la possibilité de les améliorer. De cette manière, les étudiants peuvent avoir une meilleure connaissance du sujet. En négociant entre eux, les étudiants peuvent apprendre en découvrant. Ils peuvent trouver des questions intéressantes et, parfois, trouver la réponse par eux-mêmes. De cette façon, les étudiants s'intègrent et participent positivement à la classe, et cela les intéresse encore plus. Yumoto affirme en outre la nécessité de didactique multiperspective. Ce genre d'évaluation d'un étudiant par un autre étudiant est efficace, parce que les étudiants peuvent réfléchir sur les points à améliorer en évaluant des productions des autres, et avoir un feedback sur ses propres productions. Mais ce genre d'évaluation serait possible seulement pour les étudiants intermédiaires ou avancés.

5.4. Rôle de l'enseignant dans les activités interactionnelles entre les apprenants

Afin de compléter la cohérence pédagogique, il est également nécessaire que l'enseignant planifie une progression graduelle. La récitation de dialogues de chaque leçon du manuel peut être saisie comme une première étape de progression, et l'explication des expressions utiles pour la conversation servira comme deuxième étape. La feuille d'opération est considérée comme une troisième étape, la correction et le feedback comme une quatrième, et la réalisation des scénettes comme une cinquième. Ensuite, l'enseignante explique les expressions pratiques dans les écrits des autres étudiants afin que tous les étudiants puissent les utiliser pour leur étude ultérieure, ce qui représente la

sixième étape. À la fin, l'étudiant remplit une enquête et s'auto-évalue, dernière étape qui achève la tâche.

Il faut également considérer la facilité, la clarté, l'aspect ludique, une tâche à réaliser, et la motivation. Lors des activités interactionnelles de théâtre, j'ai fait en sorte que la finalité des activités soit facile à réaliser en distribuant des feuilles d'opérations, et en fixant des situations pour faciliter le développement de l'histoire. Il y a un aspect ludique, et c'est confirmé dans les questions d'enquêtes complétées par les étudiants. Dans cette activité, la tâche à réaliser est clairement marquée, et tous les étudiants connaissent bien l'objectif. Enfin, la réponse pour la question 10 de la première enquête (en 4.1.6.) montre que les étudiants ont une ambition de se servir de ce qu'ils ont appris dans cette activité pour l'utilisation du français dans la vie quotidienne, et ça permet d'augmenter leur motivation.

Dans le dictionnaire de linguistique appliquée, il est affirmé que l'enseignant doit imprégner le principe de dépendance mutuelle aux étudiants, donner des moyens de résoudre des problèmes entre les apprenants, donner l'évaluation qui peut servir pour l'activité suivante, afin de conduire les étudiants aux succès des activités. Même si l'enseignant offre un espace où les apprenants peuvent s'apprendre de façon spontanée dans les interactions entre eux, le rôle de l'enseignant est important afin de guider les apprenants, et donner de bons conseils et une évaluation appropriée.

6. Conclusion

Dans ce mémoire, j'ai voulu apporter un éclairage sur l'efficacité que procure les variations des interactions en classe. Pour cela, j'ai proposé comme argument l'étude effectuée dans mes cours de FLE, dans lesquels j'utilise les activités théâtrales en tant qu'activités diverses de type interactionnel. J'ai indiqué que l'évaluation est une des difficultés qu'amènent les activités interactionnelles, et j'ai soutenu la nécessité de varier les évaluations. Concernant une des barrières souvent inhérentes aux activités théâtrales, à savoir le trac lorsque l'on est devant un public, j'ai affirmé l'importance de la répétition des diverses activités orales, ainsi que celle de l'habituation. A propos d'un *a priori* fortement ancré chez certains enseignants, voire chez certains didacticiens, concernant la potentielle incompatibilité entre l'activité théâtrale et le niveau débutant d'apprenants, j'ai pour ma part souligné – au contraire – les avantages de commencer ces activités dès le début de l'apprentissage de la nouvelle langue. J'ai aussi évoqué le rôle que peut jouer l'enseignant dans les activités interactionnelles entre les apprenants et ce, afin de contribuer à la didactique de l'utilisation des interactions en classe de FLE.

Cependant, comme cette étude est limitée à 19 participants, ses résultats

ne sont peut-être pas généralisables. D'autres études pourraient être conduites ultérieurement avec un plus grand nombre d'étudiants afin de montrer l'efficacité que procure la variation dans les interactions lors d'activités théâtrales en classe.

Mentionnons toutefois que l'étude rapportée dans ce mémoire a permis d'illustrer les résultats d'activités interactionnelles des activités théâtrales chez un certain nombre d'étudiants dans une université au Japon, et leurs évaluations. Nous pouvons apprécier le fait que les apprenants étaient conscients de l'aspect pratique des activités théâtrales et de la possibilité de faire des progrès et d'utiliser le français à l'extérieur de classe, tout en gardant un côté ludique et le plaisir d'apprendre. De ce fait, je peux conclure sur une note positive en indiquant que la variation des interactions en classe de FLE a permis d'optimiser l'apprentissage dans au moins une classe.

Dans les études ultérieures potentielles, il faudrait aussi montrer le caractère improvisé des interactions. C'est un aspect important puisque la conversation dans la vie réelle est, la plupart du temps, impromptue. En effet, le présent mémoire fait seulement référence à la mémorisation/récitation de textes préalablement créés par les étudiants. Je pense que l'activité théâtrale d'improvisation représente une bonne pratique pour les apprenants de niveaux intermédiaire et avancé ; et, en ce sens, il serait intéressant de pouvoir montrer les résultats d'activités théâtrales d'improvisation dans mes futures recherches. L'absence de mention concernant l'improvisation dans le cadre de ce mémoire est seulement due au fait que les apprenants impliqués sont tous débutants. Toutefois, ce manque a également un côté positif, comme je l'ai affirmé dans Haruyama (2010) : l'activité d'élaboration de scénettes – comme celle menée dans cette étude – est pratique parce qu'elle respecte non seulement le côté communicatif de l'interaction, mais aussi la précision linguistique – notamment syntaxique et lexicale. C'est bien parce que les étudiants mémorisent leurs propres textes révisés par l'enseignante pour jouer une scénette qu'ils peuvent acquérir de nouvelles connaissances linguistique et ce, tout en restant dans une optique communicative lors des échanges.

Les caractéristiques intégrales de l'activité théâtrale ont, également, été illustrées. Victor Hugo a prononcé dans *Faits et Croyances*: « Une pièce de théâtre, une comédie, une tragédie, un drame cela doit être une sorte de personne ; cela doit penser, cela doit agir, cela doit vivre. » En utilisant diverses activités théâtrales qui sont autant de reflets de la vie humaine, il est possible de faire l'apprentissage du français avec une grande intensité.

<RÉFÉRENCES>

- Boulestreau, A. (2004). "La progression dans un cours d'arts dramatiques : Les théories sous-jacentes et les pratiques de classe". *Journal de l'Université des Langues Etrangères de Nagasaki*, 7, pp.93-116. Nagasaki: Université des Langues Etrangères de Nagasaki.
- Crookall, D. (1990). *Simulation, Gaming, and Language Learning [Simulation, jeu de rôles, et apprentissage des langues]*. New York: Newbury House Publishers.
- Dewaele, J-M. et V. Regan. (2002). "Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française: le cas de l'omission variable de 'ne'". *Journal of French Language Studies*, 12- 2, pp.123 -148. Cambridge: Cambridge University press.
- Haruyama, J. (2010). "Effective Practice of Role Play and Dramatization in Foreign Language Education [Pratiques efficace de jeux de rôles et activités théâtrales dans l'éducation des langues étrangères]. *Journal of English Education in Komaba [Journal de l'éducation d'anglais à Komaba]*, 1, pp.31-58. Tokyo : Presse Universitaire de Tokyo.
- Hugo, V. (1840). "Faits et Croyances". dans *Océan (Bouquins; Œuvres complètes / Victor Hugo, 1er réimpr. 2002)*. Paris: R. Laffont.
- Kendall, Judy. (1998). "Combating Passivity in the Classroom [Combattre la passivité dans la classe]". *Étude des langues et cultures*, 2, pp. 81-98. Université de Kanazawa.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications [L'hypothèse de l'input: problèmes et implications]*. London; New York: Longman.
- Lund, A. (2008). "Wikis: a collective approach to language production [Wikis: approche collective de la production langagière]". *ReCALL*, 20-1, pp.35-54. Cambridge : Cambridge University Press.
- Masden, Mariko (1998). "Interaction Katudou wo Toriireta Jugyou : Soto ni hiraita Kyoshitu wo Mezasite. [Cours introduit d'activités interactives : en recherche de la classe ouverte]". *Journal du centre des étudiants étrangers, Université de Kumamoto*, 2. pp.59-74.
- Musumeci, D. (1996). "Teacher-learner negotiation in content-based instruction: Communication at cross-purposes? [Négociation entre l'enseignant et l'apprenant dans l'instruction basée sur le contenu: Communication lors du malentendu?]". *Applied Linguistics [Linguistique appliquée]*, 17-3, pp.286-325. Oxford: Oxford University Press.
- Raz, H. (1985). "Role-Play in Foreign Language Learning [Jeu de rôles dans l'apprentissage des langues]". *System (Linköping)*, 13-3, pp.225-229.
- Oyabu, K. (1999) "Engeki-teki shuhou wo tukatta gogaku-kyouiku. [L'utilisation de drames dans l'éducation des langues]". *Étude des langues et cultures*, 3, pp.1-17. Université de Kanazawa.

-Richard-Amato, PA. (1988). *Making it Happen: Interaction in the Second Language Classroom: from Theory to Practice [Réaliser: Interaction dans la classe de deuxième langue étrangère: de la théorie à la pratique]*. New York: Longman.

-Sano, M. (1989). "Speaking Shidou to Dramatization [Instruction de parler et mis en drame]". *Eigo-Kyouiku [Journal des professeurs d'anglais]*. Octobre, pp.24-25. Tokyo: Taishukan.

-Schellin, K. (2006). "Simulation, Role Play, and Drama in a Communicative Classroom [Simulation, jeu de rôles, et drame dans la classe communicative]". *Yamawaki études des arts et des sciences*,44, pp.13-18. Université à cycle court de Yamawaki.

-Tanaka, T. (2002). "Daigaku deno Jiko-Hyougen Katsudou eno Chousen [Défi à l'activité de expressions de soi aux Universités]". *Eigo-Kyouiku [Journal des professeurs d'anglais]*. Octobre, pp.25-27. Tokyo: Taishukan.

-Yumoto, K. (1996). "Interaction Approach : Jugyou-Kaikaku heno Itikouan [Approche Interactive : une idée pour l'amélioration des cours]". *Journal de l'Université préfectorale à cycle court de Kanagawa*,18, pp.62-79.

<Dictionnaire>

-*Ooyou Gengogaku Jiten [Kenkyusha Dictionnaire de linguistique appliquée]*. (2003). Koike (Ed.), Tokyo: Kenkyusha.

ⁱ Krashen (1985) accentue l'importance de fournir des inputs compréhensibles. Cette sorte d'inputs encourage les apprenants à faire des efforts et comprendre la signification des inputs, et conserve leurs motivations pour la langue cible.

ⁱⁱ Selon Schellin (2006), il y a trois sortes majeures d'activités théâtrales. Il affirme que la simulation est plus long que le jeu de rôle, et les apprenants gardent leur identité au lieu de prendre un rôle. D'autre part, dans le jeu de rôle, on prend un rôle et joue dans une situation donnée. Dans les scénettes, les étudiants sont censés jouer exactement comme écrit dans le texte.