



Activité théâtrale comme levier d'apprentissage en classe de français langue étrangère

*Supaluck TAECHAPONGSTORN * et Sirajit DEJAMONCHAI*

Faculté des arts libéraux, Université Thammasat, Thaïlande

Drama activity as a learning tool in the French-as-a-foreign-language classroom

*Supaluck Taechapongstorn * and Sirajit Dejamonchai*

Faculty of Liberal Arts, Thammasat University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 11 February 2021

Revised 12 May 2021

Accepted 17 May 2021

Mots Clés :

apprentissage par tâches
pédagogie de projet
approche actionnelle
activité théâtrale
en classe de langue
compétences du XXI^e siècle

Keywords:

task-based learning
project-based learning
active learning
drama activity in language
classroom
The 21st century skills

* Corresponding author

E-mail address:

tp_supaluck@yahoo.fr

Résumé

Les objectifs de cette recherche sont les suivants :

- 1) de concevoir une activité d'apprentissage qui s'appuie sur la pédagogie de l'intégration et l'approche par tâches dans le cadre d'un cours de français intermédiaire 1 (code FR201),
- 2) d'étudier les résultats de la mise en œuvre d'une activité d'apprentissage qui utilise la pédagogie de l'intégration et l'apprentissage par tâches à travers une activité théâtrale créative dans le cours de français intermédiaire 1 (code FR201).

Le groupe cible de cette recherche est constitué de 40 étudiants de deuxième année de licence qui apprennent le français comme matière principale ou optionnelle, inscrits dans le cours de français intermédiaire 1 (FR201). Les outils utilisés pour cette recherche sont des plans de cours, des enquêtes sur les attitudes des étudiants envers l'apprentissage du français, des questionnaires d'auto-évaluation et d'évaluation du travail en équipe et le journal d'apprentissage de l'apprenant. La conception des activités d'apprentissage s'appuie sur l'approche par tâches dans le but de développer les connaissances, la pensée critique et les compétences sociales des apprenants.

Les résultats de la mise en œuvre de ce projet montrent qu'après l'expérience, 97,5% des étudiants ont atteint l'objectif fixé en obtenant une note supérieure à 60%. Leur attitude envers l'apprentissage du français a été positivement influencée par ce projet. Ils ont fait preuve d'attitudes et d'actions positives qui sont souvent liées aux compétences recherchées au XXI^e siècle : esprit critique, résolution de problèmes, communication, interaction, collaboration et travail d'équipe.

Abstract

The objectives of this research are:

- 1) to design learning activities based on the pedagogy of integration and task-based learning for Intermediate French 1 course (code FR201),
- 2) to study the results of learning activities which utilizes the pedagogy of integration and task-based learning approach through the implementation of a creative drama activity as part of the Intermediate French 1 course (code FR201).

The sampling frame of this study was 40 second-year undergraduate students with a major and a minor in French, who attended Intermediate French 1 course (FR201). This study employed lesson plans, student attitude surveys towards the learning of French language, questionnaires for a self-assessment and for a team effectiveness assessment and student's learning records. The design of this integrated learning activity utilizes task-based learning with an aim to develop knowledge, critical thinking and social skills.

The results of the implementation of this project reveal that after the experiment, 97.5% of the students showed a learning achievement by obtaining a grade over 60 percent. In addition, their attitude toward French language learning was positively influenced by this project and they demonstrated positive attitudes and actions linked to key skills needed to thrive in the 21st Century : critical thinking, problem-solving, communication, interaction, collaboration and teamwork.

1. Introduction : Contexte théorique et institutionnel de cette recherche

Les démarches pédagogiques préconisées actuellement dans les classes de langue mettent l'accent sur la pédagogie active ou l'apprentissage par l'action qui est une approche fondée sur la réalisation de tâches visant à créer une situation d'apprentissage motivante, qui entraîne une implication intellectuelle, affective et ou psychomotrice de la part de l'apprenant (Raynal & Rieunier, 1997). Dans cette perspective actionnelle, l'apprenant est actif dans le sens où il est incité à concevoir et à mettre en œuvre un projet, à participer activement à une recherche du savoir et à structurer lui-même sa pensée (Pollet, 2015 ; อมรา รสสุข, 2558). L'objectif de la réalisation des tâches qui sont à priori des activités collectives vise non seulement à faire acquérir des compétences de communication en langue étrangère, mais aussi à apprendre dans un environnement collaboratif et solidaire où on n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a été déjà appris par une communauté humaine (Robert et al., 2011 ; Rosen, 2009).

L'apprentissage dans un environnement collaboratif fait partie de la pédagogie pour le XXI^e siècle qui favorise l'acquisition des compétences nécessaires au XXI^e siècle telles que la pensée critique, l'aptitude à communiquer efficacement, à innover et à résoudre les problèmes par la négociation et la collaboration (Luna Scott, 2015). Ces compétences se révèlent être en corrélation avec celles privilégiées dans le monde du travail selon les recherches menées par les professeurs de la section de français de l'université Thammasat lors d'une enquête dans le cadre de la réforme du curriculum (สิริจิตต์ เดชอมรชัย และชนยา ด่านสวัสดิ์, 2553).

Depuis 2014 où l'acquisition des compétences et aptitudes du XXI^e siècle est devenue un des indicateurs clés de performance dans le pilotage et l'évaluation du système éducatif en Thaïlande (คู่มือการประกันคุณภาพการศึกษาภายในระดับอุดมศึกษา พ.ศ. 2557), les enseignants universitaires se voient dans la nécessité de repenser leur pédagogie et utiliser des stratégies d'apprentissage actives afin de mieux soutenir le développement et la maîtrise des compétences et aptitudes essentielles pour le XXI^e siècle. Les tâches d'apprentissage ou projets de classe conçus dans cette optique constituent des modèles concrets dont il faut rendre compte dans le rapport annuel sur

la qualité de l'enseignement parce qu'il s'agit d'un modèle d'apprentissage incitant les enseignants à créer une situation-problème et amenant les apprenants à contribuer à la résolution du problème.

C'est dans cette optique de vouloir privilégier une perspective de type actionnel et un environnement d'apprentissage collaboratif qu'a été élaboré le travail de recherche que nous avons mené à l'université Thammasat, s'appuyant sur une forme de recherche empirique relative à l'enseignement/apprentissage du français. Le public participant à notre travail de recherche était constitué d'apprenants s'inscrivant au cours de français intermédiaire 1 (étudiants en deuxième année de licence de la section de français). Pour encourager l'apprentissage dans un environnement collaboratif, nous avons proposé la mise en place d'activités dans le cadre de l'approche par les tâches. Il s'agissait de proposer des activités portant sur les thématiques du cours ainsi qu'une tâche finale consistant à mettre en scène une pièce de théâtre qui était présentée devant un public constitué d'étudiants d'autres promotions et d'enseignants du département, ainsi que de personnes externes. Ce projet de travail collaboratif en groupe dans un contexte stimulant vise non seulement à encourager les apprenants à prendre une part active dans leur apprentissage d'une langue étrangère, mais les incite également à développer leur compétence en résolution de problèmes ainsi que leur compétence de travail en équipe dans la mesure où le savoir peut être aussi construit par la médiation des autres membres du groupe de travail.

2. Cadre conceptuel

2.1 La pédagogie de projet et l'approche par tâches

La pédagogie du projet et l'approche par tâches sont les deux concepts placés au centre de notre travail. L'approche par projet remonte au début du XX^e siècle aux États-Unis où John Dewey lance la méthode *Learning by doing*, qui consiste à apprendre par et dans l'action. D'après Dewey, l'éducation se doit d'être pragmatique, en proposant des activités d'apprentissage correspondant aux intérêts des apprenants et en développant leur autonomie. Il place alors l'expérience au centre des apprentissages et veut que l'école soit centrée sur l'apprenant et non sur l'enseignant. De même en pédagogie Freinet, le projet est considéré comme le point de départ des apprentissages et surtout

de l'apprentissage entre pairs, d'où la priorité donnée aux travaux de groupes, ce qui permet aux apprenants de développer le dialogue, la capacité d'organisation, l'autonomie et la responsabilisation. D'après Freinet, l'intérêt renouvelé pour la pédagogie par projet s'appuie sur les possibilités qu'elle offre de s'aventurer au-delà des disciplines, et ainsi de mobiliser les compétences transversales des élèves (Hamez, 2012 ; Reverdy, 2013).

Quant à l'approche actionnelle associée à la notion de tâches, il s'agit d'une nouveauté préconisée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), le document de référence sur l'enseignement des langues en Europe (Conseil de l'Europe, 2001). La notion de tâche est définie par Nunan (1989, 2004) comme une unité de travail centrée sur le sens et qui implique l'apprenant dans la compréhension, la production et l'interaction en langue cible. Cette notion de tâche a été placée au cœur de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères par le CECRL selon la perspective actionnelle pour rendre l'apprenant actif et maître de son apprentissage. En effet, cette approche encourage l'action qui suscite l'interaction et permettrait d'individualiser l'apprentissage des langues étrangères et de donner plus d'initiatives aux apprenants puisqu'il s'agit de mettre en œuvre une activité authentique qui fait sens pour l'apprenant et demande à celui-ci de traiter pragmatiquement le langage afin de réaliser individuellement, en binôme ou en petit groupe une unité de travail en utilisant ses propres ressources linguistiques et en mettant en œuvre ses compétences langagières en réception, production, interaction ou médiation, à l'oral ou à l'écrit, à son propre niveau de progression (Ellis, 2003 ; Narcy-Combes, 2005 ; Coste, 2009). La conception d'une tâche a pour objectif d'aboutir à une utilisation du langage qui pourrait ressembler à la manière dont le langage est pratiqué dans la vie réelle de l'apprenant. Elle mobilise et combine, selon Coste (2009), divers ordres d'activités aussi bien langagières que non langagières. Et c'est le résultat de la tâche qui permettra de mesurer dans quelle mesure il y a eu apprentissage (Narcy-Combes, 2005).

Nissen (2011) distingue trois types de tâches. Premièrement, les mono-tâches telles la réalisation d'une production écrite ou d'une production orale, ce sont des tâches uniques mais toujours complexes et qui nécessitent des étapes ou sous-tâches. Ces tâches ainsi que leur déroulement sont proposées par l'enseignant. Deuxièmement, il s'agit de la catégorie de tâche qui est constituée d'un projet intégrant une ou plusieurs

tâches. Elle fait appel à la pédagogie du projet et se réfère à l'élaboration d'un projet culturel de production et de communication d'objets culturels qui peut intégrer plus d'une tâche. Cette deuxième catégorie se distingue des mono-tâches parce qu'elle fait appel à une détermination de la thématique et du déroulement par les apprenants. La réalisation effective du projet se fait devant un public « autochtone » autre que celui de l'enseignant et des apprenants du même cours. Troisièmement, une suite scénarisée de tâches ou un curriculum scénarisé concerne une activité de simulation nécessitant la réalisation de différentes tâches qui s'enchaînent. Nissen distingue cette catégorie de tâche des projets impliquant plusieurs tâches par le fait que le choix des tâches, ainsi que leur ordre dans la suite de tâches scénarisée, sont déterminés par l'enseignant et sont en partie sujets à ses préférences pédagogiques.

D'après Rosen (2009), l'approche par tâches est le passage d'un apprentissage individuel (que nous pouvons associer à la centration sur l'apprenant, caractéristique de l'approche communicative et qui s'exerce lors des jeux de rôle et des simulations) à un apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel (que nous pouvons associer à une centration sur le groupe qui trouve son expression dans la pédagogie du projet). Outre l'importance accordée à l'enrichissement individuel et au développement cognitif en toute autonomie de chaque apprenant, l'enseignement et l'apprentissage s'orientent aussi vers l'intelligence actionnelle partagée, la centration sur le groupe (la classe) et l'enrichissement collectif dans le sens où les apprenants vont co-acquérir des connaissances en n'étant plus des apprenants « solitaires », mais plutôt des apprenants « solidaires » qui réalisent un projet pédagogique en collaboration avec les autres (Springer, 2010). Dans cette perspective actionnelle, nous franchissons la transition d'un agir sur l'autre (référence de l'approche communicative) vers un agir avec l'autre car l'action sociale comme annoncé dans le CECRL nécessite une dimension collective (Puren, 2006).

2.2 La pédagogie de l'intégration

Le projet que nous avons conçu s'inscrit dans cette perspective et avait pour objectif de vouloir impliquer les apprenants sur un projet collectif qui reposait également sur la pédagogie de l'intégration selon laquelle les apprenants mobilisent différents acquis scolaires de façon concrète afin d'intégrer la théorie à la pratique. Cette approche

implique l'exploitation d'une situation concrète afin de certifier les acquis de l'apprenant en termes de résolution de situations concrètes. Nous dépassons la simple mémorisation des contenus-matières et des savoir-faire vides de sens pour apprendre aux étudiants à utiliser leurs acquis dans la situation où ils sont invités concrètement à développer leurs capacités transversales : communiquer, observer, synthétiser, etc. (Roegiers, 2000).

L'objectif de la pédagogie de l'intégration est de développer les intelligences multiples chez les apprenants ainsi que des caractéristiques du « bon apprenant » et du « bon acteur social » (สิริพัทธ์ เจษฎาวิโรจน์, 2546; ทิศนา แวมมณี, 2550). Les aspects tels que l'autonomie, la pensée critique, l'aptitude à communiquer efficacement, à innover et à résoudre les problèmes par la négociation et la collaboration, la socialisation sont des éléments constitutifs du profil du « bon apprenant » tels que décrits par le CECRL et par l'UNESCO (Luna Scott, 2015).

La pédagogie de l'intégration met l'accent aussi sur l'application de stratégies d'enseignement interdisciplinaire parce que celles-ci favorisent à la fois l'intégration des savoirs et le transfert de connaissances et de compétences entre les matières ou disciplines. Elle rejoint ainsi la pédagogie du projet qui est souvent liée aux notions d'interdisciplinarité et d'interculturalité (Springer, 2010). Notre projet de classe consiste non seulement en une collaboration entre les apprenants dans le cadre du projet de classe, mais aussi en une pratique collaborative entre enseignants de deux matières, à savoir enseignant de littérature et enseignant de FLE. En effet, il s'agit de choisir une oeuvre littéraire travaillée en cours de littérature qui présente la complexité et les spécificités d'une littérature médiévale afin de proposer une activité plus ludique autre que la lecture et la compréhension de texte. L'enseignant de littérature propose dans son cours de littérature un travail sur l'interprétation du texte et l'analyse des personnages alors que l'enseignant de FLE encadre les activités de rédaction du script et de mise en scène théâtrale. Nous espérons que l'activité théâtrale en FLE éveille chez les apprenants un intérêt pour la lecture littéraire et culture générale.

2.3 Les participants de l'étude

Cette recherche s'est réalisée au sein d'une classe de français du département des langues et civilisations occidentales de l'université Thammasat. Les participants de l'étude se composaient de quarante apprenants inscrits en cours de français intermédiaire

1 (FR201) : trente-six personnes étaient des apprenants de la faculté des arts libéraux étudiant le français comme leur matière principale et quatre autres apprenants étaient inscrits en français optionnel venant d'autres disciplines : anglais langue étrangère, sciences politiques, sociologie et anthropologie. Leur niveau de connaissance en français se situait entre A2 et B1 du CECR. L'hétérogénéité et la diversité des niveaux langagiers étaient assez importantes. Des différences interindividuelles existaient entre les apprenants. En effet, neuf étudiants avaient participé à un programme d'échange dans un pays francophone. Huit étudiants parmi les quarante n'avaient pas débuté le français au lycée comme les trente-deux autres et faisaient partie des inscrits au cours du français élémentaire, cours destiné au public « débutant complet ». Cette ouverture aux débutants complets constituait la nouveauté du cursus de français de l'université Thammasat et fut introduite dans le curriculum de l'année universitaire 2014 afin de remédier à la baisse des effectifs des classes de français dans le secondaire. Cette baisse de l'enseignement du français comme seconde langue étrangère dans le secondaire résultait en une diminution d'intrants en première année à l'université. Par conséquent, en première année, les deux groupes d'apprenants, à savoir les débutants complets et les apprenants de niveau A2, ont des programmes de cours différents de manière à compenser les écarts de niveau. Le cours de français FR201 est le premier cours de langue de ce nouveau cursus destiné à accueillir les deux groupes (sans distinction de l'ancienneté dans l'apprentissage du français), d'où l'objectif de mettre en place un projet de classe permettant de susciter la motivation des apprenants en les plaçant en activité et en les faisant adhérer à un seul et même projet qu'ils s'approprient peu à peu. Néanmoins, le projet se composant de plusieurs sous-tâches permet aussi aux apprenants de s'investir en fonction de leurs intérêts et leurs capacités. Chacun apporte sa contribution en fonction de ses compétences. Dans chaque groupe d'apprenants, nous avons constaté, par l'intermédiaire des entretiens de recadrage, la répartition des tâches qui incombent à chaque membre du groupe telles que tâche de rédaction du script, tâche de réalisation des costumes et des décors et tâche de la mise en scène. Et chacun des apprenants se prête au jeu et assume sa fonction dans le groupe, que ce soit une fonction de comédien de la pièce de théâtre, de comédien pour un film publicitaire présenté à l'entracte, ou en tant que metteur en scène.

Aucun des participants à l'étude n'a de connaissances en lien avec le théâtre. Pour combler les lacunes des compétences en art dramatique, nous avons invité un intervenant culturel extérieur, ayant travaillé pour une chaîne de télévision française, pour travailler avec les apprenants la cohérence dramaturgique, l'expression corporelle, la posture, la mise en scène, etc.

Sur le principe d'équité dans l'apprentissage et l'évaluation et afin d'éviter le biais de sélection qui agirait sur l'apprentissage et l'évaluation, nous n'avons pas pu constituer le groupe témoin et le groupe expérimental. Les acquisitions de tous les apprenants sont évaluées de la même manière à trois reprises à l'aide des grilles d'évaluation du travail de groupe, de la rédaction du scénario et des représentations. Les représentations sont à la fois évaluées par les enseignants, les évaluateurs invités, ainsi que par les pairs. Ceci dit, il s'agit de sortir du cadre formel de l'évaluation classique qui met l'accent sur l'évaluation des connaissances linguistiques pour adopter un mode d'évaluation qui tiendrait compte à la fois du travail à différents stades ainsi que de l'évaluation de tout le processus depuis le début du projet, de la planification de l'idée jusqu'à la présentation du produit final. Le mode d'évaluation prenait en compte à la fois la qualité du travail en équipe et la participation individuelle de chaque apprenant.

2.4 Le déroulement de la recherche et le recueil de données

Lors de la mise en place du projet, nous avons constitué un plan de cours en 16 semaines ainsi qu'un organigramme des tâches axé sur les différentes phases et sur la tâche finale intégrant d'autres sous-tâches. La tâche finale est constituée de la représentation à la fois d'une pièce de théâtre et d'un film publicitaire joué pendant l'entracte. Les thèmes des films publicitaires sont tirés des leçons travaillées en classe de langue, en cours de FR201, alors que la pièce de théâtre se rapporte à un extrait travaillé en cours de littérature FR231.

Tableau 1

Organigramme des tâches

Projet				
Réalisation d'une pièce de théâtre et d'un film publicitaire				
Phase	1.1 Conception Semaines 1-3	1.2 Réalisation Semaines 4-10	1.3 Répétition Semaines 11-15	1.4 Représentation Semaine 16
Travail	1.1.1 Sélection de la thématique pour le film publicitaire. Les documents déclencheurs sont les contenus des leçons dans la méthode Alter Ego A2+ ayant pour thèmes : 1. Lecture 2. Promotion de l'enseignement de la langue française 3. Protection de l'environnement 4. Bénévolat / Action humanitaire	1.2.1 Rédaction d'un scénario publicitaire à partir du thème de la leçon. Consigne : Écrire un scénario publicitaire à partir du thème donné et réaliser le film publicitaire.	1.3.1 Répartition des rôles pour le film publicitaire en fonction des envies et capacités de chacun.	1.4.1 Représentations dans une salle de théâtre de l'université Thammasat devant un public composé d'étudiants de différentes promotions, de professeurs du département de français ainsi que d'évaluateurs extérieurs. Le film publicitaire est joué en même temps que la pièce de théâtre (avant ou après la pièce).

Projet				
Réalisation d'une pièce de théâtre et d'un film publicitaire				
Phase	1.1 Conception Semaines 1-3	1.2 Réalisation Semaines 4-10	1.3 Répétition Semaines 11-15	1.4 Représentation Semaine 16
	1.1.2 Découverte du document support enseigné en classe de littérature en deuxième année (Tristan et Iseult). Le document déclencheur est l'extrait de l'œuvre <i>Tristan et Iseult</i> . La compréhension globale de ce document support se fait en classe de littérature. Le travail sur les personnages et sur l'interprétation du texte se fait en classe de littérature.	1.2.2 Rédaction du texte de pièce de théâtre pour l'adaptation de fin d'histoire. Nous faisons travailler l'imagination et la créativité des apprenants en leur permettant de faire une adaptation de la fin de l'histoire.	1.3.2 Répartition des rôles pour la pièce de théâtre en fonction des envies et capacités de chacun.	1.4.2 Évaluations et commentaires par les experts extérieurs.
	1.1.3 Planification du scénario du film publicitaire.	1.2.3 Évaluation du premier brouillon et correction des scripts par un expert extérieur et par les enseignants.	1.3.3 Travail sur la mise en scène et sur l'expression corporelle ainsi que sur la voix assuré par un expert extérieur.	

Réalisation d'une pièce de théâtre et d'un film publicitaire				
Phase	1.1 Conception Semaines 1-3	1.2 Réalisation Semaines 4-10	1.3 Répétition Semaines 11-15	1.4 Représentation Semaine 16
	1.1.4 Planification de l'adaptation du texte de fin d'histoire.	1.2.4 Évaluation du texte de pièce de théâtre et correction des scripts par un expert extérieur et par les enseignants.	1.3.4 Répétitions	

Nous avons recueilli des données sur les apprenants à travers des enquêtes sous forme d'un questionnaire d'une part et la rédaction d'un journal d'apprentissage d'autre part. Pendant le déroulement du projet, les enseignants ont recueilli des données à travers l'observation des comportements des apprenants lors des entretiens avec le groupe.

Après l'accomplissement des tâches, nous avons recueilli des données auprès des apprenants. En premier lieu, les apprenants ont rempli un questionnaire sur leur engagement et leur attitude face à l'apprentissage du français langue étrangère ainsi que sur les comportements adoptés par ces derniers en classe de français. Le questionnaire a pour objectif de présenter un portrait exploratoire de l'engagement cognitif, affectif et comportemental des apprenants en répartissant les questions en 28 items, dont onze portent sur l'engagement cognitif, neuf sur l'engagement affectif et huit sur l'engagement comportemental, avec une échelle de Likert à cinq entrées. Les questions relatives à la dimension cognitive interrogent les apprenants sur leur volonté de s'investir et leur effort dans leur apprentissage ainsi que les stratégies cognitives utiles pour réussir (*L'apprentissage du français est mon objectif de réussite. Le français est une langue utile pour mon avenir.*). Quant à la dimension affective de l'engagement, il s'agit d'interroger les apprenants sur l'impression positive ou négative vis-à-vis de leur apprentissage de français (*L'apprentissage du français me décourage. Je m'amuse en classe de français. Je n'ose pas m'exprimer car j'ai peur de faire des fautes.*). Sous l'aspect comportemental,

l'engagement se mesure par la conduite des apprenants pour s'impliquer activement dans son processus d'apprentissage (*Je suis attentif en classe. Je me précipite pour aller au cours de français. Je visite régulièrement les sites Internet qui donnent des informations sur la France.*).

En deuxième lieu, une autre enquête d'évaluation a été réalisée pour observer les comportements des apprenants dans la réalisation des tâches. D'une part, l'observation a été conduite par les enseignants à travers une enquête qualitative telle que des entretiens individuels et collectifs avec les apprenants afin de comprendre les pratiques et l'engagement des apprenants dans leur dimension comportementale : répartition des tâches, planification et gestion de temps, manifestation de solidarité et d'entraide, gestion des conflits et stratégies de compromis, satisfaction personnelle, perception que les étudiants ont de leur apprentissage, interactions autour de la tâche, intervention individualisée et fonctionnement participatif de chacun au sein d'une équipe. Quant à l'enquête quantitative, il s'agit également de hiérarchiser ou de mesurer l'écart entre les apprenants du même groupe ou entre les différents groupes pour évaluer les points forts et les points faibles.

D'autre part, une enquête d'autoévaluation a été réalisée par les apprenants pour qu'ils puissent évaluer leur apprentissage par rapport aux objectifs qu'ils s'étaient fixés. L'autoévaluation est une mesure nécessaire dans le développement de l'autonomie, l'acquisition du sens critique, la responsabilisation des apprenants dans la mesure où elle rend les apprenants responsables de leurs apprentissages et les met en situation d'apprendre à apprendre (Scallon, 1997). Les apprenants évaluent leur rôle participatif, leur implication, l'entraide et la coopération ainsi que les échanges dans le groupe.

Enfin, une dernière enquête de satisfaction a été effectuée en aval pour évaluer le feed-back des élèves : appréciations, motivations, progression ou difficultés.

Un autre outil de recueil de données consiste en une analyse critique des expériences d'apprentissage. L'apprenant remplit un journal de bord dans l'objectif de s'auto-évaluer pour une meilleure connaissance de soi, de ses attitudes, de ses habiletés et de ses acquis.

3. Bilan du projet de classe

Le résultat de l'enquête sur l'attitude et l'engagement des apprenants montre que les questions portant sur la dimension cognitive ont obtenu des degrés d'accord plutôt élevés, ce qui permet de conclure d'une part que les apprenants témoignent de leur volonté de s'engager et de s'investir (plus de 70% pour chacune des questions). Quant à la dimension affective qui concerne les perceptions individuelles liées à la situation d'apprentissage, les étudiants manifestent le plaisir et l'intérêt dans leur apprentissage (73.5%). Certains apprenants ont révélé néanmoins les sentiments d'insécurité linguistique, de peur et de manque de confiance dans leur maîtrise de la langue (39.5% et 34.2%). Sous l'aspect comportemental, le pourcentage montrant la participation active de la part des apprenants varie entre 42% et 84%. Le pourcentage est plus bas quand il s'agit des conduites en dehors de la classe. Mais ils sont plus engagés dans les activités d'apprentissage en classe.

Quant à l'enquête de satisfaction, nous avons évalué d'une part la satisfaction des apprenants sur le processus de réalisation des tâches et d'autre part, sur le résultat de leur travail. 89.5% ont confirmé que leur collaboration active avait permis d'obtenir les résultats voulus et de réussir la tâche. 84.2% ont été très satisfaits de leurs résultats.

Pour ce qui concerne le résultat de l'enquête d'autoévaluation, la majorité des apprenants (63.2%) considèrent ce projet de classe comme un projet très utile pour ce qui concerne l'acquisition d'une compétence dans le domaine interpersonnel (coopération, coordination, travail d'équipe). Les aspects d'utilité suivants sont associés au domaine cognitif : acquisition des compétences en langue à travers la pratique de la communication (31.6%), résolution de problèmes et pensée critique (26.3%), communication interculturelle (26.3%). Et 18.4% reconnaissent l'utilité de ce projet de classe pour l'aspect de la littératie des technologies de l'information et de la communication.

La dernière analyse porte sur l'analyse des comportements des équipes de travail. Les 40 étudiants ont été répartis en quatre équipes de dix personnes. Ils étaient invités à constituer librement leurs équipes de travail. Ils devaient ensuite désigner le coordinateur et le secrétaire du groupe et répartir des tâches entre chacun des membres : équipe d'écriture du scénario, équipe technique, équipe de la mise en scène, équipe de comédiens. Les enquêtes ont révélé que le mode de répartition des tâches préféré

se fait par libre choix et en fonction de la volonté de chacun des membres (78.8%). 62.2% ont néanmoins réparti les rôles dans leur groupe en fonction des compétences et des habiletés de chacun. 10.5% ont signalé également le changement des rôles au cours du projet pour une question d'adaptabilité et pour optimiser l'efficacité.

Les opinions des apprenants relatives à l'évaluation de la qualité de la collaboration dans leur équipe sont dans l'ensemble très positives : 100% étaient satisfaits de l'aspect « être à l'écoute de chacun des membres » et des échanges de points de vue. 94.3% étaient satisfaits de la participation active des membres du groupe et 86.1% de leur entraide. 35.1% pensent néanmoins que la qualité d'accompagnement ou du coaching dans leur équipe reste à améliorer. Quant à l'autoévaluation sur la contribution de chacun, 94.7% étaient satisfaits de leur contribution à la réalisation des tâches.

Les données des journaux de bord ont témoigné d'un point de vue positif : projet de classe intéressant pour développer la créativité et l'imagination, activité permettant de découvrir et valoriser sa capacité en soi, activité coopérative qui renforce les liens d'amitié et rapproche les membres du groupe. Certains apprenants ont également apprécié la possibilité de mettre en pratique les connaissances apprises en classe.

Pour ce qui concerne la résolution de problèmes, l'obstacle le plus cité est lié aux contraintes de temps (65.8%) du fait que les horaires de cours de chacun étaient différents et qu'il était difficile de convenir d'un horaire de travail commun en dehors de la classe. 51.4% ont critiqué la coopération de certains membres du groupe. Et 40% se sont plaints de la difficulté des tâches. Mais 76.3% ont confirmé que leur groupe avait réussi la résolution des problèmes. Enfin, 97.5% des apprenants de ce cours ont obtenu les notes finales supérieures à 60/100.

4. Conclusion

Nos enquêtes sur le projet de classe « Activité théâtrale comme levier d'apprentissage en classe de français langue étrangère » menées dans le cadre du cours du Français intermédiaire 1 à l'université Thammasat montrent que la pédagogie active et l'approche par les tâches visant à impliquer les apprenants dans un « agir social », favorisent l'acquisition des compétences sociales qui sont définies comme les compétences de l'apprentissage au XXI^e siècle. Ces compétences sont associées au développement

cognitif, interpersonnel et interpersonnel de la personne. Ce projet de mise en place d'une représentation théâtrale nécessitant différentes étapes de planification et de longue collaboration amène les apprenants à développer les compétences du domaine cognitif telles que la pensée critique, la résolution de problème, la créativité ainsi que la communication. Dans le domaine intrapersonnel, pour un travail en équipe, chacun doit apprendre à faire preuve de persévérance, de sens de responsabilité, de flexibilité et d'autoévaluation pour mener à bien un projet collectif. Enfin, ce projet de théâtre est un travail collectif qui favorise l'acquisition des compétences dans le domaine interpersonnelle : coopération, coordination, résolution de conflits, leadership afin de pouvoir gérer efficacement le dynamisme du groupe.

Références bibliographiques

- Bernet, E. (2010). Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TIC. Une étude multicas en milieux défavorisés [Doctoral Dissertation]. Retrieved Jan 28, 2021, from <https://core.ac.uk/download/pdf/55646471.pdf>
- Boutet, M. (2016). Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23-34. Retrieved Dec 20, 2020, from <https://doi.org/10.7202/1038137ar>
- Conseil de l'Europe, Comité de l'éducation. (2001). *Un cadre européen de référence pour les langues*. Paris: Les éditions Didier.
- Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, (n°.45), 15-24. Repris par *La revue canadienne des langues vivantes*, (vol.66, n°.4), juin 2010, 499-510.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hamez, M.-P. (2012). La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le Français Aujourd'hui* [Electronic version], (n°.176). Retrieved Dec 12, 2020, from <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-77.htm>
- Luna Scott, C. (2015). *Les apprentissages de demain 3 : Quel type de pédagogie pour le ^{XXI}e siècle ?*. Retrieved Dec 2, 2020, from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126_fre
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris: Éditions OPHRYS.
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic* [Electronic version], (vol.14). Retrieved Dec 11, 2020, from <http://journals.openedition.org/alsic/2344>
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Parent, S. (2014). De la motivation à l'engagement. Un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants. *Pédagogie Collégiale* [Electronic version], (vol.27, n°3). Retrieved Jan 18, 2021, from https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Parent-Vol_27-3.pdf
- Pollet, D. (2015). Élève : acteur actif de son apprentissage : le triple A gagnant ?. *Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel – ASBL*. Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Retrieved Dec 20, 2020, from <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2015/12/15-15ELÈVE-Acteur-Actif-de-son-apprentissage-le-triple-A-gagnant.pdf>
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, 96(3), 55-72.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, (n°347), 37-40.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie – dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF Éditeur.
- Reverdy, C. (2013). L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche. *Technologie* [Electronic version], (vol.186, n°46). Retrieved Dec 15, 2020, from <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf>
- Richer, J.-J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Paris: Editions modulaires européennes.
- Robert, J.-P., Rosen, É., Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette.
- Roegiers, X. (2010). *La Pédagogie de l'Intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles: De Boeck.
- Rosen, E. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. *Le Français dans le monde*, Recherche et applications, 45, 6-14.

- Scallon, G. (1997). L'auto-évaluation : une tendance lourde en évaluation. *Vie pédagogique* [Electronic version], 103, 27-31. Retrieved Jan 25, 2021, from:
http://basesext.sdm.qc.ca/scripts/minisa.dll/1018/VIE_SDM/9758914?KEYSEARCH
- Springer, C. (2010). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Canadian Modern Language Review*, 66(4), 511-523.
- คณะกรรมการประกันคุณภาพภายในระดับอุดมศึกษา. (2558). *คู่มือการประกันคุณภาพการศึกษาภายในระดับอุดมศึกษา พ.ศ. 2557*. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา.
- ทีศนา แคมมณี. (2550). *ศาสตร์การสอนองค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สิริจิตต์ เดชอมรชัย และชนยา ด่านสวัสดิ์. (2553). ความต้องการบัณฑิตสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสและคุณลักษณะบัณฑิตอันพึงประสงค์ของหน่วยงานที่ใช้ภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย. *วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย*, 120, 33(2), 4-20.
- สิริพัทธ์ เจษฎาวิโรจน์. (2546). *การจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการ*. กรุงเทพฯ: บุคพอยท์.
- อมรา รสสุข. (2558). *คู่มือการเรียนรู้เชิงรุก*. กรุงเทพฯ : สถาบันคลังสมองของชาติ.