



Utilisation des méthodes et techniques d'apprentissage actif dans l'enseignement du français dans les écoles secondaires du Sud de la Thaïlande

Sirima PURINTHRAPIBAL¹ et Kesinee CHAISRI^{2}*

¹Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Université Prince de Songkla, campus de Pattani

²Faculté des Études Internationales, Université Prince de Songkla, campus de Phuket

Active Learning Methods Used in Teaching French Language in Secondary Schools in Southern Thailand

Sirima Purinthrapibal¹ and Kesinee Chaisri^{2}*

¹Faculty of Humanities and Social Sciences, Prince of Songkla University, Pattani Campus

²Faculty of International Studies, Prince of Songkla University, Phuket Campus

Article Info

Research Article

Article History:

Received 29 November 2021

Revised 7 April 2022

Accepted 10 April 2022

Mots clés :

pédagogie active,
apprentissage actif,
enseignement et apprentissage
du français, enseignement
secondaire, français langue
étrangère (FLE)

Keywords: active pedagogy,
active learning, teaching and
learning of French, secondary
education, French as a Foreign
Language (FFL)

Résumé

L'apprentissage actif a été introduit dans l'enseignement secondaire et supérieur thaïlandais au tournant des années 2000. Sa mise en œuvre dans l'enseignement du français au sein des écoles secondaires du Sud de la Thaïlande ne paraissant pas donner des résultats toujours probants, nous avons décidé de lancer une étude sur le sujet. Les objectifs principaux de cette recherche étaient d'étudier le degré d'utilisation des méthodes de l'apprentissage actif dans ces milieux de l'enseignement du FLE. Cette étude multicas, comprenant la collecte de données à la fois qualitatives et quantitatives, a été menée au cours du premier semestre de l'année scolaire 2020-2021 et a concerné 601 sujets-élèves de français de trois niveaux d'études (Mathayomsuksa 4, 5 et 6, correspondant aux trois années de lycée) et 28 professeurs de français dans 21 écoles réparties dans les 14 provinces du sud du pays. Trois grands types de méthodes ont été mobilisés : des questionnaires distribués aux élèves et aux professeurs participants, des entretiens individuels et de groupe, et des observations de classe.

* Corresponding author

E-mail address: kesinee.c@phuket.psu.ac.th

Les résultats de la recherche font apparaître que les trois méthodes et techniques d'apprentissage actif que les professeurs utilisent le plus souvent sont l'apprentissage par recherche d'information en ligne (avec une moyenne de 4,38 sur une échelle de 1 à 5), l'apprentissage par discussion et échange (4,12) et l'auto-apprentissage (4,10).

Abstract

Active learning as a formal approach to teaching began to be introduced in secondary and higher education in Thailand from around 2010. Results did not always appear convincing, and so we decided to study this issue in our own area. The main objectives of this research were to study the extent to which active learning methods were being used in the teaching of French in secondary schools in southern Thailand. This multi-case study included the collection of both qualitative and quantitative data. The study took place in 21 schools spread over the 14 southern provinces of Thailand during the first semester of 2020. It involved 601 French language learners from Mathayomsuksa levels 4, 5 and 6, that is, the final three years of Thai secondary school, with students aged typically between 15 and 19 years old, and 28 French teachers. Three main methods were used : questionnaires distributed to participating students, group interviews, and class observations. Our results show that the three active learning methods that teachers used most often are as follows (with average results of reported frequency on a scale from one to five): online information retrieval learning (4.38); learning by discussion and exchange (4.12); and self-learning (4.10).

1. Introduction

En Thaïlande, l'apprentissage du français au niveau secondaire est proposé de manière optionnelle aux côtés du chinois, du japonais, du coréen, de l'arabe, du malais et de l'allemand. Cet apprentissage est obligatoire comme deuxième langue étrangère lorsque les élèves suivent la filière Lettres. Autrement dit, au-delà des matières du tronc commun, ils doivent choisir en option l'une de ces langues qu'ils étudieront pendant les

trois années allant de la classe de seconde (Mathayomsuksa 4, 15-16 ans) à la terminale (Mathayomsuksa 6, 17-18 ans).

Le Ministère de l'Éducation nationale thaïlandais encourage l'usage de la pédagogie active à tous les niveaux d'enseignement. Le bureau du comité de l'éducation fondamentale (2008) indique que l'enseignement des langues au niveau secondaire doit s'appuyer sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001). Comme il est notoire, les principes fondamentaux du CECRL se fondent sur la perspective actionnelle en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans un environnement et des circonstances donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Les activités langagières s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. On parle de « tâches » dans la mesure où il s'agit d'actions menées par un (ou plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à des résultats déterminés. Dans la perspective actionnelle, on prend en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

La pédagogie active, communément appelée en Thaïlande « apprentissage actif » (en anglais : *active learning*) et mise en œuvre dans le contexte de l'enseignement secondaire et supérieur thaïlandais depuis le début des années 2000, est une approche de l'enseignement qui engage les étudiants dans une tâche et vise à les faire réfléchir sur ce qu'ils font (Eison & Bonwell, 1991). Elle a pour objectif de permettre à l'étudiant de faire siennes les connaissances et d'atteindre un niveau de compréhension et d'intégration qui en favorise l'utilisation dans les situations appropriées (Entzistle & Ramsden, 1983 cité par St-Jean, 2001). Selon Pollet (2015), les principes directeurs de l'apprentissage actif sont une démarche d'auto-socio-construction du savoir dans laquelle l'apprenant doit trouver le sens de la situation rencontrée et doit structurer lui-même sa pensée : c'est le tâtonnement expérimental. En outre, l'apprentissage actif est une approche de l'enseignement centrée sur les apprenants qui mise sur une combinaison équilibrée des interactions apprenants-savoirs et apprenants-apprenants (Braxton et al., 2000).

L'apprentissage actif peut être mis en place dans n'importe quelle classe et s'appliquer à toute circonstance, à tout niveau d'études et à tout groupe d'étudiants (quelle que soit sa taille). Il peut faire appel à une grande variété de méthodes et techniques pédagogiques tels que l'apprentissage coopératif, l'approche par problèmes ou les situations-problèmes, l'approche par projet, la pédagogie de la découverte, l'apprentissage par paires, l'apprentissage expérimental, l'apprentissage par essai-erreur, l'étude de cas, l'apprentissage basé sur les jeux dont les jeux de rôles, l'apprentissage par simulation, l'apprentissage inductif, les débats, l'exposé interactif, etc. (Ruth, 1994 ; St-Jean, 2001 ; Normand, 2017 ; Fournier et al., 2018).

L'apprentissage actif présente plusieurs avantages et intérêts considérables. Des études ont montré qu'il permet aux étudiants de « générer des apprentissages plus profonds et plus durables » que l'enseignement traditionnel (Normand, 2017; Strobel & Barneveld, 2009). Il contribue à une amélioration non seulement de la compréhension des concepts mais aussi de la capacité à résoudre des problèmes (Lasry, 2008, cité par Normand, 2017). Il fait une différence pour les étudiants en termes de motivation et de qualité de l'apprentissage (St-Jean, 2001). Il a également un impact positif sur le taux de réussite (Johnson et al., 1998) et sur les attitudes des étudiants (Michael, 2006 ; Springer et al., 1999). Il permet de rapprocher les étudiants de la logique de l'apprendre et favorise leur développement personnel (Ha, 2015). Non seulement il donne à l'apprenant davantage d'autonomie, accroît sa motivation intrinsèque et sa créativité, mais il favorise aussi le développement du potentiel intellectuel et le développement de la confiance en soi et dans le groupe. Enfin, les classes d'apprentissage actif créent un environnement agréable (Pollet, 2015).

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français, la recherche de Phoungsab (2017) menée à l'université de Chiangmai révèle que l'apprentissage assisté par les pairs sur un blog a augmenté les capacités d'analyse, de synthèse et de critique des étudiants de français, tout en accroissant la motivation dans les apprentissages. La recherche de Turkestani (2012) a, quant à elle, mis en évidence que l'apprentissage par projet a pu amener des étudiants saoudiens de français de niveau A2 à prendre conscience des avantages de l'apprentissage de la langue et a encouragé le travail en équipe.

Pourtant, au vu notamment du niveau des élèves issus des programmes de français que nous accueillons à l'université, l'apprentissage actif ne semble pas donner des résultats aussi probants dans les écoles du Sud de la Thaïlande. La plupart des étudiants ne manifestent pas une grande familiarité avec les techniques de l'apprentissage actif dans lesquelles ils ont du mal à s'investir. C'est la raison pour laquelle la présente étude vise à étudier la situation de l'apprentissage actif dans cette région afin d'exploiter les avantages pour y améliorer l'enseignement du français dans le futur. Notons néanmoins que, dans cet article, nous ne rapporterons que le degré d'utilisation de la pédagogie active chez les élèves et les professeurs des écoles secondaires dans les 14 provinces du Sud.

2. Objectifs

Les objectifs principaux de cette recherche sont :

- 1) d'étudier si les enseignants utilisent ou non l'apprentissage actif dans leur enseignement du français dans le Sud de la Thaïlande ;
- 2) d'étudier, dans l'ensemble des écoles du Sud de la Thaïlande, le degré d'utilisation de chacune des différentes méthodes d'apprentissage actif.

3. Méthodologie de la recherche

Population et échantillon

La population étudiée comprend environ 1 600 élèves étudiant le français en classes de seconde, première et terminale (Mathayomsuksa 4, 5 et 6) et 28 professeurs thaïlandais de français au sein de 21 écoles secondaires réparties dans les 14 provinces du sud du pays.

La recherche a été menée auprès d'un échantillon de 627 sujets-élèves au cours du premier semestre de l'année scolaire 2020-2021 dans chacune des 21 écoles. Ces sujets ont été sélectionnés par échantillonnage dirigé et aléatoire : les professeurs ont été sollicités par les chercheuses pour choisir de manière aléatoire 33 élèves, 11 par niveau d'études, en vue de répondre aux questionnaires. 601 questionnaires bien remplis (91.8 %) ont été soumis au dépouillement et à l'analyse. Pour ce qui est des professeurs, toute la population a été prise en compte dans le cadre de cette étude.

Outils méthodologiques

L'approche méthodologique choisie est une étude multicas ou la recherche par méthodes mixtes comprenant la collecte de données à la fois qualitatives et quantitatives. Trois grands types d'outils ont été mobilisés. Nous avons d'abord eu recours à des questionnaires, envoyés par courrier ou bien distribués sur place, à destination aussi bien des élèves participants que des professeurs. Nous nous sommes ensuite appuyés sur des entretiens individuels avec les enseignants et de groupe avec les élèves. Enfin, des observations ciblées sur les activités d'apprentissage en classe ont été réalisées.

Le questionnaire à destination des élèves, rédigé en thaï, comprenait trois parties. La première concernait des données personnelles telles que l'âge, le sexe et le niveau d'études des répondants. La deuxième portait sur les différents types de méthodes d'apprentissage actif dont les participants devaient indiquer le degré de fréquence d'utilisation en classe sur une échelle de Likert à 5 niveaux. Dans cette partie, une liste de 25 méthodes et techniques d'apprentissage actif était proposée. Cette liste, élaborée à partir des informations de notre revue de la littérature, contenait les méthodes qui nous avaient paru les plus possiblement praticables dans l'enseignement des langues. Elle était suivie d'une question ouverte portant sur les problèmes rencontrés lors de l'utilisation des méthodes évoquées. Enfin, la troisième et dernière partie était consacrée aux perceptions des méthodes de l'apprentissage actif. Des affirmations relatives aux avantages et apports de l'apprentissage actif étaient soumises aux répondants pour lesquelles, à nouveau, ils devaient indiquer leur degré d'adhésion sur une échelle de Likert à 5 niveaux. Le questionnaire à destination des enseignants était analogue à celui des élèves mis à part les quelques ajustements nécessaires.

Analyse et interprétation des données

Au total, après avoir écarté les questionnaires incomplets et mal remplis, ce sont 601 questionnaires qui ont été soumis à des traitements statistiques effectués par le logiciel SPSS. Les données statistiques ont été exprimées en pourcentage, en moyenne et en écart-type.

Pour ce qui concerne le degré d'utilisation des méthodes d'apprentissage actif en classe, l'interprétation des échelles de moyenne a été effectuée à partir de la grille d'interprétation suivante :

Tableau 1 : Grille d'interprétation des moyennes obtenues

Intervalles (échelle de Likert à 5 niveaux)	Degré d'utilisation de la méthode d'apprentissage actif
4.51-5.00	très élevé
3.51-4.50	élevé
2.51-3.50	moyen
1.51-2.50	faible
1.00-1.50	très faible

4. Résultats de la recherche

Le degré d'utilisation des méthodes d'apprentissage actif d'après les élèves et les professeurs de français des écoles secondaires du Sud de la Thaïlande est donné dans le tableau ci-dessous. Ces résultats permettent d'observer une certaine hétérogénéité dans leur utilisation.

Tableau 2 : Degré d'utilisation des méthodes et techniques d'apprentissage actif

Méthodes et techniques d'apprentissage actif	Elèves			Professeurs			Moyenne élèves-professeurs		
	Moyenne Likert	SD.	Degré d'utilisation	Moyenne Likert	S.D.	Degré d'utilisation	Moyenne Likert	S.D.	Degré d'utilisation
1. Apprentissage par recherche d'informations en ligne	4,11	1.04	élevé	4,64	0.62	très élevé	4,38	0.99	élevé
2. Apprentissage par discussion et échange	3,95	0.89	élevé	4,29	0.84	élevé	4,12	0.87	élevé
3. Participation à des camps linguistiques	3,78	0.97	élevé	4,43	0.83	élevé	4,11	1.31	élevé
4. Auto-apprentissage par les révisions	3,87	1.03	élevé	4,33	0.72	élevé	4,10	0.99	élevé
5. Exposés	3,88	1.04	élevé	4,23	0.66	élevé	4,06	1.03	élevé
6. Remue-méninges (ou <i>brainstorming</i>)	3,88	1.01	élevé	4,15	0.82	élevé	4,02	1.00	élevé
7. Jeux de rôle	3,72	1.04	élevé	4,30	0.82	élevé	4,01	1.17	élevé
8. Apprentissage en groupe libre	3,83	1.17	élevé	4,07	0.97	élevé	3,95	1.02	élevé
9. Auto-correction de travaux	3,95	1.50	élevé	3,93	0.98	élevé	3,94	0.94	élevé
10. Simulation	3,74	1.18	élevé	4,11	1.05	élevé	3,93	1.14	élevé
11. Questions-réponses et discussion autour d'une vidéo	3,80	1.22	élevé	3,96	1.07	élevé	3,88	1.14	élevé
12. Apprentissage en groupes de niveaux hétérogènes	3,58	1.30	élevé	4,00	0.94	élevé	3,79	1.06	élevé
13. Approche pédagogique de la chanson	3,71	1.31	élevé	3,79	1.03	élevé	3,75	1.22	élevé
14. Correction de travail écrit des amis en classe	3,59	1.00	élevé	3,75	1.01	élevé	3,67	0.99	élevé
15. Apprentissage expérimental	3,40	1.10	moyen	3,68	1.06	élevé	3,54	1.37	élevé
16. Comparaison des notes de cours	3,58	1.26	élevé	3,46	1.11	moyen	3,52	1.19	élevé
17. Apprentissage par jeux	3,61	1.28	élevé	3,32	1.11	moyen	3,47	1.20	moyen
18. Apprentissage par paires (réflexion en binômes)	3,48	1.54	moyen	3,32	1.39	moyen	3,40	1.18	moyen

Méthodes et techniques d'apprentissage actif	Elèves			Professeurs			Moyenne élèves-professeurs		
	Moyenne Likert	SD.	Degré d'utilisation	Moyenne Likert	S.D.	Degré d'utilisation	Moyenne Likert	S.D.	Degré d'utilisation
19. Exercices en ligne	3,10	1.50	moyen	3,25	1.28	moyen	3,18	1.30	moyen
20. Apprentissage par jeux en ligne	3,02	1.49	moyen	3,33	1.30	moyen	3,18	1.43	moyen
21. Carte mentale (ou <i>mind mapping</i>)	3,04	1.39	moyen	3,29	1.40	moyen	3,17	1.23	moyen
22. Approche pédagogique du film	3,19	1.65	moyen	2,82	1.39	moyen	3,01	1.33	moyen
23. Pratique de la conversation informelle avec des natifs	2,78	1.31	moyen	2,41	1.76	très faible	2,60	1.41	moyen
24. Apprentissage par projet	2,87	1.36	moyen	2,26	1.32	très faible	2,57	1.20	moyen
25. Journal de bord	2,98	1.62	moyen	2,11	1.52	très faible	2,55	1.20	moyen

Le tableau ci-dessus fait apparaître que les degrés d'utilisation des méthodes et techniques d'apprentissage actif du point de vue des élèves et du point de vue des professeurs de français des écoles secondaires du Sud de la Thaïlande sont variés. La moyenne élèves-professeurs se révèle dans la plupart des cas élevée (3.51-4.50). C'est le cas notamment de l'apprentissage par recherche d'informations en ligne, de l'apprentissage par discussion et échange, de la participation à des camps linguistiques, de l'auto-apprentissage par les révisions, des exposés, des remue-méninges, des jeux de rôle, de l'apprentissage en groupe libre, etc.

5. Discussion

Les résultats de cette étude nous permettent de remarquer que la plupart des méthodes d'apprentissage actif dont le degré d'utilisation est élevé comptent parmi les plus familières dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, et sont celles qui présentent les prises de risques les plus faibles. On entend ici par activités à risques faibles des activités sécurisées et peu contraignantes pour le professeur (car nécessitant peu de travail de préparation, facilement organisables et contrôlables) et donnant lieu à une bonne acceptation et implication de la part des élèves (Eison, 2010). Parmi ces méthodes les plus utilisées, on trouve l'apprentissage par recherche d'informations en ligne, l'apprentissage par discussion et échange, l'auto-apprentissage par les révisions, les exposés, le remue-méninges (*brainstorming*), les jeux de rôle, l'apprentissage en groupe libre, l'auto-correction de travaux, la simulation, etc.

Commençons par l'apprentissage par recherche d'informations en ligne qui est la méthode la plus souvent utilisée selon à la fois les élèves et les professeurs de français. Par cette méthode, le professeur invite les élèves à chercher des informations selon les sujets concernés. Tout en n'étant pas d'une grande complexité dans sa mise en œuvre pour l'enseignant, elle peut faire progresser les élèves dans leur apprentissage de façon efficace à condition qu'elle soit convenablement menée. Mangelot (1998) estime ainsi qu'il est fondamental que la recherche d'informations en ligne qui permet l'accès à des données riches et authentiques soit guidée par une tâche (par exemple « organiser une journée de loisir à Paris pour une famille parisienne en se documentant sur des points précis : météo, transport, manifestation culturelle, activité de loisir,

shopping, déjeuner »). Ainsi, l'enseignant doit seulement définir cette tâche et, dans un second temps, se contenter de prendre en charge le contrôle de la classe en donnant, si nécessaire, des conseils aux apprenants, qui peuvent travailler soit individuellement soit en groupes. La recherche d'informations favorise non seulement le développement cognitif mais aussi le développement métacognitif par la sélection des informations, leur traitement et l'évaluation de leur pertinence afin de les utiliser pour la réalisation de la tâche (Tricot, 2003).

L'apprentissage par discussion et échange est la seconde méthode la plus utilisée selon la moyenne élèves-professeurs (4,12 sur 5). Elle consiste à échanger sur un thème donné pendant un temps déterminé soit par petits groupes invités à venir interagir debout devant la classe soit avec l'ensemble de la classe (tout le monde restant assis) soit en faisant participer tout le monde équitablement. Elle présente différents avantages pour les apprenants : elle les aide dans le processus d'apprentissage en leur permettant d'aborder le thème à leur manière, d'interagir entre eux, de synthétiser et de valider les apprentissages. Pour appliquer cette méthode, la discussion doit être orientée par un thème précis, et l'enseignant doit s'assurer que la parole est partagée équitablement et dans le respect. L'apprentissage par discussion et échange est une activité qui présente de faibles risques de la part des enseignants (et notamment un faible travail de préparation) ce qui peut expliquer qu'elle soit fréquemment mise en place.

Ensuite est suivie la participation à des camps linguistiques. Il est à remarquer que dans ce cas, l'écart du degré d'utilisation entre élèves et enseignants est particulièrement élevé (0,65 point), ce qui pourrait s'expliquer par le fait que, d'après l'entretien, seulement un certain nombre d'élèves de chaque école sont sélectionnés pour participer au camp organisé par le Centre du développement de français (CDF) en raison du budget serré, alors que la plupart d'entre eux souhaitent y participer.

La méthode par auto-apprentissage par les révisions est une autre méthode fréquemment assignée aux apprenants par les enseignants, sans doute parce qu'elle est peu contraignante pour ces derniers. L'auto-apprentissage implique que l'apprenant se voit confier une responsabilité personnelle dans son apprentissage en organisant son propre cheminement. Il constitue à la fois une fin et un moyen (Porcher, 2004; Barbot &

Gremmo, 2012; Poteaux, 2015). L'auto-apprentissage permet à l'apprenant de développer la responsabilité de son apprentissage, d'améliorer son habileté au sein du processus d'apprentissage, mais aussi d'apprendre de manière autonome la langue étrangère. C'est une activité cognitive et psychologique de haut niveau qui demande des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence et de confiance en soi.

Les enseignants de français langue étrangère ainsi que leurs élèves mentionnent l'**exposé oral** comme une autre méthode fréquemment utilisée en classe (en 5^e position, avec une moyenne de 4,06 sur l'échelle de Likert). L'exposé est indubitablement une tâche qui s'inscrit dans la perspective actionnelle et qui est généralement jugée particulièrement profitable pour l'apprenant. S'inscrivant dans l'approche cognitiviste, l'exposé permet d'apprendre en restructurant constamment ses connaissances et en intégrant de nouvelles informations à celles déjà assimilées pour construire son propre savoir. Par ailleurs, dans le cas d'un travail de groupe, l'exposé permet, lors de la préparation, de développer les interactions avec son/ses partenaire(s), et/ou avec l'enseignant en tant que guide-médiateur. De même, lors de la présentation orale, l'apprenant partage avec la classe son savoir construit sur un sujet. Selon la théorie socioconstructiviste, l'ensemble de ces interactions est favorable à la consolidation des connaissances (Gautier, 2017). Menée auprès d'étudiants algériens en première année de licence ès Lettres, la recherche d'Abbes (2017) a mis en évidence que l'exposé oral favorise l'apprentissage de la compétence orale, permet d'approfondir un des contenus de la matière et d'enrichir les connaissances lexicales. Si, pour l'apprenant, l'exposé oral est une tâche complexe qui sous-tend la mobilisation de nombreuses ressources cognitives et méthodologiques (Bourguignon, 2006, cité par Gautier, 2017), elle ne nécessite en revanche pour l'enseignant qu'un volume de travail très réduit. Cela constituerait une des raisons pour laquelle le degré d'utilisation de l'exposé est élevé dans l'enseignement actif du français langue étrangère. Précisons encore une fois que notre recherche ne visant pas à étudier le succès des différentes méthodes et techniques d'apprentissage actif mais seulement leur degré d'utilisation, nous ne sommes pas en mesure de dire à quel point l'utilisation de l'exposé oral est profitable à l'apprentissage du français langue étrangère.

Une autre méthode active souvent utilisée est l'**auto-correction de travaux**. C'est la deuxième méthode la plus citée par les élèves et la douzième selon les enseignants. D'après notre observation de classe, par cette méthode, le professeur montre le corrigé d'un exercice aux élèves en leur demandant de corriger eux-mêmes leur travail. Cela permet aux élèves d'apprendre leurs fautes et erreurs. Il est communément admis que la découverte d'une erreur par les apprenants apporte un plus dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. L'erreur fait partie intégrante de ce processus et son traitement peut parfois nécessiter une réflexion importante de la part des apprenants (Sbaa, 2013), notamment lorsqu'il s'agit d'identifier une erreur persistante passée jusque-là inaperçue.

D'autres méthodes sont moyennement employées par les enseignants de FLE des écoles secondaires du Sud de la Thaïlande. C'est par exemple le cas de l'apprentissage en groupes de niveaux hétérogènes, de l'approche pédagogique de la chanson ou de la correction de travail écrit par des amis en classe. Enfin, les fréquences d'utilisation les plus faibles sont constatées pour l'apprentissage par paires, les exercices en ligne, l'apprentissage par jeux en ligne, l'approche pédagogique du film, la pratique de la conversation informelle avec des natifs, l'apprentissage par projet et, en toute dernière position, le journal de bord. Incontestablement, certaines de ces méthodes d'apprentissage actif sont difficiles à mettre en place (par exemple car nécessitant du matériel technologique), difficiles à gérer et/ou présentent des risques élevés. Rappelons que les méthodes à risques élevées sont, d'après Eison (2010), des méthodes qui *« impliquent des activités de plus longue durée, moins structurées et dont le contrôle est davantage exercé par les étudiants »*. Ainsi, si le matériel n'est pas disponible ou directement prêt à être utilisé et si l'activité nécessite une charge de travail élevée au niveau de la préparation du cours, les professeurs pourront hésiter à mettre en place de telles méthodes d'apprentissage. Par ailleurs, il est aussi à remarquer que le degré d'utilisation de l'approche pédagogique consistant dans la correction de travail écrit par des amis en classe montre un écart de 0,16 entre les élèves (moyenne de 3,59) et les enseignants (3,75). Cela s'expliquerait par le fait que la perception des notions de fautes et d'erreurs chez ces deux sujets est différente. De la part des enseignants, d'après les entretiens, cette méthode peut donner aux élèves l'occasion de développer leur

compétence d'analyse et de réflexion critique ainsi que leur esprit de synthèse. Elle permet en outre aux enseignants d'évaluer non seulement l'acquisition de connaissances de leurs élèves mais aussi la réussite de leur enseignement. Cette vision est contraire à celle des élèves qui jugent que leurs enseignants ne leur font pas confiance pour mener à bien cette tâche en raison de leur manque de connaissances et de sérieux. Cette méthode s'utilise donc moins régulièrement du point de vue des élèves. C'est la raison pour laquelle le degré de l'utilisation de la méthode de la correction de travail des amis est perçue de manière différente chez les deux groupes.

Apparaissant à la dix-huitième position sur vingt-cinq, **l'apprentissage par paires** (au sens de la réflexion en binômes) est une des méthodes que les enseignants utilisent relativement peu souvent. Ce constat nous a d'abord paru surprenant puisqu'en général les activités en binômes sont communément mises en place par les enseignants de langue (Gruson, 2006; Sedrati, 2017). Pourtant, il est cohérent avec cet autre résultat de notre enquête sur les problèmes rencontrés par les apprenants dans l'apprentissage actif selon lequel il existe un manque de coopération entre les élèves à l'occasion des travaux en groupe(s) ou en binômes. Dans ce cas, le partenaire ne fait pas sa part du travail. Cela se traduit par des difficultés à faire aboutir leur travail et peut expliquer que l'apprentissage par paires ne soit pas une méthode populaire parmi les enseignants de français du Sud de la Thaïlande. Par ailleurs, d'après nos observations, le nombre d'élèves par classe est élevé jusqu'à 40 dans certaines écoles et les enseignants préfèrent alors le travail en groupe(s) au travail en binômes qui leur permet d'éviter de courir d'un binôme à l'autre et aussi, le cas échéant, de réduire le nombre de travaux à corriger. Au-delà, l'utilisation de la méthode d'apprentissage par paires dépend aussi d'autres facteurs tels que les objectifs et le contenu du cours. Cela constitue vraisemblablement une raison supplémentaire pour laquelle le degré d'utilisation de cette méthode est moindre.

Malgré l'avancée et la puissance des réseaux numériques, on observe que la fréquence d'utilisation des méthodes d'**exercices en ligne** (19^e position) et d'**apprentissage par jeux en ligne** (20^e position) reste moyenne. Ce constat peut être relié aux problèmes logistiques et matériels régulièrement évoqués par les élèves lors des entretiens tels que le sous-équipement en ordinateurs, la vétusté du matériel

informatique, ou encore la lenteur de la connexion Internet. On peut certainement également incriminer le manque de formation des enseignants aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Ainsi, quoique l'outil informatique puisse être très utile dans le travail des enseignants (par exemple par la possibilité de mettre de nombreuses ressources en ligne à destination des apprenants), ceux-ci se voient manifestement limités par des questions techniques et de maîtrise de l'outil.

Similairement, **le visionnage de films** est d'utilisation peu fréquente (22^e position avec une moyenne Likert de 3,01). Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, le film peut être mis en place d'une part comme un déclencheur de motivation à tout apprentissage afin de susciter chez l'apprenant un état d'éveil émotionnel et cognitif l'amenant à avoir envie de fournir un effort intellectuel, et d'autre part comme un moyen de comprendre les cultures étrangères ou un agent de « l'approfondissement de la compétence culturelle des apprenants » (Porcher & Margerie, 1981, cité par Maury, 2012). Certains enseignants proposent aussi aux apprenants la réalisation d'un film (sketchs, parodies, mises en scène...) en guise de tâche langagière (Compte, 1993, cité par Maury, 2012). Il va de soi que l'utilisation de films en classe afin de développer la compréhension orale est un moyen qu'il est recommandé d'utiliser auprès d'un public déjà avancé, ayant par exemple le niveau B2 du CECRL (Maury, 2012). Le recours au film dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère requiert par conséquent de la part du professeur lui-même de très bonnes compétences linguistiques, langagières et interculturelles. Or, d'après notre enquête, un certain nombre d'enseignants de français des écoles secondaires du Sud de la Thaïlande n'ont pas le niveau B2, ni même parfois le B1. Quant aux apprenants, la plupart n'ont que le niveau A1-A2. Tout cela explique que la méthode de questions-réponses et discussion autour d'une vidéo soit sensiblement plus élevée que l'approche pédagogique du film (3,88 contre 3,01 sur l'échelle de Likert). Il est effectivement largement plus facile pour l'enseignant de trouver de courtes vidéos correspondant au niveau des apprenants que de mettre la main sur un film ou même seulement des extraits de films adaptés à un niveau débutant. Cette faible utilisation du visionnage de films dans les écoles secondaires est d'autant moins surprenante quand on sait que,

même à l'université, cette méthode est peu employée si ce n'est, occasionnellement, dans le cadre d'activités parascolaires.

En vingt-troisième position, le faible recours à la **conversation informelle avec des natifs** s'explique de plusieurs façons. D'abord, il existe un manque d'enseignants natifs français dans les écoles secondaires du Sud de la Thaïlande (7 sur 21 écoles) à cause de contraintes budgétaires (notamment dans les écoles de petite taille), du faible soutien des directeurs d'école à l'égard de l'enseignement du français (Purinthapibal & Chansamuh, 2016), mais aussi, pour ce qui est des provinces les plus méridionales, en raison de la difficulté à trouver des professeurs acceptant de venir enseigner dans un environnement marqué par des attentats terroristes souvent dirigés contre les écoles. Ensuite, dans les quelques écoles disposant d'un enseignant natif, la timidité et le manque de confiance en soi des élèves sont aussi une des causes du faible recours à cette pratique (Chaisri & Purintrapibal, 2020). En effet, beaucoup d'élèves déclarent, lors de l'entretien, ne pas oser s'exprimer de peur de faire des fautes et de provoquer les rires des camarades ou du professeur. Au vu de ces considérations, les enseignants thaïlandais seraient peu motivés à mettre en place cette pratique de la conversation informelle avec des natifs dans leur enseignement.

Examinons à présent le cas de l'**apprentissage par projet** (24^e position avec une moyenne de seulement 2,57 sur 5). D'après notre observation de classe, pour mettre en place cette méthode, une professeure a demandé aux élèves de réaliser comme projet une émission télévisée sur un concours des crêpes. Pour ce faire, les élèves se divisent en petits groupes chargés de différentes tâches : animateurs, jury, techniciens de sons et images, candidats alors que la professeure prend le rôle d'observatrice et facilitatrice. Il va de soi que cette approche permet aux apprenants d'être les acteurs principaux de leur apprentissage, d'être maîtres de leurs décisions et de découvrir le savoir par eux-mêmes. Reverdy (2013 : 46) indique que l'intérêt de 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 en s'appuyant notamment sur les TIC. Elle cherche également à familiariser les élèves à la complexité du monde professionnel actuel, tout en les aidant à construire au fur et à mesure de leur scolarité un projet personnel et professionnel. L'apprentissage par projet

donne donc aux apprenants du dynamisme à l'apprentissage, encourage l'autonomie et leur responsabilisation, et développe la motivation et la confiance en soi (Haramboure, 1995; Benetos & Peraya, 2013; Reverdy, 2013). Pourtant cette méthode pédagogique n'apparaît pas toujours facilement applicable, notamment quant à la durée et à l'investissement qu'elle requiert (Reverdy, 2013 : 46). Elle demande à la fois des activités complexes de la part des apprenants et, souvent, une levée des réticences du côté des enseignants confrontés à leur propre scepticisme, à la crainte d'un échec ou encore à une résistance face à la nécessité de changer les pratiques traditionnelles. À l'égard de l'apprentissage d'une langue étrangère, la mise en œuvre du projet d'apprentissage recouvre quatre grandes catégories de tâches complémentaires de la part des apprenants : des tâches métacognitives visant à doter les apprenants des outils sur lesquels repose l'apprentissage d'une langue étrangère, des tâches de compréhension orale et écrite, des tâches de production orale et écrite, et des tâches de réflexion et de manipulation des formes langagières rencontrées. Lors de la réalisation, les apprenants sont amenés à rechercher des informations, à les analyser, à synthétiser, à faire des choix en discutant avec le groupe, à rédiger, etc. Du côté de l'enseignant, cela nécessite non seulement une bonne préparation du plan de l'enseignement mais aussi une bonne gestion de classe (des interactions entre enseignant-élèves et élèves-élèves), et un travail d'évaluation.

Enfin, la méthode la moins fréquemment utilisée est **le journal de bord** ou carnet de bord (moyenne Likert de 2,55). Selon Fortier (2006), cette technique est destinée à favoriser chez l'apprenant une réflexion personnelle (métacognitive) sur ses pratiques ainsi qu'une réflexion métalinguistique. Sa mise en œuvre consiste par exemple à demander à cet apprenant de noter les techniques de travail utilisées dans l'apprentissage, les difficultés rencontrées, les moyens utilisés pour les résoudre, le travail restant à faire, etc. L'introduction du journal de bord semble bénéfique comme tend à le montrer la recherche de Chateau et Zumbihl (2010) sur des apprenants d'anglais, notamment en ce qu'il faciliterait le processus d'autonomisation. Cette recherche révèle en effet une mise en place graduelle par les étudiants de leurs stratégies d'apprentissage, dont la principale consiste à procéder par essais ce qui, dans la plupart des cas, conduit à leur réussite. Cependant, cette méthode présente pour

principal inconvénient d'être chronophage à la fois pour les étudiants (qui doivent rédiger le journal en plus de réaliser le travail demandé) et pour les enseignants (qui doivent non seulement évaluer le travail réalisé mais aussi vérifier que le journal de bord est bien rempli). Cette surcharge de travail ainsi que l'absence de formation à cette technique peuvent expliquer sa faible utilisation.

6. Conclusion

Cette étude a mis en évidence que les enseignants de français des écoles secondaires du Sud de la Thaïlande ont recours de manière inégale aux différentes méthodes d'apprentissage actif. Certaines méthodes sont fréquemment utilisées comme l'apprentissage par recherche d'informations en ligne, l'apprentissage par discussion et échange, l'auto-apprentissage, l'exposé oral, etc. D'autres sont assez largement délaissées comme l'approche pédagogique du film, la pratique de la conversation informelle avec des natifs, l'apprentissage par projet, ou encore le journal de bord. Le degré d'utilisation de ces méthodes dépend de multiples facteurs. Certains sont relatifs au manque de coopération des élèves dans les activités (apprentissage par paires), au faible niveau des apprenants (approche pédagogique du film), à des problèmes matériels (exercices en ligne), à la hauteur de l'investissement nécessaire (apprentissage par projet), à des contraintes budgétaires (conversation avec des natifs), à la formation des enseignants (apprentissage par jeux en ligne). Il va de soi qu'aucune méthode n'est parfaite pour un contexte donné. Certaines méthodes seront adaptées à un groupe d'étudiants et pas à un autre. Donc, pour mener à bien la pédagogie active dans l'enseignement du français, nous souhaiterions donner les quelques recommandations suivantes.

De la part des professeurs thaïlandais de français, il faudrait :

- 1) mettre en place des méthodes d'apprentissage actif qui correspondent le plus aux intérêts et aux aptitudes des apprenants en vue de les motiver ;
- 2) prendre en considération le fait qu'aucune méthode n'est la meilleure en elle-même mais que son utilisation doit dépendre de différents facteurs : le contexte de classe, le contenu enseigné, la matière à enseigner, la nature des apprenants, etc. ;

3) développer leurs compétences langagières, pédagogiques et en matière de technologies éducatives en suivant des formations initiales ou continues.

Quant aux directeurs d'école, il leur conviendrait de :

- 1) réduire des effectifs dans les classes de langue si c'est possible ;
- 2) soutenir financièrement la formation des professeurs et la participation aux camps linguistiques des élèves ;
- 3) investir plus dans les outils informatiques ;
- 4) mettre en place la politique de réduire le nombre de devoirs à la maison.

Seul maître dans le choix et l'organisation des méthodes d'apprentissage actif utilisées dans l'enseignement du français, l'enseignant n'a pas toujours une mission facile. Il doit tenir compte des aspects cognitifs, métacognitifs et socio-affectifs de ses méthodes en ayant pour principal objectif l'intérêt des apprenants en vue de les engager dans leur tâche pour qu'ils fassent leurs connaissances ou qu'ils construisent le savoir par eux-mêmes. Il doit aussi assurer l'équilibre des interactions de type apprenants-savoirs et apprenants-apprenants. Enfin, il doit être prêt à se remettre en question tant dans son rôle joué en classe que du point de vue de ses connaissances et de ses compétences pour mener à bien la pédagogie active.

Références

Les livres en thaï

- Chaisri, K., & Purinthrapibal, S. (2020). Active Learning for Teaching French in Secondary Schools in the South of Thailand. *Bulletin de l'ATPF*, 140, 86-115.
- Phuangsap, M. (2017). The instructional activity management of peer review on blocks to develop criticize abilities and motivation for writing French articles. *Substance Humanities*, 18(2), 213-244.
- Purinthrapibal, S., & Chansamuh, A. (2016). Besoins et tendances de l'apprentissage du français chez les apprenants des écoles secondaires dans les quatorze provinces du Sud de la Thaïlande. *Bulletin de l'ATPF*, 39(131), 32-47.
- The Basic Education Commission, the Ministry of Education. (2008). *Standard-based curriculum 2008*. Bangkok : Kurusapha Ladpraow.

Les livres en français

- Abbes, S. (2017). *L'exposé oral : outil de développement de la compétence de production orale. Cas des étudiants de 1re année licence de lettres et de langue française, université de M'Sila*. (Mémoire de la maîtrise en Linguistique non publié). Université Mohamed BOUDIAF de M'Sila, Algérie.
- Barbot, M. J., & Gremmo, M. J. (2012). Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. *Synergies France*, 9, 15-27.
- Benetos, K., & Peraya, D. (2013). Concevoir un dispositif hybride de formation pour favoriser l'apprentissage par projet. In : A. Thébaut & D. Lemaître (dir.), *Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance* (pp. 711-718). Université de Sherbrooke. Consulté le 20 juillet 2019, de : http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2013/Actes%20colloque_QPES2013.pdf.
- Bonwell, C. C., & Einson, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ERIC Digest. Consulté le 22 juillet 2019, de <http://www.ericdigests.org/1992-4/active.htm>

- Braxton, J., Milern, J., & Sullivan, A. S. (2000). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a Revision of Tinto's Theory. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590.
- Chateau, A., & Zumbihl, H. (2010). Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ?. *Alsic*, 13. Consulté le 5 juillet 2019, de <https://doi.org/10.4000/alsic.1392>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- Eison, J. (2010). *Using Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning*. Consulté le 10 mai 2019, de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.7986&rep=rep1&type=pdf>.
- Eison, J., & Bonwell, C. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington. D. C.: School of Education and Human Development, George Washington University. Consulté le 10 mai 2019, de files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf
- Fortier, V. (2006). Le journal de bord dialogué comme moyen permettant aux apprenants adultes de français langue seconde de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques. (Mémoire de maîtrise en Linguistique non publié). Université du Québec, Canada.
- Fournier, S. St-L., Normand, L., Bernard, S., & Desrosiers, C. (2018). *Les conditions d'efficacité des classes d'apprentissage actif*. (Rapport de recherche PAREA). Collège Ahuntsic.
- Gautier, S. (2017). Comment faire de l'exposé oral un vrai moment d'apprentissage ?. *Revue Internationale méthodol*, 1, 229-245.
- Gruson, B. (2006). Agir, interagir et rétroagir en anglais. Un exemple de pairwork dans un CM2. *Carrefours de l'éducation*, 22(2), 69-81.
- Ha, T. M. H. (2015). La démarche de projet : un levier pour l'acquisition de compétences. Le cas d'étudiants vietnamiens confrontés à la littérature française. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(1). Consulté le 20 juin 2019, de <http://journals.openedition.org/rdlc/383>

- Haramboure, F. (1995). La démarche de projet dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. *La revue du GERAS ASP*, 7-10, 194-205. Consulté le 10 juillet 2019, de <https://doi.org/10.4000/asp.3778>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns to College What Evidence Is There That It Works?. *Change*, 30(4), 26-35.
- Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *Alsic*, 1(2), 133-146.
- Marie-José, B., & Gremmo, M.-J. (2012). Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. *Synergies France*, 9, 15-27.
- Maury, C. (2012). L'intégration du cinéma hollywoodien en classe de langue : réflexions sur quelques points de convergence disciplinaires. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 31(2), 26-43.
- Michael, J., (2006). Where's the evidence that active learning works ?. *Adv Physiol Educ*, 30(4), 159-167. Consulté le 3 août 2019, de <https://doi:10.1152/advan.00053.2006>
- Normand, L. (2017). L'apprentissage actif : une question de risques...calculés. *Pédagogie collégiale*, 31(1), 5-12.
- Pollet, D. (2015). Elève : acteur actif de son apprentissage : le triple à gagnant ?. *Analyse FAPEO*, 15(15), 1-15. Consulté le 10 août 2019, de <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2015/12/15-15EL%C3%88VE-Acteur-Actif-de-son-apprentissage-le-triple-A-gagnant.pdf>.
- Porcher, L. (2004). FLE : une multiplicité de perspectives professionnelles. *Les cahiers de l'Asdifle*, 16, 18-29.
- Poteaux, N. (2015). Le développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues et cultures étrangères : le cas de l'Université de Strasbourg. *Cahiers de l'ILOB*, 7, 3-13.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Reverdy, C. (2013). L'apprentissage par projet : de la recherche. *Technologie*, 186, 46-55.
- Ruth, H. (1994). D'un apprentissage passif à un apprentissage actif. *Cahiers de l'APLIUT*, 4(53), 20-30.

- Sbaa, S. (2013). *Le rôle de l'auto-correction dans la production écrite en F.L.E. chez les apprenants de deuxième année secondaire*. (Mémoire de Master en didactique des langues-cultures non publié). Université Mohamed Khider- Bistra, Bistra.
- Sedrati, H. (2017). *Le rôle du travail en groupe dans l'amélioration de la compétence communicative. Cas des apprenants de 1ère année secondaire*. (Mémoire de Master en didactique du FLE non publié). Université Larbi Ben M'hidi, Oum El Bouaghi.
- Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. (1999). Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering, and Technology: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), 21-51.
- St-Jean, M. (2001). L'apprentissage actif. Comment des professeurs engagent leurs étudiants dans un apprentissage actif ? . *Bulletin CÉFES, Université de Montréal*, 4(October, 2001), 1-8.
- Strobel, J., & Barneveld, A. V. (2009). When is PBL More Effective? A Meta-synthesis of Meta-analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3(1), 44-58. Consulté le 31 juillet 2019, de [https://doi: 10.7771/1541-5015.1046](https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046)
- Tricot, A. (2003). Recherche d'information et apprentissage avec documents électroniques. In : A. Piolat (dir.), *Lire, écrire, communiquer, apprendre avec Internet* (pp. 1-14). Solal. Consulté le 2 août 2019, de <http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/TricotLECAI.pdf>
- Turkestani, M. (2012). *Enseigner/apprendre le français langue étrangère autrement expérimentation de la pédagogie du projet pour un public saoudien. Étude de cas à l'Université Roi Abdul Aziz à Djeddah (Arabie Saoudite)*. (Thèse en Arts, Lettres, Langues, Sciences Humaines et Sociales non publié), Université Paul Valéry-Montpellier III, Montpellier