



Motiver les Apprenants avec le Théâtre (Numérique) : Etude de Cas à l'Université des Mascareignes (Ile Maurice)*

Neelam PIRBHAI-JETHA**

Résumé— L'introduction du théâtre dans l'apprentissage est un moyen de motiver les apprenants afin qu'ils arrivent à améliorer leur expression orale et leurs compétences linguistiques, leur permettant ainsi de maîtriser leur peur de parler une langue étrangère. La langue française, langue obligatoire dans le cursus scolaire mauricien, du primaire au collège, est une matière qui inquiète les apprenants qui ont souvent des difficultés à s'exprimer. Dans cette activité, l'objectif de sortir de la méthode traditionnelle d'apprentissage et d'introduire la pièce de théâtre a été d'améliorer l'apprentissage de la langue française chez les apprenants inscrits en première année à l'université des Mascareignes et ainsi revoir les bases de la grammaire d'une façon ludique. La première étape était de former des groupes car travailler en équipe peut, selon plusieurs chercheurs, réduire non seulement l'anxiété linguistique des apprenants mais aussi l'expérience intimidante de l'apprentissage. Le groupe devait ensuite réfléchir sur un thème fictif ou historique, rédiger le texte, jouer la pièce et faire un montage vidéo des scènes. Cette étude compte analyser des commentaires laissés par les apprenants à la fin des sessions afin de mieux voir si l'intégration des activités théâtrales dans leur enseignement les a motivés et leur a permis de renforcer leurs connaissances et compétences en langue française.

Mots-clés— Enseignement-apprentissage, Ile Maurice, Langue française, Pièce de théâtre numérique, Vidéo.



Motivate learners with digital drama – a case study at Université des Mascareignes (Mauritius)*

Neelam PIRBHAI-JETHA**

Extended abstract— According to several researchers, the introduction of drama in language classes allows learners to reveal their intrinsic motivation (Isabelle-Bernard, 2010) and not only does it improve their oral expression, but also develops their language skills (Joannie -Dubois and Ophélie-Tremblay, 2015), allowing them to control their fear of speaking a foreign language (Mathilde-Dallier, 2014). Learners thus produce a more sophisticated and better-quality work. For Glen Bledsoe (2010), what learners often fear is writing a text: finding a start, developing the ideas and writing a logical conclusion is often very difficult. French language, a compulsory language in the Mauritian school curriculum, from primary to secondary school, is a subject which worries learners who often have difficulties in expressing themselves in writing and speaking. According to education statistics in Mauritius, the failure rate in French is around 20% to 25% in primary and secondary schools (Statistics Mauritius, 2019; Mauritius Examinations Syndicate, 2016). Our goal is to revise the basics of grammar in a fun way, thus leaving behind the traditional methods of teaching. For this study, we wanted to formulate the hypothesis that the introduction of digital drama makes it possible to improve the learning of the French language among the first-year students-to-be at the Université of Mascareignes (UdM), Mauritius.

To be admitted in the first year, students must have completed their secondary studies, but it should be noted that French is not a compulsory subject for those taking the Cambridge Higher School Certificate Exam, which is equivalent to the French baccalaureate. However, Mauritian learners have taken French lessons for at least a dozen years (from pre-primary to secondary schools), and besides, the media and newspapers in Mauritius are also in French. The course “Renforcement de la langue française” is 3.5 hours per session, and is spread over seven weeks. It is obligatory for all those who register for the first year, and we have worked with three groups of learners, registered in BSc Human Resources and BSc Marketing. The learners do not know each other, and we have in the groups, both Mauritian and international learners, more particularly from Madagascar, aged between 18 and 25 years. After two weeks of lessons, which slightly follow the “traditional” model (dictation, reading, basic grammar review etc.), the first step was to form groups because working in a team can, according to some researchers, reduce this intimidating experience to learn (Shiri-Lavy, 2017) and help manage the linguistic anxiety of learners (Isabelle-Bernard, 2010).

The group then had to think about a fictional or historical subject, write the drama text, play it, and make a video of the scenes. During this 24.5-hour course, learners have two assessments: a dictation and the production of the digital drama. The exercise in digital drama, which is the product of group work, is evaluated in two parts: the writing of the drama with stage directions, and the recording in video limited to 25 minutes. The score counts for 50% of the overall score. It was advised to take a historical event from Mauritius. However, fictional stories have also been accepted. All subjects must be approved in advance by the module lecturer. Of the 110 learners, 48 students responded to the questionnaire on Google Form, which was sent to the learners after the end of the last session.

This study intends to analyse the learners' comments and thus identify not only the positive aspects of this learning method, but also to review its shortcomings and the problems encountered. In other words, this research allows us to better understand the learners' perceptions in order to know if, according to them, the integration of drama in their teaching motivated them and allowed them to strengthen their knowledge and skills in French.

A questionnaire was prepared on Google Form and several open-ended and closed-ended questions were asked on the learning of the French language with drama, learner motivation, and teamwork experience among others. However, for this qualitative study, we will only analyse the following four questions, which unveil the learners' opinion on their motivation to learn French through drama:

- i) a closed-ended question divided into sub-questions on the learning method they prefer (a list is provided);
- ii) an open-ended question about what they thought of the teaching of French before joining university;
- iii) an open-ended question on what they thought about learning French language with digital drama;
- iv) an open-ended question on any other comments than they have on the course

In the first part of research on drama in French in higher education, we are interested in the question of motivation. Although we did not use the questions on the grid of the intrinsic motivation inventory (IMI) of Desi and Ryan to assess the subjective experience of participants in this activity, we note that several sub-scales / factors mentioned in IMI were raised in the answers to the learners' open questions.

The results show that, with the exception of a few learners, the participants (around 87%) were intrinsically motivated and they had the willing to engage in the activity for pleasure and personal satisfaction and not by rewards or external constraints. Moreover, an intrinsically-motivated person is the one at the highest level of self-determination and this is reflected by the adjectives of pleasure and satisfaction used by the learners in their responses. This intrinsic motivation comes from having done or learned something new, from having accomplished a difficult task and also from having carried out an activity which stimulated them and where they felt pleasure and fun. To illustrate this, some responses are analysed. The amotivation of some students is also discussed in this section.

Teaching adults implies that several criteria must be taken into account because adult learners do not want to return to school to be judged, or to learn by heart. Autonomous and responsible, they need an informal and secure environment to motivate them (Jean-Philippe-Schmidt, 2018). It is in this perspective that we proposed to introduce digital drama during the module of “Renforcement de la langue française”. We started from the assumption that learners would be motivated and therefore take responsibility for their work and learning. This proved to be true because the final video submitted enabled the learners to have a positive attitude towards learning French language. From an outsider's perspective, the motivation of the learners did not decrease during the whole course. According to the answers of the learners, they became aware of their skills and those which they must acquire, they had the choice to work with whom they want to, and to choose their themes. The digital drama, taught in a less formal and rigid context, seems to develop autonomy (or self-determination), which in turn, creates intrinsic motivation. The active learner is at the center of all activity who takes responsibility for the

teaching-learning process. Group work allows him to acquire knowledge and the learners could ask the teacher in the event of inability to solve a problem.

In short, digital drama, which encompasses the competences necessary in traditional drama, tends to blur the boundaries between traditional roles reserved for the teacher and the learner. This implies that learning guaranteed a certain autonomy because “action is done for the pleasure of doing it, and because it seems, for example, interesting, exciting or involves a challenge” (Eva-Lang, 2010, p 28). However, some limitations of this study should be emphasised. First, if time permits, we will present learners with a choice between digital drama and creating a digital game or story, so that each learner can deal with the means of presenting the themes/topics that interest him. Thus, greater individualisation would be possible. In addition, in order to analyse in depth the relevance of the digital drama in a language course, we will develop, in future research work, the social competences acquired by the learners during team work and we will also make a detailed analysis of the deviations or 'errors' left by the learners in the French written text and videos.

Keywords— Teaching-learning, French language, Digital drama, Mauritius, Higher education.

SELECTED REFERENCES

- [1] BERNARD Isabelle, « Pratique théâtrale et insécurité linguistique – un exemple d’enseignement du FLE en Jordanie », in *Synergies Algérie*, 2010,10, 225-231. <https://gerflint.fr/Base/Algerie10/isabelle.pdf>
- [2] BOURGEOIS É., Chapitre 1 : Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire. Dans E. Bourgeois et *al.*, « Apprendre et faire apprendre », in Presses Universitaires de France, 2011, 23-39, DOI : 10.3917/puf.brgeo.2011.01.0023
- [3] DUPONT Jean-Philippe, CARLIER Ghislain, DELENS Cécile et GÉRARD Philippe, « La motivation autodéterminée des élèves en éducation physique : état de la question », in *Staps*, 2010, 88(2), pp. 7-23. doi:10.3917/sta.088.0007.
- [4] ESCRIVA-BOULLEY Géraldine, TESSIER damien et SARRAZIN Philippe, Chapitre 6 L’engagement de l’élève en EPS : La motivation autodéterminée, Dans « L’engagement de l’élève en EPS – D’une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles », 2018, pp. 67-75, Editions EP&S, Paris, https://cardie.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/media-fichiers/2018-09/Escriva-boulley_Tessier_%26_Sarrazin-2018-Engagement%20et%20motivation.pdf
- [5] HACHICHA Sami, *Andragogie*, Institut Supérieur de l’Education et de la Formation continue, Formation ED 213, 2012, <http://pf-mh.uvt.rnu.tn/67/1/andragogie.pdf>
- [6] Lacroix J., *Impact perçu d'une formation au Journal créatif et sa pratique sur l'estime de soi* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke], 2017, <https://core.ac.uk/download/pdf/51336303.pdf>
- [7] MASLOW Abraham. H., *Motivation and Personality*, Harper and Row Publishers, 1954.
- [8] POTEUX Nicole, « Le développement de l’autonomie dans l’apprentissage des langues et cultures étrangères : Le cas de l’Université de Strasbourg », in *Cahiers de l'Ilob/Olbi Working Papers*, 2015, (7), 3-13, DOI: [10.18192/olbiwp.v7i0.1357](https://doi.org/10.18192/olbiwp.v7i0.1357)
- [9] RYAN Richard M., et Deci E. L., *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*, The Guildford Press, 2017.

ایجاد انگیزه در زبان آموزان با تئاتر (دیجیتال): مطالعه موردی در دانشگاه ماسکارین (موریس)*

نلام پیربهای جتا**

چکیده — معرفی تئاتر در امر یادگیری راهی است برای ایجاد انگیزه در فراگیران برای بهبود مهارت‌های گفتاری و مهارت‌های زبانی، این فعالیت آنها را قادر می‌سازد تا بر ترس خود از صحبت کردن به یک زبان خارجی غلبه کنند. یادگیری زبان فرانسوی در برنامه درسی موریس، از ابتدایی تا دانشگاه، الزامی است و همواره زبان آموزان را که اغلب در بیان شفاهی خود مشکل دارند نگران می‌کند. در این فعالیت، هدف از ترک روش سنتی یادگیری و معرفی نمایش، در جهت بهبود یادگیری زبان فرانسوی در میان زبان آموزانی بود که در سال اول در دانشگاه ماسکارین ثبت نام کرده بودند و در نتیجه در جهت یادگیری اصول دستور زبان را به روشی سرگرم کننده بود. اولین قدم تشکیل گروه‌ها بود، زیرا به اعتقاد محققین زیادی کار تیمی می‌تواند علاوه بر کاهش اضطراب زبانی زبان آموزان، تجربه ترسناک یادگیری را نیز کاهش دهد. سپس گروه می‌بایست در مورد یک مضمون داستانی یا تاریخی بیندیشند، متن را بنویسند و نمایشنامه را اجرا کنند و از صحنه‌ها فیلمبرداری کنند. این مطالعه قصد دارد تا نظرات فراگیران را در پایان جلسات تجزیه و تحلیل کند تا بهتر مشخص کند که آیا ادغام فعالیت‌های نمایشی در آموزش انگیزه‌ای برای زبان آموزان ایجاد می‌کند یا آنها را قادر می‌سازد تا دانش و مهارت خود را در زبان فرانسه تقویت کنند.

کلمات کلیدی — آموزش، یادگیری، موریس، زبان فرانسه، تئاتر دیجیتال، ویدئو.

I. INTRODUCTION

SELON plusieurs chercheurs, l'introduction du théâtre dans l'apprentissage d'une langue permet à l'apprenant de révéler sa motivation intrinsèque (Bernard, 2010, p. 227) et améliore non seulement son expression orale, mais développe aussi ses compétences linguistiques (Dubois et Tremblay, 2015, paragr. 6 et 10), lui permettant ainsi de maîtriser sa peur de parler une langue étrangère (Dallier, 2014, paragr. 1). L'apprenant produit ainsi un travail plus élaboré et de meilleure qualité. Pour Glen Bledsoe (2010) ce que les apprenants redoutent souvent c'est rédiger un texte : trouver un début, une suite dans les idées et une conclusion logique est souvent très difficile. La langue française, langue obligatoire dans le cursus scolaire mauricien, du primaire au collège, est une matière qui inquiète les apprenants qui ont souvent des difficultés à s'exprimer à l'écrit et à l'oral. D'après les statistiques sur l'enseignement à l'île Maurice, le taux d'échec en français est d'environ 20% à 25% en primaire et au collège (Statistics Mauritius, 2019 ; Mauritius Examinations Syndicate, 2016). Notre objectif est de revoir les bases de la grammaire d'une façon ludique, en sortant de la méthode traditionnelle. Ainsi, pour cette étude, nous avons voulu formuler l'hypothèse selon laquelle l'introduction de la pièce de théâtre (numérique) motive et permet d'améliorer l'apprentissage de la langue française chez les étudiant(e)s inscrit(e)s en première année à l'université des Mascareignes (UdM), à l'île Maurice.

Pour être admis en première année, les étudiant(e)s doivent obligatoirement avoir le niveau baccalauréat, mais il est à noter que la langue française n'est pas une matière obligatoire pour les apprenants qui prennent part à l'examen du « Cambridge Higher School Certificate », équivalent du baccalauréat. Toutefois, les apprenants mauriciens ont suivi des cours de français pendant au moins une douzaine d'années (du pré-primaire au collège) ; et d'ailleurs les médias et les journaux, à l'île Maurice, sont aussi en français. Le cours de « Renforcement de la langue française » est de 3,5 heures/session, et est étalé sur sept semaines. Il est obligatoire à tous les apprenants qui s'inscrivent en première année, et nous avons travaillé avec trois groupes d'apprenants, inscrits en Licence (L1) Ressources Humaines et Licence (L1) Marketing. Les apprenants ne se connaissent pas, et nous avons dans les groupes des apprenants mauriciens et aussi internationaux, plus particulièrement de Madagascar, âgés entre 18 et 25 ans. Après deux semaines de cours, qui suivent légèrement le modèle « traditionnel » (dictée, lecture, révision de base de grammaire etc.), la première étape était de former des groupes car travailler en équipe peut, selon quelques chercheurs, réduire cette expérience intimidante d'apprendre (Lavy, 2017, paragr. 4) et aider à gérer l'anxiété linguistique des apprenants (Bernard, 2010, p. 225). Le groupe devait ensuite réfléchir à un sujet fictif ou historique, rédiger le texte, jouer la pièce et faire un montage vidéo des scènes. Sur ce cours de 24,5 heures, les apprenants ont deux contrôles : une dictée et la production de la pièce de théâtre numérique. L'exercice sur le théâtre numérique, qui est le produit d'un travail de groupe, est évalué en deux parties : l'écriture de la pièce de théâtre, avec des indications scéniques et la mise en scène, en vidéo, limitée à 25 minutes. La note compte pour 50 % de la note globale. Il a été conseillé de prendre un événement historique de Maurice et de le conter. Toutefois, des histoires fictives ont aussi été acceptées. Tous les sujets doivent être préalablement approuvés par la responsable du module/l'accompagnatrice. Sur les 110 apprenants, 48 ont répondu au questionnaire, sur Google Form, qui a été envoyé aux apprenants à la fin de la dernière session.

Cette étude compte analyser les commentaires des apprenants et ainsi relever non seulement les aspects positifs de cette méthode d'apprentissage, mais aussi revoir ses lacunes, et les problèmes rencontrés. Autrement dit, cette recherche nous permet de mieux connaître les perceptions des apprenants afin de savoir si, selon eux, l'intégration des activités théâtrales dans leur enseignement les a motivés et leur a permis de renforcer leurs connaissances et compétences en langue française.

II. REVUE DE LITTÉRATURE BREVE

LA MOTIVATION ET L'ENGAGEMENT CHEZ LES APPRENANTS-ADULTES—La notion de motivation est intrinsèquement liée à l'enseignement-l'apprentissage et à la didactique des langues. Plusieurs chercheurs soulignent l'importance des « stratégies motivationnelles » (Deyrich, 2005, paragr. 1) afin de favoriser l'engagement et l'autodétermination de l'apprenant (Galand, 2006). D'ailleurs, l'objectif de tout système éducatif est de développer l'autonomie de chaque individu afin « qu'ils deviennent des citoyens éclairés et responsables, diplômés et capables de s'insérer dans la société » (Poteaux, 2015, p. 4). Cette étude, qui vise à analyser la motivation chez les jeunes adultes, a recours au concept d'andragogie, qui fait référence à la formation des adultes. Ce terme, inventé par Alexander Kapp en 1833, diffère de la formation des enfants (pédagogie) et une de ses caractéristiques est l'autonomie (Hachicha, 2002, pp. 7-8). Afin de mieux comprendre certains termes utilisés dans cette étude, une analyse brève de la théorie de motivation, de l'autodétermination et de l'autonomie est présentée ci-dessous.

Abraham Maslow et Frederick Herzberg font partie des auteurs les plus connus en matière des théories des besoins et de la motivation. Selon eux, les besoins, que l'on peut aussi appeler des « manques », créent des tensions qu'il faut réduire, voire éliminer, et poussent la personne à prendre des actions pour y remédier. Les actions réussies deviennent les « récompenses » et dans le cas contraire « des punitions » (Loauart, 2002, p. 3). En sciences de l'éducation, c'est surtout la motivation à apprendre dans le contexte académique qui est analysée. Toutefois la hiérarchisation des besoins de Maslow ou la technique dialectique de Herzberg deviennent difficiles à être transposées dans des situations de formation. Quatre 'nouveaux' courants de la motivation ont été proposés (Hachicha, 2002, pp. 27-33). Tout d'abord, le courant psychologique de la motivation avance que les adultes sont sensibles aux deux types de motivation : motivation extrinsèque, dont l'objectif est d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition (ex. meilleurs emplois et salaires, promotions, encouragements ou autres) et motivation intrinsèque, dont l'objectif est de participer à une activité pour elle-même et pour le plaisir (le désir d'accroître sa satisfaction personnelle, l'estime de soi, qualité de vie, etc.). Ensuite, le courant cognitif de la motivation repose sur une prise de conscience de son propre fonctionnement et sur le plaisir d'apprendre qui induit un changement social. En troisième lieu, le courant écologique de la motivation ajoute à la motivation intrinsèque et extrinsèque, un autre paradigme, celui de l'amotivation, et aligne ces différents types de motivation sur un continuum d'autodétermination (Hachicha, 2002, pp. 27-33).

Deux termes clés apparaissent donc dans la notion de motivation : autodétermination et autonomie. Termes souvent utilisés de manière interchangeable, « autonomie », « volonté » et « autodétermination » (Ryan et Deci, 2017, p. 55) représentent ce désir d'être le maître de ses comportements et « sentir que l'on peut faire des choix dans la situation d'apprentissage » et « que l'on a son mot à dire » (Escriva-Boulley et al., 2018, p. 68). En effet, le concept de l'autodétermination, développée par Ryan et Deci (1985 à 2017), est un concept théorique majeur dans le champ de la motivation, et qui « cherche à comprendre et à expliquer la dynamique motivationnelle qui pousse un individu à s'engager ou non dans une activité » (Dupont et al., 2010, p. 9). L'autodétermination s'appuie davantage sur la distinction entre la motivation autonome (où l'individu est à l'origine de ses choix) et la motivation contrôlée (qui englobe les actions guidées et contrôlées par les pressions externes), plutôt que sur la dichotomie entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Autrement dit, selon certaines recherches, on ne doit pas uniquement lier l'autodétermination à la motivation intrinsèque et extrinsèque, car tout comme la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque peut, elle aussi, amener à une autonomie chez certains individus (Gillet et Vallerand, 2014, pp. 3-4). Le concept d'autonomie et le besoin d'autonomie (Dupont et al., 2010, p. 16) soulèvent d'ailleurs plusieurs questions, et deviennent complexes lorsque la notion de transculturalité leur est associée. De plus, tandis que « autonomie » signifie « indépendance »

dans les dictionnaires, les théoriciens en autodétermination refusent d'assimiler l'indépendance au concept d'autonomie et le définissent plutôt comme « le besoin « de se sentir à la base de ses actions et d'avoir la possibilité de faire des choix entre plusieurs pistes d'action » (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000, pp. 177-178) » ou comme « la perception d'être à l'origine de son propre comportement (Ryan & Deci, 2006) » (cité dans Dupont et *al.*, 2010, pp. 16-17). Afin de créer l'autonomie et ainsi une motivation auto-déterminée élevée, il est d'ailleurs important d'avoir un climat ou un environnement sans contraintes et sans pressions et aussi connaître les « attentes et les intérêts » des apprenants (Dupont et *al.*, 2010, p. 17).

Pour résumer, même si l'apprenant perçoit une motivation extérieure, c'est la motivation intérieure ou la motivation autonome qui le fait avancer (contrairement à la motivation contrôlée et l'amotivation) (Gillet et Vallerand, 2014, pp. 3-4). Et l'apprenant en autonomie, celui qui contrôle son activité et manifeste une capacité de choisir et de décider, apprend avec plaisir et démultiplie ainsi ses compétences à apprendre.

En dernier lieu, le quatrième courant de la motivation, le courant phénoménologique, avance qu'une des composantes essentielles du processus motivationnel est la "valeur" (value), qui est attribuée à la formation et à l'apprentissage. C'est l'interaction entre « expectancy » (réussite dans la tâche) et « value » (valeur) qui joue le rôle central dans le processus motivationnel. D'ailleurs, le concept de motivation est lié à celui d'engagement (Hachicha, 2002, pp. 27-33). En citant Henri Holec (1981), Nicole Poteaux avance que l'apprenant adulte est capable de prendre en charge sa formation, que ce soit en terme d'objectifs, de méthode, d'organisation ou d'évaluation entre autres (Poteaux, 2015, p. 6), d'où l'idée d'engagement, terme souvent confondu avec motivation (Escriva-Boulley et *al.*, 2018, p. 68), et qui est « généralement utilisé pour caractériser l'investissement actif d'un élève dans une situation d'apprentissage (Christenson, Reschly et Wylie, 2012) » (cité dans Escriva-Boulley et *al.*, 2018, p. 67).

En résumé, l'objectif de ces nouvelles conceptions n'est pas de « mieux motiver » des équipes démobilisées ou des apprenants apathiques ; car les recherches montrent « que l'on ne peut motiver autrui » (Hachicha, 2002, p. 27) et que la motivation ne peut être qu'auto-motivation. Ce qui est au centre de la motivation, c'est donc l'apprenant, et l'analyse qu'il/qu'elle fait « des représentations d'avenir, le contexte social et la conception et construction de soi » (Hachicha, 2002, p. 27). Ainsi, la motivation peut être représentée par le schéma ci-dessous :

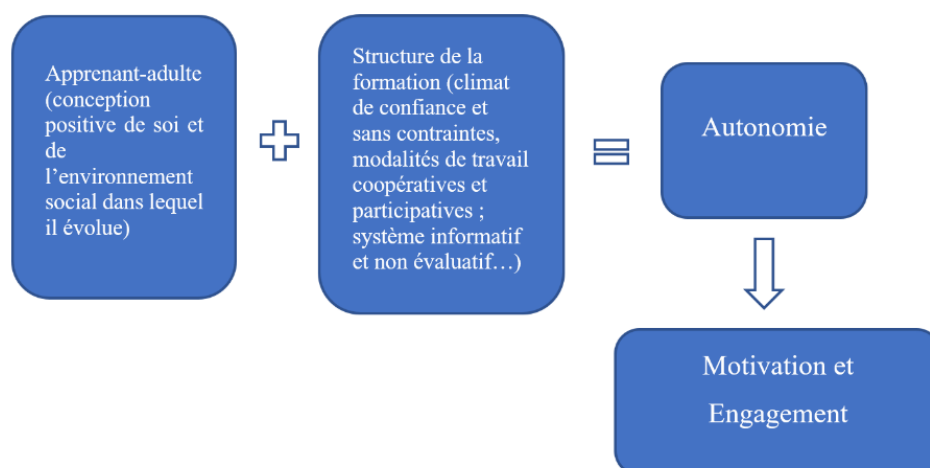


Figure 1 : la motivation chez les apprenants-adultes (d'après la revue de littérature sur l'andragogie et la motivation)

LES ARTS DRAMATIQUES DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES— « *La question n'est plus de savoir s'il faut (y) enseigner ; elle est de savoir comment (y) enseigner et comment (y) apprendre. (Brecht, 1932)* » (cité dans Neumayer, 1977, p. 79).

Utilisée comme un moyen d'enseignement plutôt qu'un outil d'enseignement dans cette étude, la pièce de théâtre permet d'acquérir plusieurs compétences. Le Ministère de l'éducation du Québec (Canada) préconise, par exemple, l'enseignement du théâtre au secondaire depuis 2009, car « l'art dramatique permet à l'élève de se développer sur les plans psychomoteur, affectif, social, cognitif et culturel » (cité dans Dubois, 2017, p. 4).

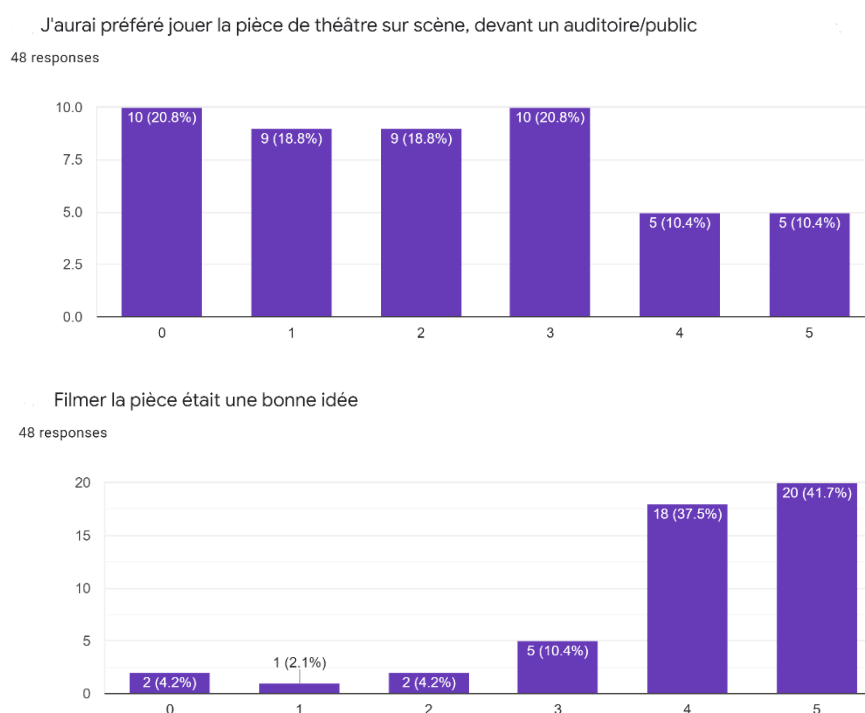
Toutefois, certaines critiques négatives sur l'utilisation des pièces de théâtre en milieu scolaire ont été rapportées dans l'article de Roger W. Baines (2006). Selon ses recherches, le théâtre est « rejeté car [il est] considéré comme manquant de naturel ou forcé » (Baines, 2006, paragr. 3). Toutefois, comme le montre la chronologie ci-dessous, le théâtre est utilisé à but didactique depuis l'antiquité :



Figure 1 : Historique brève du théâtre dans l'enseignement – l'apprentissage (schéma créé après lecture de l'article de Mohamed (2008))

En effet, il semblerait que la pièce de théâtre est un des moyens utilisés dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Toutefois, nous avons voulu sortir de la pièce de théâtre traditionnelle, jouée sur scène, devant un public et proposer plutôt aux apprenants une pièce de théâtre numérique pour deux raisons. Tout d'abord, monter une pièce en moins de 24,5 heures est assez difficile. En second lieu, nous n'avons pas voulu décourager plus de la moitié des apprenants, qui ressentaient une certaine crainte de parler en public. Deux questions ont été posées aux apprenants, leur demandant leur intérêt de jouer la pièce sur scène et l'idée de filmer la pièce de théâtre (sans auditoire). Comme le montre les schémas ci-dessous, sur une échelle de 0 à 5, environ 58% des participants ont choisi la note 0 à 2, signifiant qu'ils ne souhaitaient pas jouer la pièce devant un public ; et environ 79% des apprenants ont préféré l'idée de filmer les pièces de théâtre et ensuite de faire une projection.

Tableau 1 : Intérêt de jouer la pièce devant un auditoire et/ou de filmer la pièce



III. RESULTAT

Un questionnaire a été préparé sur Google Form et plusieurs questions, ouvertes et fermées, ont été posées aux apprenants sur l'apprentissage de la langue française avec une pièce de théâtre, leur motivation, le travail en équipe entre autres. Toutefois, pour cette étude qualitative, nous allons relever uniquement les commentaires des apprenants sur leur motivation d'apprendre le français avec la pièce de théâtre, et nous analyserons les quatre questions suivantes :

- 1) une question fermée divisée en sous-questions sur la méthode d'apprentissage qu'ils préfèrent (une liste est fournie dans le tableau ci-dessous) ;
- 2) une question ouverte sur ce qu'ils ont pensé de l'enseignement du français avant de rejoindre l'université ;
- 3) une question ouverte sur ce qu'ils ont pensé sur l'apprentissage de la langue française avec une pièce de théâtre numérique, avec du recul ;
- 4) une question ouverte sur d'autres commentaires qu'ils/qu'elles ont sur le cours

Le tableau ci-dessous nous donne un aperçu des préférences des apprenants pour étudier une langue (question 1), confirmant que même si les apprenants apprécient la méthode traditionnelle d'enseignement et d'apprentissage, il y a une motivation pour les pédagogies nouvelles, avec les outils informatiques entre autres :

Tableau 2 : Les méthodes d'apprentissage préférées des apprenants

Apprendre la langue française avec :	0 (pas motivé (e) du tout)	1	2	3	4	5 (très motivé (e))
a) La méthode traditionnelle (cours magistral, dictée, devoir sur table)	2	3	8	20	10	5
b) L'approche communicative (simulation des conversations...)	1	1	7	11	13	15
c) Les TICs (outils technologiques...)	0	3	4	8	12	21
d) Une pièce de théâtre numérique	3	0	3	13	10	19

Afin de sonder leur motivation pour apprendre la langue française, nous avons voulu savoir ce qu'ils ont pensé de l'enseignement du français au lycée, avant de rejoindre l'université (question 2). Deux réactions ont été notées. Les réponses qu'on catégorisera de positif relèvent des formulations telles que « j'aimais bien la langue française au collège/lycée ». Un apprenant a ajouté qu'il aimait bien les classes de littérature française. La plupart des apprenants ont noté que c'était important d'apprendre la langue française, afin d'améliorer la communication et pour les aider dans leur future carrière. Toutefois, nous avons relevé plusieurs commentaires, qui pourraient avoir un effet négatif sur leur motivation d'apprendre la langue française dans l'avenir. Selon les apprenants :

- les cours de français au collège/lycée « n'étaient pas agréables »
- « c'était difficile », « compliqué », « ennuyeux », « inutile », « pas interactif et pas intéressant au collège/lycée », « plus complexe que l'anglais », « monotone »,
- « c'était traditionnel comme les dictées etc. »,
- « il n'y avait que les verbes, les rédactions et les passages ».
- Un apprenant a même ajouté que comme la langue française n'était pas sa « langue maternelle, donc l'appliquer était parfois compliqué » ;
- un autre apprenant a insisté qu'il n'avait aucune intention d'apprendre le français « en profondeur »,
- Un autre apprenant a ajouté qu'il ne pensait « pas que c'était quelque chose de très important ».

Toutefois, il semblerait que leur opinion de la langue française au collège/lycée n'ait pas affecté leur motivation pour apprendre la langue française à l'université. À l'exception de six commentaires (12,5%), tous les commentaires reçus pour la question 3, « avec du recul, que pensez-vous sur l'apprentissage de la langue française avec une pièce de théâtre (numérique) ? », sont, en effet, très positifs. Avant d'énumérer les commentaires positifs, quelques avis de certains qui ont eu une mauvaise expérience avec la pièce de théâtre sont notés :

Pour un apprenant, apprendre la langue française avec le théâtre numérique était « une bonne idée pour un amusement, mais on n'apprend rien ; c'était plutôt stressant ». Pour un autre, le cours « n'était pas assez pratique ». Un autre commentaire concernait celui qui a moins de textes à mémoriser que son prochain et qui pratique donc moins. Un apprenant malgache affirme qu'il a trouvé difficile car il n'a jamais joué dans des pièces de théâtre. Deux apprenants dans le groupe ont trouvé qu'il/qu'elle « n'a fait aucun progrès avec une pièce de théâtre. Alors sur une échelle de 0 à 5, [il/elle] donne 0 ». Une autre

remarque était que « les méthodes qu'on a utilisées n'ont pas vraiment amélioré mon français, j'aurai aimé avoir au moins fait de la lecture en classe ».

Toutefois, la plupart des apprenants ont qualifié le cours avec le théâtre numérique en ces termes : « enrichissant », « très motivant », « innovant », « intéressant », « super », « amical », « amusant », « génial », « une expérience nouvelle », « moins académique », « une très bonne idée ». Les apprenants ont aussi ajouté les commentaires suivants :

- « J'ai aimé l'idée d'apprendre en s'amusant ».
- l'idée « d'apprendre » avec « des camarades internationaux » était une bonne expérience.
- l'apprentissage avec le théâtre numérique « contribue au développement des compétences langagières et sociales. Elle aide à mieux s'exprimer, à échanger et réfléchir avec autrui ainsi de découvrir la coopération à travers ce projet commun. Le théâtre numérique nous a permis de devenir plus créatifs et de montrer notre côté artistique ainsi qu'à anticiper et penser la scénographie ».
- l'idée était « superbe parce qu'on apprend beaucoup de choses et il nous aide à avoir du courage, et élimine nos frayeurs ».
- « Oser parler en public » est aussi un des points forts du théâtre numérique.
- « cela renforce notre mémoire parce que nous essayons de nous souvenir des dialogues et aussi d'améliorer notre prononciation »
- C'était « une bonne expérience. Personnellement je n'ai jamais fait du théâtre et pour une première fois j'ai trouvé que c'était cool. On devait être très créatif et surtout prendre en considération les fautes dans le script. Comme on était plusieurs, c'était facile de corriger les fautes et d'avoir plus d'idées ».
- « ce cours a permis à tous de sortir de notre zone de confort et de faire de nouvelles choses »
- « On a une autre perspective de cette langue et on est motivé à essayer et donner le meilleur de soi-même »
- « ça a été très fun. Entre étudier, faire des plaisanteries pendant les pièces, ça ressemblait plus à « se socialiser » que « d'étudier ». Très motivant pour apprendre une langue ».
- « J'ai vraiment aimé l'apprentissage de la langue française avec une pièce de théâtre ! On apprend des mots et des expressions avec plus de motivation. C'est marrant et en même temps c'est plus créatif »
- « de nos jours, nous apprenons en pratiquant »
- « ce n'est que maintenant que je me suis rendu compte, après avoir rejoint la classe/les cours de français, je peux parler plus librement, dire mes pensées et mes idées ».

Pour la dernière question analysée dans cette étude (question 4), nous allons relever les commentaires ayant rapport avec ce que les apprenants auraient aimé avoir de plus dans le cours. Quelques apprenants ont demandé davantage de présentations faites par des étudiants, de dictées, d'activités pour développer leurs capacités à l'oral, l'élocution (pour aider les apprenants timides, à s'exprimer, trouver les mots et expressions...) ; et plus d'activités interactives. Un apprenant a voulu plus d'interaction et communication avec l'accompagnatrice, et qu'on ait « des équipements pour travailler le théâtre sur place ». Plusieurs apprenants ont trouvé que le temps alloué au cours de français était insuffisant.

IV. DISCUSSION

Dans ce premier volet de la recherche sur le théâtre en cours de français dans l'enseignement supérieur, nous nous sommes intéressés à la question de motivation. Même si on n'a pas utilisé les questions de la grille de l'inventaire de la motivation intrinsèque (IMI) de Deci et Ryan dans cette étude qualitative pour évaluer l'expérience subjective des participants à cette activité, nous remarquons que plusieurs sous-échelles/facteurs mentionnés dans l'IMI tels que l'intérêt et le plaisir envers la tâche, le sentiment de compétences, l'effort, la valeur et l'utilité de la tâche, le sentiment de pression/tension, le choix et le sentiment d'appartenance sociale (voir : Centre for Self-Determination Theory, 2020) ont été soulevés dans les réponses aux questions ouvertes des apprenants.

Les résultats montrent, qu'à l'exception de quelques apprenants, les participants (environ 87%) ont été intrinsèquement motivés et ils avaient la volonté à s'engager dans l'activité par plaisir et satisfaction personnelle et non par des récompenses ou des contraintes extérieures. D'ailleurs, une personne intrinsèquement motivée est celle qui se trouve au plus haut niveau de l'autodétermination et cela est reflété par le champ lexical et les adjectifs de plaisir et de satisfaction utilisés par les apprenants dans leurs réponses. Cette motivation intrinsèque provient d'avoir fait ou appris quelque chose de nouveau, d'avoir accompli une tâche difficile et aussi de réaliser une activité qui les a stimulés et où ils ont ressenti du plaisir et de l'amusement. Pour illustrer cela, nous pouvons prendre quelques réponses de ceux/celles qui ont répondu à la question 3 :

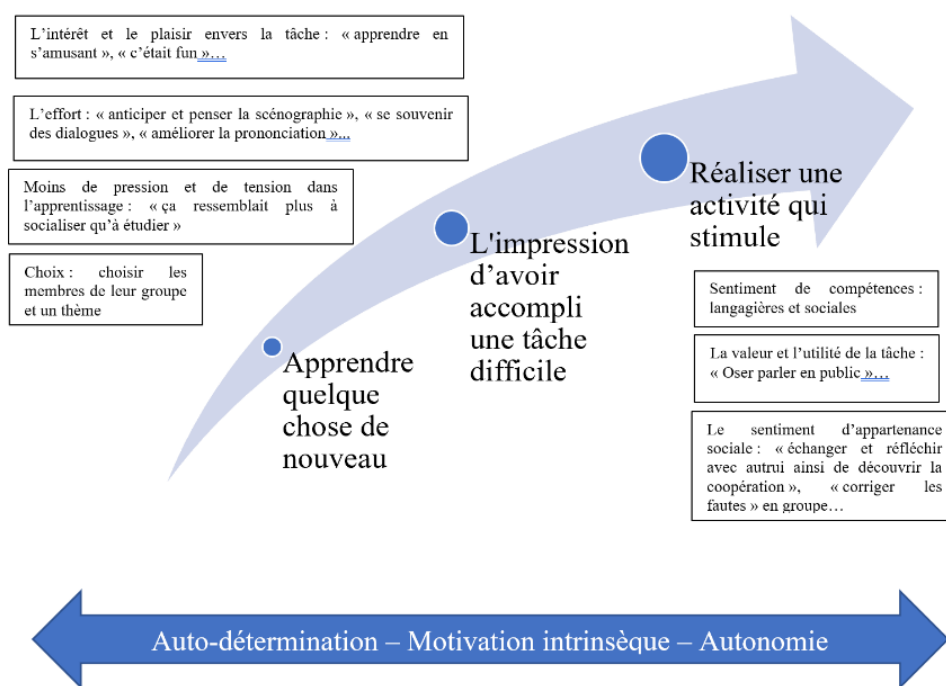


Figure 3 : La motivation intrinsèque dans le cours (d'après quelques facteurs de l'IMI)

Cependant, il serait important d'amener quelques changements dans le cours, et offrir un choix plus large aux apprenants afin de réduire l'absence de motivation de certains apprenants. Sur 110 apprenants, uniquement 48 ont répondu à ce questionnaire. Et sur les 48, environ 6 apprenants semblaient moins motivés. Une raison d'avoir reçu moins de 50% de réponses au sondage peut être dû au fait que le questionnaire a été envoyé par mail après la fin de la septième session. Il serait plus judicieux de faire remplir le questionnaire pendant la dernière session.

Toutefois, dans cette étude, nous parlerons d'amotivation uniquement en analysant les répliques des participants qui ont précisé leur manque d'intérêt pour le théâtre numérique. Deux apprenants ont trouvé que l'introduction de la pièce de théâtre n'a rien apporté dans l'apprentissage de la langue française. Dans un de leurs articles, Zakia Obaidalahe et Nadia Steils (2016) soulignent que les :

« personnes amotivées sont incapables de prévoir et d'expliquer les conséquences de leurs comportements. Une personne amotivée remet souvent en cause sa participation à une activité et peut facilement l'abandonner » (Obaidalahe et Steils, 2017, p. 5).

Dans le contexte de cette étude, certaines personnes amotivées sont celles qui ont été obligées de faire la pièce car derrière l'activité il y avait une évaluation sommative. Le niveau zéro donné au cours par un apprenant peut aussi être interprété comme le niveau zéro de la motivation de cet apprenant qui a déjà adopté « automatiquement un comportement sans percevoir les raisons le poussant à le faire étant donné qu'il ne trouve aucun intérêt valable », et « où il n'entrevoit pas de bénéfices concrets à long terme » (Rebah et Dabove, 2017, paragr. 25).

Le concept d'apprendre semble aussi être une question épineuse. Que signifie « apprendre » ? Que doit-on apprendre ? Comment apprendre ? Il existe, en effet, plusieurs critères autour du terme, dépendant de la philosophie que nous adoptons : béhavioriste (le conditionnement dans l'apprentissage), socio-cognitive (apprendre en imitant), cognitiviste (construction des savoirs/connaissances avec son environnement) ou autres (Bourgeois, 2011, pp. 23-39). La pièce de théâtre numérique a été introduite afin d'augmenter l'estime de soi et l'actualisation de soi, pour reprendre les termes de Maslow (1954). En effet, cette activité aide, comme l'a souligné, certains apprenants, à accroître les savoirs, d'une façon ludique, à développer les compétences en particulier à réduire le trac face à une présentation devant un public et à aller vers la découverte. Il est d'ailleurs important de noter que la plupart des apprenants qui ont répondu à ce questionnaire ont des traits de personnalité liés à la créativité et à l'actualisation ou l'acceptation de soi (Lacroix, 2007, p. 15). Bref, notre objectif de sortir du cadre traditionnel d'enseignement semble avoir été positif, car comme le souligne Eva Lang :

« L'enseignement du français langue étrangère a pour but non seulement de fournir aux élèves la capacité de communiquer dans cette langue, mais également de leur permettre de continuer leur formation après leur scolarité et de perfectionner leur connaissance de la langue de manière efficace et autonome. Il est donc primordial de leur fournir des outils qui leur permettent d'apprendre une langue de manière autonome durant toute leur vie, l'école ne pouvant jamais fournir tout le savoir dont les élèves auront besoin dans le monde professionnel ou universitaire. » (Lang, 2010, p. 7).

V. CONCLUSION

Enseigner aux adultes sous-entend que plusieurs critères doivent être pris en compte car l'apprenant-adulte ne souhaite pas retourner sur les bancs de l'école pour être jugé, ou pour apprendre par cœur. L'apprenant-adulte, autonome et responsable, a besoin d'un environnement informel et sécurisant pour le motiver (Schmidt, 2018). C'est dans cette optique que nous avons proposé de monter une pièce de théâtre numérique lors du cours de « Renforcement de la langue française », cours obligatoire aux apprenants qui s'inscrivent en première année, premier semestre de toutes les Licences (L1). Nous sommes partis de l'hypothèse selon laquelle les apprenants seraient motivés et assumeraient par-là la responsabilité de leur travail et de leur apprentissage. Cela s'est avéré vrai car la pièce, soumise sous forme de projet et en équipe, a permis aux apprenants d'avoir une attitude positive face à l'apprentissage de la langue française. Vue de l'extérieur, la motivation des apprenants n'a pas baissé pendant tout le cours. D'après les réponses des apprenants, suite à un questionnaire qui leur a été distribué, ils ont pris conscience de leurs compétences et de celles qu'ils doivent acquérir, ils ont eu le choix de travailler avec

qui ils veulent, et de choisir leurs thèmes. La pièce de théâtre numérique, enseigné dans un contexte moins formel et rigide, semble développer l'autonomie (et l'autodétermination), qui à son tour, crée de la motivation intrinsèque. L'apprenant actif, est au centre de toute activité, et assume la responsabilité du processus d'enseignement-apprentissage. Le travail de groupe lui permet d'acquérir des connaissances et les apprenants ont recours à l'accompagnatrice en cas d'incapacité à résoudre un problème.

Bref, la pièce de théâtre numérique, qui englobe les talents nécessaires au théâtre traditionnel car les apprenants ont joué une pièce qu'ils ont écrite eux-mêmes en s'inspirant d'un fait historique local ou des actualités, permet une prise de parole plus libre et efface les frontières entre les rôles traditionnels réservés à l'enseignant et à l'apprenant. Cela sous-tend que l'apprentissage garantissait une certaine autonomie car l'« action est accomplie pour le plaisir de l'accomplir, parce qu'elle semble par exemple intéressante, passionnante ou comporte un défi » (Lang, 2010, p. 28). Toutefois, quelques limites de cette étude sont à souligner. Tout d'abord, si le temps nous le permet, nous présenterons aux apprenants un choix entre le théâtre numérique et la création d'un jeu ou d'une histoire numérique, de sorte que chaque apprenant puisse s'occuper des moyens et des thèmes qui l'intéressent. Ainsi, une individualisation plus grande serait possible. De plus, afin d'analyser en profondeur la pertinence de la pièce de théâtre numérique dans un cours de langue, nous développerons, dans d'autres recherches, les compétences sociales acquises par les apprenants lors du travail de groupe et nous ferons aussi une analyse détaillée des déviations ou erreurs laissées par les apprenants dans le texte écrit et à l'oral – par le visionnage des vidéos.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] BAINES Roger. W., « Pratique théâtrale dans l'enseignement du français langue étrangère à l'Université d'East Anglia, notamment dans les filières Gestion et Droit », in *Cahiers de l'APLIUT*, 2006, XXV (1), 57-72. <http://journals.openedition.org/apliut/3208>
- [2] BERNARD Isabelle, « Pratique théâtrale et insécurité linguistique – un exemple d'enseignement du FLE en Jordanie », in *Synergies Algérie*, 2010,10, 225-231. <https://gerflint.fr/Base/Algerie10/isabelle.pdf>
- [3] BOURGEOIS É., Chapitre 1 : Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire. Dans E. Bourgeois et al., « Apprendre et faire apprendre », in Presses Universitaires de France, 2011, 23-39, DOI : 10.3917/puf.brgeo.2011.01.0023
- [4] DALLIER Mathilde, « Le théâtre : outil d'apprentissage du français langue étrangère à l'Université des Indes Occidentales (Trinité-et-Tobago) ? », in *Le français à l'université*, 2014, <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1927>
- [5] DEYRICH Marie-Christine, « Reconstruire la motivation avec des stratégies d'enseignement/apprentissage intégrant Internet », in *Cahiers de l'APLIUT*, XXIV, 2005, 2, 74-85. <http://journals.openedition.org/apliut/2896>
- [6] DUBOIS Joannie et TREMBLAY Ophélie, « L'enseignement par le théâtre en classe de français au Québec : état des lieux et pistes didactiques », in *Lidil*, 2015, 52, <http://journals.openedition.org/lidil/3863>.
- [7] DUBOIS Joannie, *Rapport au théâtre et à sa didactique de futurs enseignants de français langue d'enseignement au secondaire* [Mémoire de Maîtrise en didactique des langues, Université du Québec à Montréal], 2017, <https://archipel.uqam.ca/9677/1/M14981.pdf>
- [8] DUPONT Jean-Philippe, CARLIER Ghislain, DELENS Cécile et GÉRARD Philippe, « La motivation autodéterminée des élèves en éducation physique : état de la question », in *Staps*, 2010, 88(2), pp. 7-23. doi:10.3917/sta.088.0007.
- [9] ESCRIVA-BOULLEY Géraldine, TESSIER damien et SARRAZIN Philippe, Chapitre 6 L'engagement de l'élève en EPS : La motivation autodéterminée, Dans « L'engagement de l'élève en EPS – D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles », 2018, pp. 67-75, Editions EP&S, Paris, https://cardie.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/media-fichiers/2018-09/Escriva-boulley_Tessier_%26_Sarrazin-2018-Engagement%20et%20motivation.pdf
- [10] Gillet N. et Vallerand R. J., « Les effets de la motivation sur la performance sportive au regard de la théorie de l'autodétermination : vers une approche intra-individuelle », in *Psychol. fr.*, 2014, <http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2014.01.001>
- [11] HACHICHA Sami, *Andragogie*, Institut Supérieur de l'Education et de la Formation continue, Formation ED 213, 2012, <http://pf-mh.uvt.rnu.tn/67/1/andragogie.pdf>

- [12] Lacroix J., *Impact perçu d'une formation au Journal créatif et sa pratique sur l'estime de soi* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke], 2017, <https://core.ac.uk/download/pdf/51336303.pdf>
- [13] LANG Eva, *L'apprentissage autonome dans l'enseignement du français langue étrangère : théorie et pratique* [Thèse de doctorat, University of Zurich], 2010, <https://doi.org/10.5167/uzh-45128>
- [14] Lavy S., "Who benefits from group work in higher education? An attachment theory perspective", *High Educ*, 2017, (73), pp. 175–187. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0006-z>
- [15] LOUART Pierre, « Maslow, Herzberg et les théories du contenu motivationnel », *CLAREE – Les Cahiers de la Recherche*, 2002, 1-18, http://www.e-rh.org/documents/wp_louart2.pdf
- [16] MASLOW Abraham. H., *Motivation and Personality*, Harper and Row Publishers, 1954.
- [17] Mohamed Elsir Elamin Hamid, « Théâtre et enseignement du Français Langue Etrangère », in *Synergies Algérie*, 2008, (2), pp. 177-184.
- [18] Neumayer M., « Théâtre et pédagogie : L'exemple de Bertold Brecht », in *Pratiques : linguistiques, littérature, didactique*, 1977 (15-16), 79-100. <https://doi.org/10.3406/prati.1977.1018>
- [19] Obaidalhe Z. et Steils N., « La trajectoire de motivation à fréquenter les théâtres : le rôle des connaissances générales versus spécifiques », in *15^{èmes} journées Normandes de Recherches sur la Consommation : Société et Consommation*, Caen, novembre 2016, 1-15, https://jnrc.sciencesconf.org/data/SC15_007.pdf
- [20] POTEAUX Nicole, « Le développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues et cultures étrangères : Le cas de l'Université de Strasbourg », in *Cahiers de l'Ilob/Olbi Working Papers*, 2015, (7), 3-13, DOI: [10.18192/olbiwp.v7i0.1357](https://doi.org/10.18192/olbiwp.v7i0.1357)
- [21] RYAN Richard M., et Deci E. L., *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*, The Guildford Press, 2017.
- [22] REBAH Hassen Ben et DABOVE Georges Modeste, « Étude de la motivation autodéterminée des étudiants dans le contexte d'une activité pédagogique faisant appel à Facebook comme plateforme d'échange », in *Distances et médiations des savoirs*, 2017, 10, <http://journals.openedition.org/dms/1758>

SITOGRAPHIE

- [1] Bledsoe, G. (2010). *Comic Life: Computer Software*. Consulté le 15 octobre 2019 sur www.comicliffe.com/education
- [2] Centre for Self-Determination Theory (2020). *Intrinsic Motivation Inventory*. Consulté le 12 mai 2020 sur <https://selfdeterminationtheory.org/intrinsic-motivation-inventory/>
- [3] Mauritius Examinations Syndicate (2016). *Statistics* (CPE Statistics, SC-HSC Statistics, PSAC Statistics). Consulté le 15 avril 2020 sur <http://mes.intnet.mu/English/Statistics/CPE%20Statistics/Pages/default.aspx>
- [4] Schmidt, J. P. (2018). Apprendre tout au long de la vie ? Des possibilités pour tout adulte. *Analyse UFAPEC*. Consulté le 15 mai 2020 sur <http://www.ufapec.be/nos-analyses/0217-education-formelle-non-formelle.html>
- [5] Statistics Mauritius (2019). « Education Statistics ». Consulté le 12 avril 2020 sur : <http://statsmauritius.govmu.org/English/StatsbySubj/Pages/Education.aspx>