

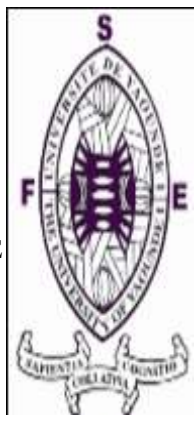
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

 CENTRE DE RECHERCHE ET DE
 FORMATION DOCTORALE EN
 SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
 EDUCATIVES

 UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
 FORMATION DOCTORALE EN SCIENCE
 DE L'EDUCATION ET INGENIERIE
 EDUCATIVE

 FACULTÉ DES SCIENCES DE
 L'EDUCATION

 DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
 DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 PORT COORDINATE SCHOOL FOR
 SOCIAL AND EDUCATIONAL
 ENGINEERING

 DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
 TRAINING IN SCIENCES OF
 EDUCATION AND EDUCATIONAL
 ENGINEERING

 THE FACULTY OF EDUCATION

 DEPARTMENT OF DIDACTICS

**ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU
 TEXTE THEATRAL ET DEVELOPPEMENT
 DE LA COMPETENCE CHEZ LES
 APPRENANTS DE LA 1^{ère} L**

Mémoire présenté et soutenu le 22 Septembre 2025

Option : didactique des disciplines
Spécialité : didactique du français



par
Daoukamla BESSEMPEMO
 Licencié en lettres modernes françaises
 Matricule : 22V3708

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	BIKOÏ Félix Nicodème, Pr	UYI
Rapporteur	Alexi-Bienvenu BELIBI, MC	UYI
Examineur	TOUA Léonie, CC	UYI

NOTE D'AVERTISSEMENT

Ce mémoire est le fruit d'un travail approuvé par le jury de soutenance et mis à la disposition de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACCRONYMES.....	iv
LISTE DES ILLUSTRATIONS.	v
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE.	4
CHAPITRE 1 : LA RÉVUE DE LA LITTÉRATURE.....	6
CHAPITRE 2 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	57
PARTIE II : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE	78
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	80
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	93
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET PROPOSITION DIDACTIQUE.	129
CONCLUSION GENERALE	144
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	147
ANNEXES	155
TABLE DES MATIERES	169

À

Mon père Lambert DAOUKAMLA et ma mère Angeline ANGUEN.

REMERCIEMENTS

Ce travail est le fruit de deux années d'intenses études à la faculté des sciences de l'éducation (FSE). Parvenu au terme de ce travail, nous exprimons particulièrement notre gratitude à notre Directeur de mémoire Professeur **Alexi-Bienvenu BILIBI** par ses qualités humaines et intellectuelles, puis son sens critique du travail, a sacrifié son temps pour notre encadrement et nous a fourni de précieux conseils et orientations pour la réalisation de notre travail. Pour ses soutiens sans faille, nous lui adressons nos sincères remerciements.

La Faculté des sciences de l'éducation à travers le département de didactique des disciplines (DID) qui assure la formation normale des étudiants en mettant à leur disposition des enseignants conscients et experts de leurs domaines, nous adressons nos remerciements à cette institution sans oublier Pr Solange Renée NKECK BIDIAS qui assure la responsabilité du département de didactique des disciplines. Nous adressons également nos remerciements aux enseignants et en particulier Dr Christiane MOUTO BETOKO d'avoir contribué à notre cursus académique en didactique des disciplines au sein de la FSE.

Nous n'avons pas oublié les enseignants du Lycée Abdramane Dadi notre terrain de recherche. À tous les enseignants de français pour leurs qualités d'expériences, nous leurs adressons nos connaissances pour nous avoir aidé à réaliser notre travail sans oublier les apprenants.

Nous adressons nos remerciements ensuite à Mme Annie ONANA, à Mme ONGUESSIBINI nos encadrantes de stage pratique qui nous ont aidé à bien repérer notre sujet de recherche.

Nous remercions enfin, les membres de la famille notre gratitude pour leur soutien financier et moral notamment Aniombel Bahaï ; Daoukamla Anmo, Daoukamla GUIZIMO, nous leur adressons nos connaissances.

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACCRONYMES

AC	: Approche communicative
APC	: Approche par les compétences
CECRL	: Cadre européen commun des références pour les langues
CO	: Compétence orale
DID	: Didactique des disciplines
DIPES 1	: Diplôme professionnel des enseignements secondaires 1
EA	: Enseignement/apprentissage
FLE	: Français langue étrangère
FSE	: Faculté des sciences de l'éducation
LAD	: Lycée abdramane dadi
MKE	: Mayo-kebbi Est
MEN	: Ministère de l'éducation nationale
TSD	: Théorie de situation didactique
VD	: Variable dépendante
VI	: Variable indépendante

LISTE DES ILLUSTRATIONS.

LISTE DES TABLEAUX.

Tableau 1 : tableau synoptique.....	69
Tableau 2 : Opérationnalisation des variables	72
Tableau 3 : échantillon de la recherche.....	84
Tableau 4 : synthèse de protocole de collecte des données qualitatives et quantitatives	86
Tableau 5 : données compilées.	90
Tableau 6 : synthèse des enseignants participants	94
Tableau 7 : Présentation des verbatim	94
Tableau 8 : Echelle d'évaluation.....	106
Tableau 9 : Avis des apprenants sur l'enseignement.....	111
Tableau 10 : Répartitions des âges des apprenants	112
Tableau 11 : Répartition des enquêtés selon leur sexe	113
Tableau 12 : Tranche des heures dispensées de cours de français.....	113
Tableau 13 : Avis des apprenants sur l'exploitation du texte théâtral	114
Tableau 14 : Avis des apprenants sur l'enseignement du texte théâtral	115
Tableau 15 : Avis des apprenants sur la lecture faite lors de cours du texte théâtral en classe.....	116
Tableau 16 : Avis des apprenants sur les éléments d'analyse du texte théâtral.....	117
Tableau 17 : Avis des apprenants sur la répartition et la mise en scène lors d'enseignement du texte théâtral	117
Tableau 18 : Avis des apprenants sur la lecture à haute voix	118
Tableau 19 : Avis des apprenants sur la stratégie d'écoute de son camarade.....	119
Tableau 20 : Avis des apprenants sur l'exploration scénique dans l'enseignement/apprentissage du texte théâtral	120
Tableau 21 : Avis des apprenants sur l'assimilation des rôles des personnages	121
Tableau 22 : Avis des apprenants sur la répétition pour assimiler les personnages dans l'enseignement/apprentissage du texte théâtral.....	121
Tableau 23 : Avis des apprenants sur l'importance de la répétition.....	122
Tableau 24 : Accord des apprenants sur la répétition par des justifications.....	123
Tableau 25 : Avis des apprenants sur la stratégie de s'adapter aux réactions des autres camarades.....	124
Tableau 26 : Choix des apprenants à maîtriser les actions des personnages dans le texte théâtral.....	125
Tableau 27 : Avis des apprenants sur la manière de prendre la parole lors d'un discours ...	125
Tableau 28 : Choix des apprenants sur la compréhension du texte théâtral	126
Tableau 29 : Fiche de préparation de la leçon	137

LISTE DES GRAPHIQUES.

Graphique 1 : Avis des apprenants sur l'enseignement	112
Graphique 2 : Répartitions des âges des apprenants	112
Graphique 3 : Répartition des enquêtés selon leur sexe.....	113
Graphique 4 : Tranche des heures dispensées de cours de français	114
Graphique 5 : Avis des apprenants sur l'exploitation du texte théâtral	115
Graphique 6 : Avis des apprenants sur la lecture faite lors de cours du texte théâtral en classe.....	116
Graphique 7 : Avis des apprenants sur la répartition et la mise en scène lors d'enseignement du texte théâtral	118
Graphique 8: Avis des apprenants sur la lecture à haute voix.....	119
Graphique 9: Avis des apprenants sur la stratégie d'écoute de son camarade.....	120
Graphique 10 : Avis des apprenants sur la répétition pour assimiler les personnages dans l'enseignement/apprentissage du texte théâtral.....	122
Graphique 11: Avis des apprenants sur l'importance de la répétition	123
Graphique 12 : Avis des apprenants sur la stratégie de s'adapter aux réactions des autres camarades.....	124
Graphique 13 : Choix des apprenants à maîtriser les actions des personnages dans le texte théâtral.....	125
Graphique 14 : Avis des apprenants sur la manière de prendre la parole lors d'un discours.....	126
Graphique 15: Choix des apprenants sur la compréhension du texte théâtral.....	126

LISTE DES ANNEXES.

Figure 1 : La double énonciation théâtrale.....	13
--	----

RÉSUMÉ

S'exprimer oralement est devenu l'objectif principal de la didactique de français dans sa composante orale. Partant de cette logique, nous avons formulé notre sujet de recherche comme suit : « enseignement /apprentissage du texte théâtral et développement de la compétence orale chez les apprenants en classe de 1^{ère} L : Cas du Lycée moderne Abdramane Dadi de Fianga (Tchad) ». L'étude de ce sujet, il relève d'un constat selon lequel, les apprenants de la classe de 1^{ère} L du lycée Abdramane Dadi de Fianga rencontrent trop des difficultés à s'exprimer oralement en français dans diverses situations de vie et met en complexité la fonction enseignante ainsi que le processus de l'apprentissage. De ce constat naît le problème de : « l'incapacité des apprenants à communiquer efficacement à l'oral ». Ensuite, ce sujet a pour question principale suivante : « En quoi l'enseignement-apprentissage du texte théâtral favorise-t-il le développement de la compétence orale chez les apprenants en classe de 1^{ère} L » ? Toute recherche a toujours un objectif pour s'orienter. L'objectif principal de notre recherche est de montrer que l'enseignement-apprentissage du texte théâtral dans une approche communicative favorise le développement de la compétence orale chez les apprenants de la 1^{ère} L. Nous avons opté une approche mixte pour déceler ce phénomène qui influence les apprenants dans leur apprentissage. Des entretiens semi-directifs et des observations directes des pratiques enseignantes et des questionnaires ont été élaborés. L'analyse de cette recherche estime que les connaissances en étude du texte théâtral dans l'approche par les compétences évoquent automatiquement l'interaction par le jeu des rôles des personnages, les exposés, en se basant sur leurs émotions pour développer la compétence orale dans l'apprentissage des apprenants. Par ailleurs, on observe à travers la pratique enseignante durant l'enseignement/apprentissage du texte théâtral, un faible déploiement des connaissances et climat non favorable dans la salle de classe pour provoquer l'interaction entre les apprenants eux-mêmes, les apprenants avec l'enseignant en question. Suite à ces résultats, nous avons suggéré des propositions aux responsables et avons proposé une fiche didactique aux enseignants pour faciliter l'enseignement/apprentissage.

Mots clés : texte théâtral, enseignement/apprentissage, compétence orale, didactique de français,

ABSTRACT

Oral expression in various situations nowadays has become the main objective pursued by the different components of the French language. Thus, through the teaching/learning of theatrical texts, the latter seems to shift toward the paradigm of oral competence within the French curriculum in the Chadian context. Based on this logic, this is what led us to formulate our research topic as follows: “Teaching/learning of the theatrical text and the development of oral competence among Première L students: the case of Lycée Moderne Abdramane Dadi of Fianga (Chad).” Through the study of this subject, it is evident that the students in Première class at Lycée Abdramane Dadi in Fianga face many difficulties in expressing themselves orally in French in various life situations, which complicates the teaching function as well as the learning process. From this sequence immediately arises the following problem: “the learners’ inability to communicate effectively orally.” The main research question is therefore: How does the teaching-learning of theatrical texts promote the development of oral competence in Première L students? Every research always has an objective to guide it. The main objective of our research is to show that the teaching-learning of theatrical texts in a communicative approach promotes the development of oral competence among Première L students. We opted for a mixed approach to uncover this phenomenon that influences learners in their learning. Semi-structured interviews, direct observations of teaching practices, and questionnaires were developed. The analysis of this research concludes that knowledge of the theatrical text, within the competency-based approach, automatically encourages interaction through role-play, presentations, and the use of emotions to develop learners’ oral competence. Moreover, it is observed through teaching practices during the teaching/learning of theatrical texts that there is a weak deployment of knowledge and an unfavorable classroom climate to stimulate interaction between learners themselves and between learners and the teacher. Based on these observations, we suggested some recommendations to those in charge and proposed a didactic sheet for teachers to facilitate the teaching/learning process.

Keywords: theatrical text, teaching/learning, oral competence, French didactics

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Apprendre une langue consiste à maîtriser le code et l'emploi pour recevoir et produire des messages : ainsi le réceptif, concerne la compréhension orale et écrite et le productif concerne l'expression orale et l'expression écrite. Enseigner une langue étrangère ne signifie pas seulement expliquer des règles de grammaire, de phonétique..., mais aussi transmettre un nouveau savoir qui est inclus dans un environnement socioculturel bien déterminé. Par conséquent, apprendre par cœur de listes des règles, des mots et des fichiers de grammaire sans avoir l'occasion de les mettre en jeu pratique ne sert finalement à rien. C'est pourquoi MOUTO (2021) propose que l'apprentissage d'une langue soit rendu plus facile, lorsqu'il s'appuie sur le développement de la compétence de communication. Selon elle, les auteurs de guide pédagogique stipulent que les enseignants doivent amener les apprenants à développer la compétence de communication. Pour ce faire, toutes les activités orales ou écrites doivent s'appuyer sur des situations de la vie courante afin de permettre aux élèves d'apprendre aisément le français.

La langue française a toujours pris une place prépondérante dans le système éducatif tchadien mais avec une certaine négligence de l'oral par rapport à l'écrit qui reste une activité plus difficile et plus stratégique. Elle est considérée comme la première langue étrangère pratiquée et enseignée au Tchad, sa place demeure inchangeable dans notre pays étant donné qu'elle est enseignée depuis la troisième année primaire jusqu'à la troisième année secondaire. L'enseignement/apprentissage de cette langue vise un objectif global qui est communicationnel, c'est-à-dire former des élèves qui peuvent prendre la parole et s'exprimer librement et correctement dans leur vie quotidienne devant le public.

L'école et la classe sont des lieux par excellence pour mettre en valeur cet enseignement et pour permettre aux élèves de s'exprimer spontanément à l'oral. Partant de là, l'oral est donc utilisé pour prendre le savoir ; expliquer les sentiments des idées : « l'oral est décrit comme le mode originel de communication [...] L'oral et la traduction de nos pensées et idées en parole »

Beaucoup de méthodologies ont été utilisées dans l'enseignement des langues étrangères afin d'accorder une dimension intellectuelle de l'oral comme un outil d'enseignement/apprentissage du français langues étrangères (FLE) dans le contact entre l'apprenant et l'enseignant. La maîtrise de cette dernière est une charge ou tâche lourde et complexe qui engage non seulement la faculté de la parole mais tout le corps. Ainsi,

l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas se faire sans évoquer ses facultés corporelles et affectives car la langue a besoin d'être jouée et présentée concrètement afin que l'apprenant puisse l'approprier et accéder aisément au sens.

Dans une salle de classe du français langue étrangère (FLE), l'oral est considéré comme un fil conducteur de l'enseignement. Pour que l'enseignant assure le bon déroulement de l'apprentissage des élèves, il est nécessaire qu'il doit maîtriser la mise en pratique des activités de communication orale (le jeu de rôle, la saynète, la pièce de théâtre, et toutes les activités ludiques). L'objectif de tout enseignement est d'amener l'élève à s'exprimer oralement dans des situations de communication différentes à l'aide des plusieurs supports parmi lesquels nous allons traiter la pièce de théâtre qui sera la base dans le processus d'enseignement d'une langue étrangère.

En effet, lors de mon exercice vacataire au Tchad dans le lycée Abderamane Dadie de Fianga où repose notre population cible et durant le stage pratique de mater 2, nous avons constaté chez les élèves les difficultés d'exprimer oralement lors d'un enseignement du texte théâtral et eu l'occasion d'échanger avec quelques enseignants de terrain du lycée General Leclerc. Pour eux, ils éprouvent beaucoup des difficultés à s'exprimer couramment, à manifester les gestes aux actions des personnages dans le texte, d'imiter le ton de chaque personnage, repérer et analyser les indices textuels. Au regard de toutes ces difficultés des apprenants, il nous est parvenu de formuler notre sujet de recherche de manière suivante : « *l'enseignement /apprentissage du texte théâtral et développement de la compétence orale chez les apprenants en classe de 1^{ère} L : cas du lycée moderne abdramane dadi de fianga (Tchad)* ». Cette recherche s'inscrit en ingénierie/didactique et le choix de ce thème se focalise sur l'impact de l'activité théâtrale sur les apprenants du lycée et son rôle dans le développement de compétence orale chez les apprenants. Ainsi, on se pose donc la question de recherche suivante : En quoi le texte théâtral peut-il favoriser le développement de la compétence orale chez les apprenants de 1^{ère} L en classe de français langue étrangère ? Comme hypothèse à cette question de recherche, nous admettons que le texte théâtral favorise le développement de la compétence orale des apprenants de 1^{ère} L en faisant recours à l'approche par les compétences (APC) et développant les techniques de la communication orale. L'objectif général de notre recherche est de montrer que le texte théâtral favorise le développement de la compétence orale et de proposer un dispositif pouvant favoriser le développement de la compétence chez les apprenants de la 1^{ère} L. Pour ensuite résoudre la problématique de cette recherche et atteindre notre objectif, notre travail sera articulé en deux grandes parties. La première partie, le cadre

théorique de l'étude qui se subdivise en deux chapitres : Le chapitre 1 : La revue de la littérature et l'état de la question permettant d'aborder les définitions des concepts clés notamment le texte théâtral et les mots articulant autour de lui. Le chapitre 2 : Problématique de l'étude. Ce chapitre présente au-delà le contexte de l'étude, le positionnement du problème (difficultés identifiées), les questions de recherche, les hypothèses en lien avec les variables de l'étude, les objectifs de l'étude, intérêts et délimitation de l'étude. La deuxième partie qui s'intitule : Le cadre méthodologique et opératoire, ressort à cet effet trois chapitres : Le chapitre 3 a pour titre Méthodologie de recherche, est le lieu où nous donnons les caractéristiques de notre recherche, la population de l'étude, l'échantillon et enfin les outils et procédures de traitement des données. Le chapitre 4 : Présentation des données et analyses des résultats permettant d'examiner les données recueillies sur le terrain auprès des enseignants ainsi que les apprenants. Le chapitre 5 : Interprétation, discussion et proposition didactique qui constitue un espace de gestion eu regard aux résultats obtenus.

**PREMIÈRE PARTIE :
CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL DE
L'ÉTUDE.**

INTRODUCTION PARTIELLE

L'objet de la présente articulation linéaire est « déblayer l'aire » de notre investigation afin d'en fixer les piliers de notre recherche. Elle (partie 1) relève de deux chapitres. Dans cette partie de notre travail de recherche, nous consacrerons le premier chapitre à la revue de la littérature. Par la suite, nous pencherons sur la notion de l'enseignement/apprentissage, texte théâtral et la compétence orale ; ensuite nous aborderons la langue et ses méthodologies d'enseignements ; nous présentons à la fin la langue française et son statut dans le système éducatif tchadien dans le second chapitre de cette partie.

CHAPITRE 1 : LA RÉVUE DE LA LITTÉRATURE

INTRODUCTION PARTIELLE

La revue de la littérature consiste à prendre connaissance des travaux antérieurs ayant un rapport avec la thématique qui fait l'objet de la recherche. Aujourd'hui, lorsqu'on apprend le Français Langue Etrangère (FLE), c'est souvent pour communiquer. L'oral tout comme l'écrit, occupe une place prédominante dans les rapports entre les individus en situation d'interaction.

Pour mieux comprendre notre sujet, nous nous intéresserons d'abord, dans ce chapitre, à l'aspect définitoire du concept d'*enseignement-apprentissage*. Ensuite, nous allons définir *texte théâtral et compétence orale*. Après cette clarification conceptuelle, nous aborderons les écrits relatifs à notre étude qui nous permettront d'établir un lien entre le texte théâtral et l'oral et de montrer l'influence du texte théâtral sur le développement de la compétence orale des apprenants. Enfin, pour clore ce chapitre, nous allons convoquer quelques théories de référence qui sous-tendent notre étude.

I.1 DEFINITIONS DE CONCEPTS DE L'ETUDE

I.1.1. Enseignement-apprentissage

Le concept « enseignement-apprentissage » s'est défini progressivement au fil de temps et a traversé plusieurs courants pédagogiques et d'apprentissage. Au départ, on s'intéressait uniquement au terme enseignement pour désigner une pratique mise en œuvre par un enseignant, visant à transmettre des connaissances à un élève, à un étudiant ou à tout autre public dans le cadre d'une institution éducative. Selon Smith (1963), l'enseignement avait pour idée de produire une définition indépendante de la psychologie et de la philosophie de l'éducation. C'est ainsi que Lamontagne et al (1996) définissent l'enseignement comme un processus comportemental étudiable par l'observation des situations scolaires ; un processus essentiellement langagier. Cette conception classique de l'enseignement a été remise en cause au profit de l'acte d'apprendre, un processus par lequel, une personne acquiert des connaissances, maîtrise des habilités ou développe des attitudes (Robbes 2019). Dans Légende, Larousse (1988) on lit la définition de l'« enseignement » comme processus de communication en vue de susciter l'apprentissage. Dans cette perspective, enseigner devient un concept beaucoup plus extensif.

Enseigner et apprendre sont deux concepts tout à fait indissociables tout comme vendre et acheter. Qu'est-ce que vend ? C'est parler ou vouloir convaincre le client, mais plus

fondamentalement, vendre c'est provoquer l'achat. S'il n'y a pas l'achat, il n'y a pas de vente. De même, s'il n'y a pas d'apprentissage, il n'y a pas d'enseignement digne de ce nom. Un bon enseignant est donc un « organisateur de situations d'apprentissage ».

Selon Perrenoud (2004), apprendre c'est : désirer, persévérer, construire, interagir, prendre des risques, c'est-à-dire se frotter à l'erreur.

Pour Cuq (2003, P.22) : « L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but d'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble des décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir de savoir-faire en langue étrangère. » en effet, qu'est-ce que l'enseignement apprentissage ?

Selon Dewey (1907), l'enseignement-apprentissage est un processus d'interaction entre l'élève et l'environnement qui vise à développer les compétences et les connaissances.

Pour Claparede (1916), l'enseignement-apprentissage est un processus d'adaptation et d'ajustement de l'élève à son environnement.

Bloom (1950) quant à lui, l'enseignement-apprentissage est un processus de transmission de connaissances et de compétences qui vise à atteindre des objectifs spécifiques.

Selon (Smith1963), c'est un ensemble des activités déployées par les maîtres directement ou indirectement, afin qu'au travers de situations formelles et semi-formelles, des élèves effectuent de tâches pour s'emparer des contenus spécifiques. Il consiste d'abord à favoriser l'activité psychologique de l'apprenant ; son activité d'apprentissage et la variabilité des situations d'enseignement.

Marguerite (1994, p.7). De son point de vue, lorsque qu'elle parle de : « *processus enseignement-apprentissage, c'est pour rendre compte de la dynamique de l'évolution de phénomènes mis en œuvre de façon interactive pour analyser leur logique fonctionnelle* ». Elle continua ensuite, le processus enseignement/apprentissage est lui-même définit comme un système finalisé par un projet pédagogique. « Ce sont des procédures d'adaptions enseignant-élèves dans le processus transformationnel de l'information qui nous intéressent ; c'est le processus d'articulation enseignement-apprentissage dans une situation pédagogique donnée, le processus d'interactions enseignant-élèves qui retiennent l'attention ». (Marguerite, 1994, p.36)

À travers ces conceptions modernes, on trouve des définitions qui transcendent la conception classique de l'acte d'enseigner ; conception qui reste légitime, et qu'il convient de dépasser en didactique des langues. Car, les deux concepts, l'enseignement et apprentissage sont complémentaires. C'est pourquoi nous parlons d'enseignement/apprentissage de texte théâtral qui englobe **élaboration didactique** (pôle savoirs dans le texte), **appropriation didactique** (pôle compétence des élèves grâce au texte) et **intervention didactique** (pôle enseignants/guidage sur le texte). L'enseignement/apprentissage est donc la manière qu'emploie un enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants et pour se faire comprendre par ceux-ci. Ces connaissances avant de les dispenser, elles doivent être au préalable durement structurées et organisée en suivant une démarche scientifique conduisant à une appropriation.

En définitive, nous pouvons retenir que « *enseignement-apprentissage* » en didactique du français est un concept extensif qu'on ne peut détruire aux acquis linguistiques des apprenants. Il est une modification adaptative du comportement consécutive à l'interaction de l'individu avec son environnement avec son milieu et doit être moins ou plus durable et autant que possible utilisable. Le but n'est pas le savoir (connaissance de la langue) mais l'action(compétence) c'est-à-dire accroître notre qualité pragmatique dans la vie.

I.1.2 Compétence orale

Le Cunff et al. (1992) parlent de compétence langagière orale qu'ils définissent comme la capacité de prise de parole et de s'exprimer de manière compréhensible.

La notion de compétence et oral est l'un des objectifs primordiaux de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. L'apprentissage de l'oral est traditionnellement une activité assez peu pratiquée systématiquement dans l'enseignement des langues dans le contexte traditionnel de type transmissif (Heimark, 2013). Pour bien comprendre ce concept, nous allons le définir selon quelques auteurs :

En didactique des langues, l'oral désigne « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production de conduites à partir des textes sonores, si possible authentiques* ». (J.P. ROBERT, 2002) Cela signifie que l'oral est la pratique de deux phénomènes : l'écoute et la production de parole. Mais il faut que l'oral aie le langage à travers duquel nous communiquons et il se distingue de la parole. C'est un aspect social, c'est la langue parlée.

En général, ce discours oral se définit par tout ce qui produit de vive voix par rapport à l'écrit de (Cuq, 2003). En effet, la communication orale qui se réalise à l'aide de la voix, les gestes, les mimiques pour le message soit transmis.

Bretton (2012, p. 35) affirme que : « *l'oral pour l'enseignant est un moyen de transmettre dans tous les champs disciplinaires. Les élèves écoutent, intègrent de nouvelles connaissances en se familiarisant avec un langage oral modélisant, répondent aux questions. Les syntaxiques et le lexique de l'enseignant, acquis en réception, d'abord saisi intuitivement seront ensuite utilisés par les élèves. L'oral permet également d'apprendre* »

De ce fait, l'oral est un aspect qui permet de construire sa pensée, exprimer ses idées, donner son point de vue et le défendre. Prendre la parole c'est aussi construire sa personnalité. Parler en classe c'est, s'engager dans un rôle de citoyen dans une société qui est la classe. L'oral est donc un ensemble de plusieurs composantes : il est d'abord une langue maternelle ou étrangère, c'est en parlant avec une autre personne qu'on peut apprendre à maîtriser l'oral. C'est aussi agir par la parole, reformuler, argumenter, réfuter, parler en respectant les normes de la communication et les normes linguistiques.

Pour Desmond et al, (2005), la compétence orale est la capacité de s'exprimer au sein d'emploi directe de conversation ou d'adresse, s'appuyant sur un engagement énonciatif authentique. En plus, « *l'expression orale est un discours organisé qui comporte aussi bien chez les apprenants que chez les locuteurs natifs, des hésitations, des répétitions et des raccourcis* » (p. 2023).

Cuq (2003) quant à lui, souligne que la compétence orale implique non seulement la maîtrise de la langue, mais aussi la capacité à agir autrui, à adapter son discours en fonction de l'auditoire et contexte.

Kahaldoun Atta. (2018) La compétence orale est un processus de communiquer dans une langue étrangère, de connaître ses règles linguistiques, ainsi ses normes pour les adapter aux différentes situations de communication en améliorant les deux habiletés (compréhension orale et expression orale)

ALLAL. (2022) la compétence orale est un processus qui permet à l'apprenant de s'exprimer oralement les mots et les énoncés pour trouver des solutions aux problèmes phonétiques.

Pache (1997), de sa part, met l'accent sur les aspects pragmatiques de la compétence orale tels que la gestion de la conversation, la prise de la parole en public et l'efficacité de la communication non verbale.

Claude (1990), du point de son vu, aborde la compétence orale sous l'angle d'interaction sociale, en insistant sur l'importance des échanges authentiques et des situations de communication réussies.

En somme, la compétence orale est une capacité plus large et plus complexe qui implique non seulement la maîtrise de la langue mais aussi la capacité à communiquer de manière efficace et appropriée dans des contextes variés. C'est à dire la compétence orale est définie comme la parole, la voix, ce qui est transmis ou qui est exprimé par la bouche et s'oppose à l'écrit.

I.1.3. Le texte théâtral

En tant outil de la littérature, le théâtre est considéré tout d'abord comme un texte littéraire. Le théâtre selon la littérature classique, c'est un mot qui garde la marque de sa racine grecque qui signifie « regarder » et se définit par le fait de « montrer » un monde des conventions dans lequel des comédiens interprètent des personnages et prêtent leurs voix et leur geste pour donner vie à un texte.

Le théâtre emploie un type de langage d'ordre esthétique (figures de styles, métaphores, ...) afin de capter l'intérêt du lecteur en introduisant des mots appropriés dans le but d'exprimer les idées bien précises selon l'intention de communication de l'auteur. Le mot s'applique à l'entrelacement des fibres utilisées dans le tissage. Ce genre de texte répond plus ou moins pertinent à des critères qui en déterminent la qualité littéraire. On retient en particulier la structure d'ensemble, la syntaxe et la ponctuation, l'orthographe lexicale et grammaticale, la pertinence et la richesse du vocabulaire, la présence de figures de style, le registre de langue et la fonction recherchée (narrative, descriptive, expressive, argumentative, injonctive, poétique). C'est ce qui fait l'objet d'analyse littéraire.

Le texte théâtral est un texte régit par une histoire fictive par l'intermédiaire des échanges entre les personnages. C'est un texte spécifiquement conçu pour la représentation c'est-à-dire « l'art de la représentation »

Aristote (335 avant J.C) affirmait que le texte théâtral est une imitation de la vie humaine, qui vise à provoquer la pitié et la peur pour purifier les émotions. Le texte théâtral

s'appréhende donc comme l'image de la société sur ses différents aspects. C'est ce que dit d'ailleurs Zola (1887) lorsqu'il définit le texte théâtral comme un document scientifique qui étudie la société et les comportements humains. Bertolt Brecht (1923), le texte théâtral quant à lui, un outil de critique sociale et politique qui vise à éduquer et à conscientiser le public.

Pour Stanislavski (1903), le texte théâtral est un support pour l'expression de l'acteur et la création d'une expérience théâtrale. Dans Le dictionnaire du littéraire, le théâtre est : « d'abord le lieu où les acteurs se tiennent pour jouer ; le mot désigne ensuite le bâtiment ou le site ; il désigne enfin les spectacles qui y sont donnés. (...) il constitue donc un art, aussi qu'un domaine plutôt qu'un genre de la littérature ».

En définitive, le théâtre est un texte rédigé sous forme de dialogues entre différents protagonistes. C'est un texte considéré comme une œuvre destinée à être représentée sur scène. Il est découpé en acte puis en scènes. Chaque réplique est également précédée du nom de personnage. On trouve en italique des indications relative à la mise en scène, non lues à haute voix dénommées didascalie. Par texte théâtral, on entend donc à la fois une œuvre littéraire et un guide pour la performance scénique, riche en éléments d'interaction verbales ou non verbales et en portée émotionnelle.

I.1.4 L'étude du texte théâtral selon les didacticiens

I.2. LES SOUS-GENRES DU THÉÂTRE.

Traditionnellement, le théâtre est scindé en trois principaux sous-genres :

I.2.1. La tragédie

Elle met en scène des personnages une haute classe sociale, des légendes, des mythes, des nobles et des héros (rois, des princes, des héros, des seigneurs) qui affrontent des obstacles imposés par le destin dont le dénouement sera douloureux. La tragédie connaît une fin tragique et comprend les périphériques qui se terminent toujours par une situation de souffrance et de douleur : un ou plusieurs meurent ou se suicident, créant des sentiments de peur, d'horreur et de pitié libérant le public de ses propres passions, c'est-à-dire la tragédie a une fonction cathartique. Elle pourra avoir une fonction morale aussi en approuvant des sentiments d'héroïsme tels que le courage, l'honneur, la gloire etc.

I.2.2. La comédie

La comédie se distingue d'autres genres par son aspect comique. Elle essaie de critiquer l'individu en utilisant le rire, c'est-à-dire de divertir et de faire rire le public. La comédie d'une part critique les défauts humains, et d'autre part, vise à les rectifier en suscitant le rire. En effet, l'intrigue pose des problèmes qui se lèvent de la société et de la vie quotidienne. Ses thèmes abordent très souvent de l'amour et de l'argent ; ses personnages sont dans la plupart des cas de stéréotypés. Le dénouement de la comédie est généralement heureux.

I.2.3. Le drame

En mélangeant les genres tragiques et comiques, le drame fait appel à la sensibilité du spectateur qui l'émeut, le bouleverse et l'incite à s'autocritiquer. Le drame est le genre théâtral des différentes classes sociales et mélange tous les niveaux de langue.

I.3. LES CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE THÉÂTRAL

Le texte théâtral se caractérise par plusieurs éléments qui le différencient des autres genres littéraires :

I.3.1. Les didascalies

Le terme didascalie vient du grec « didasalia » qui signifie « instruction ». Cette partie du texte écrit qui n'est pas prononcée par les personnages. Les didascalies sont des indications scéniques, le décor, les gestes des personnages, les mimiques, les grimaces, les moments de chacune des scènes et les paratextes qui accompagnent le texte. Elles peuvent être écrites en italique ou bien mises entre parenthèses dans le texte théâtral. Ces éléments sont destinés à fournir aux acteurs et metteurs en scène sur le ton, la prononciation, la mimique, la gestuelle, les sorties et les entrées sur scène pour les aider à jouer la scène correctement. Autrement dit, elles ont une fonction informative. Elles (les didascalies) permettent d'identifier la personne qui parle et elles empêchent la confusion entre le dialogue et les indications.

I.3.2. Les répliques

C'est l'élément le plus important du texte. Les répliques comprennent tout ce qui est prononcé par les personnages. Celles-ci peuvent avoir différentes longueurs et c'est pourquoi il existe plusieurs types de répliques avoir savoir :

I.3.2.1. La tirade

C'est une très longue réplique, un ensemble de phrases ou de vers qui succèdent qu'un personnage dit à un autre personnage pour le persuader sans interruption.

I.3.2.2. Le monologue

C'est lorsqu'un acteur se tient seul sur scène et parle à lui-même haute voix pour se faire entendre par les spectateurs. Autrement dit, c'est une tirade proférée par un personnage qui s'adresse à lui-même.

I.3.2.3. L'aparté

C'est une réplique « à part » destinée au public uniquement, prononcé par un personnage se parlant à lui-même sans qu'il serait entendu par les autres personnages. Il remplit une fonction comique.

I.3.2.4. La double énonciation

Dans une relecture de l'ouvrage, *Lire le théâtre III* écrit par Anne UBERSFELLD, VIGEANT explique la double énonciation de ce qui suit :

...En effet, tout énoncé théâtral a deux émetteurs, l'auteur et le personnage, comme il a deux destinataires, car bien que le personnage de théâtre s'adresse à un autre personnage, il s'adresse aussi, et même surtout devrions nous dire, au spectateur. Or, toutes les stratégies d'écriture dramatique tiennent compte de cette contrainte. (VIGEANT, 1997, p.30).

D'après ces propos, nous pouvons dire que le contexte des énoncés dans le texte théâtral est très particulier, le dialogue est adressé du personnage à un autre personnage, mais aussi au public, ce qui indique qu'il y a deux destinataires. En d'autres termes, nous parlons d'une communication bidimensionnelle qui se trouve dans une même pièce théâtrale.

On peut résumer l'énonciation théâtrale ainsi :

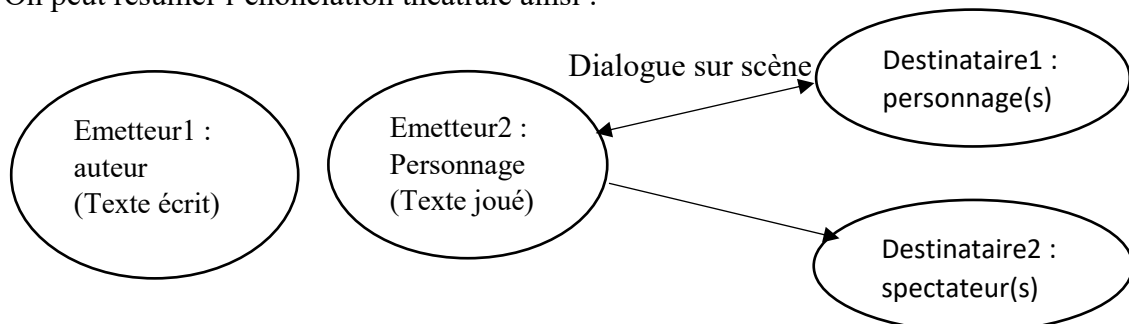


Figure 1 : La double énonciation théâtrale

I.3.2.5. La mise en scène

La mise en scène est l'étape la plus essentielle dans la présentation d'un texte théâtral. Il s'agit de transformer le texte de théâtre en un spectacle, d'orchestrer tous les éléments d'une représentation théâtrale : le décor, les costumes, les gestes, les positions et les déplacements, l'éclairage et le son : le ton, et l'intensité de la voix des acteurs, la musique, etc.

I.4. LE TEXTE THÉÂTRAL ET L'ACTION

Acte, est une division externe de la pièce en parties d'importance sensiblement égale, en fonction du déroulement de l'action. Traditionnellement, une pièce se divise en trois (03) ou cinq (05) actes et découpée eux-mêmes en scènes.

Selon Aristote, l'action est une détermination majeure et première de la création dramatique. Le choix de l'action conditionne toute l'œuvre en particulier les caractéristiques des personnages. L'action du latin « actio » qui désigne la gestuelle, la déclamation qui donnent force au discours. Extrêmement codifiée et non réaliste, la déclamation est pratiquée aussi par les avocats, les prédicateurs tandis que l'un retrouve dans la peinture l'alphabet des gestes utilisés par les comédies.

L'action théâtrale quant à elle est fondamentalement constituée d'une suite d'actes du discours : parler, c'est agir (menacer, supplier, louer condamner, pardonner...).

I.5. LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature d'après **Leterme (2020)**, consiste à développer chacun des ouvrages ou articles qu'elle mentionne et la problématique évoquée sur la recherche. Elle permet de faire les points sur les questions déjà posées.

Une revue de la littérature est une étude ciblée, approfondie et critique des principaux travaux existants et réalisés sur un thème particulier. Elle permet, sinon la maîtrise du domaine de recherche, l'acquisition des connaissances principales sur les travaux de recherche réalisés dans le domaine, de définir et circonscrire la question de recherche. Pour qu'elle soit posée, il est en effet évident d'identifier la frontière entre ce qui a besoin d'être étudié c'est-à-dire de réaliser un travail empirique qui n'a pas été mené jusqu'à là ou bien encore que nous voudrions valider sur notre contexte de terrain. L'idée sera de découvrir et de tester des variables importantes liée à la question de recherche afin d'identifier les relations entre les résultats qui doivent être obtenus durant les pratiques professionnelles. Autrement dit, la revue de la

littérature est le survol et l'évaluation critique d'un ensemble d'ouvrages liés à une question de recherche. Elle permet au chercheur de mieux délimiter sa question de recherche et rassemble des textes et des articles scientifiques menés autour d'une question pour proposer une vue globale des avancées scientifiques dans le domaine. Au lieu d'aborder à tour de rôle chaque ouvrage ou chaque auteur, elle analyse la littérature comme un tout afin de présenter les idées, les théories, les concepts et les débats principaux du domaine d'étude de révéler les lacunes dans la littérature. Cette analyse aide non seulement à montrer la validité du projet de recherche mais aussi à formuler une question de recherche claire et peut être un travail en soi ou faire partie d'un plus grand projet de recherche.

D'après **Dumez (2011)**, « la revue de la littérature est le travail d'un nain qui réalise que les géants ont accumulé une montagne de savoir qu'il va falloir escalader ». Fonkeng, Chaffi et Bomba (2013) estiment que lorsqu'une recherche est entreprise ou une question est posée, il ne faut jamais se comporter comme le premier à l'avoir identifiée. De ces définitions, il ressort que la revue de littérature fait référence aux travaux scientifiques de la recherche qui ont été effectués avant la recherche que l'on veut mener. Cela dit pour ce travail de recherche, il est impératif en nos faveurs de parcourir quelques travaux de recherche de nos prédécesseurs permettant de positionner.

De prime abord, beaucoup de recherches ont été menées sur la compétence orale dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à travers les textes littéraires particulièrement le texte théâtral. Dans l'optique de bien cerner la problématique de cette étude, nous aurons des auteurs qui fondent notre revue de la littérature.

D'entrée de jeu, nous présenterons l'enseignement du texte théâtral en classe de français. Ensuite, nous présenterons la notion du développement de la compétence orale dans l'enseignement du FLE. Après, nous établirons le rapport entre texte théâtral et la compétence orale dans l'enseignement/apprentissage et en fin, l'influence du texte théâtral sur le développement de la compétence orale selon les points de vues des auteurs.

I.6. UN SURVOLE DE L'HISTOIRE DU TEXTE THÉÂTRAL

I.6.1 À l'antiquité

L'aventure du texte théâtral permet une mise dans l'histoire des enseignements. Le théâtre est une forme d'art qui a traversé les siècles et les cultures, fascinant et captivant les spectateurs du monde.

Selon Radio Canada, (12 nov. 2021), les premières représentations théâtrales ont eu lieu plus de 1000 ans avant Jésus-Christ sur l'Île de Crète, chez le peuple minoen. Cela dit le théâtre tel qu'on le connaît aujourd'hui est né dans la ville d'Athènes au 5^e siècle avant Jésus-Christ. La Grèce est le berceau du théâtre antique. Né au cours de l'époque archaïque, entre 5^e et 6^e siècle avant Jésus Christ, les pièces de théâtre antiques étaient célébrées en l'honneur de dieu Dionysos. Les premières formes étaient des cérémonies religieuses, au cours desquelles des acteurs jouaient des rôles mythologiques pour honorer les dieux. Les Grecs ont commencé à développer de pièces de théâtre plus élaborées, avec des scénarios complexes, des personnages multiples, des dialogues sophistiqués, divers masques et costumes. Les premières pièces de théâtre avaient lieu dans des grands espaces en plein air, en forme circulaire et constitués des pierres, tels que le théâtre d'Épidaure en Grèce. Les dramaturges les plus célèbres comme Sophocle, auteur « d'Antigone » et « Œdipe Roi » à qui ont aussi marqué ses origines qui ont marqué, au point de départ, évoque une période de la révolution industrielle avec la transformation du monde moderne par le développement de la production des textes littéraires, des communications etc.

Le théâtre est un genre d'art très répandu de nos jours, il s'est développé depuis l'époque de la Grèce antique ne cesse de raconter du succès, encore aujourd'hui.

En effet, Le théâtre s'appréhendait généralement comme la rencontre de deux espaces : un espace à code unique ou scriptural (texte) et un espace scénique à code multiples que composent les voix, gestes, et costume des acteurs, le lieu de la représentation soutenu par des éclairages et des décors.

La convergence de l'auteur, de l'acteur et du spectateur constitue ce qu'on appelle habituellement le théâtre. Il s'agit donc pour une part un genre littéraire aisément réparable inscrit comme tel dans l'histoire générale de la littérature et divisible en période. Ainsi, les partisans d'un théâtre se limitant au texte sont donc nombreux. Auguste quant à lui, pense que le théâtre est issu de la littérature (position classique depuis la poétique d'Aristote), il le considère comme une forme secondaire et provisoire de la poésie.

Pour Mallarmé (1976), la multiplicité des lectures possibles d'une pièce s'oppose au cadre restreint que toute représentation impose en limitant les virtualités du texte à une vision unique. À l'inverse, des auteurs comme Antonin et Artaud tentent de retrouver l'identité autonome du théâtre c'est-à-dire les mouvements gestuels et la danse seraient les ancêtres du théâtre oriental et occidental. On retrouve à l'origine du théâtre toute sortes de rites et des danses

magiques, ayant un rôle religieux et subsistent encore chez certains peuples dits primitifs. L'emploi de la danse d'abord avec ce qu'elle présente de défi à la temporalité, est à l'origine de la représentation. Certains peuples expriment par des danses rituelle la chasse, la fécondation, la fertilité. Le chant n'est qu'une manière d'exprimer, par un moyen d'autre que ceux de la communication courante, un état d'esprit, une prière. Ce mélange de sacré et de profane est à la source de toutes représentation théâtrale.

La comédie est née d'abord de la censure (les orgies deviennent des repas où l'o chante des chansons licencieuses), et c'est par dérision du sacré que l'emploi du masque comique s'est généralisé. Mais le sacré n'est pas pour autant absent de la comédie primitive dans des cornes symbolisent les forces de la nature ; plus tard, au Moyen Age, la représentation du diable aux des cornes n'est qu'une survivance des satyres, des animaux fabuleux, etc. Cette persistance du sacré se rencontre encore dans certaines fêtes populaires où la danse et le masque sont les deux facteurs essentiels. Ainsi la danse de la tarasque provençale et la représentation du cheval de Pézenas sont la survivance des vieilles coutumes rituelles d'origine purement religieuse.

Peu à peu, la représentation en tant que telle commence à se détacher de son contexte pour devenir une fête collective où chacun des participants peut exprimer son état d'esprit par le moyen du corps ou de la voix, en ayant toutefois recours à l'emploi d'un masque qui fait de lui non plus un acteur mais un personnage surnaturel. La tragédie naît de ce chant et de cette expérience du vécu, proposant aux assistants de réfléchir sur le sens de leur destinée, sur l'obscurité de leur avenir. C'est en se détachant de liturgie, au moyen d'abord d'un canevas, puis d'un texte transmis oralement (chansons, légendes, etc..), que le théâtre lui-même devient une représentation où la psychologie des personnages mis en scène prend de plus en plus d'importance. Mais il existe toujours un théâtre proprement sacré, comme les représentations des prêtres hindous qui consistent, du fait théâtral, à enseigner aux fidèles les légendes brahmaniques et bouddhiques, faisant de la représentation théâtrale le moyen d'expression d'un dieu ou d'une destinée. Ainsi l'éducation en tant qu'une des composantes de la société, fait en effet recours à la compétence orale à travers le texte théâtral des œuvres littéraires en contexte d'enseignement sans perdre de vue l'outil pédagogique-didactique pour le développement des compétences chez les apprenants. Il est bien que dans l'antiquité, l'éducation des apprenants n'était pas structurée et ne se servait pas non plus des bâtiments construits (comme les établissements scolaires aujourd'hui), les enseignements se faisaient dans l'espace social. Dans le contexte Tchadien, ce système demeure dans les pratiques observées dans des zones reculées précisément dans les provinces du mayo-kebi (MK), le Logone Occidentale (LO) le MONT-

ILLI-Est(MIE). Ainsi, nous notons l'environnement non confortable influence sur l'attention et bonne acquisition des savoirs. À partir de ce fait, nous présenterons la pertinence de chaque auteur et l'évolution sur la notion du texte théâtral des œuvres littéraires et développement de compétences orales chez les apprenants en classe de première L.

À l'origine, le théâtre était un culte (cérémonie) voué au dieu Dionysos, le dieu du vin, de l'ivresse, du théâtre et de la tragédie ; l'équivalent du dieu Bacchus chez les Romains. Lors de ce culte, des hommes chantaient des dithyrambes (chant religieux). Il y avait aussi des processions (défilés religieux), des danses et des paroles chantées à la gloire des héros grecs. Petit à petit furent introduits les acteurs. D'abord, un seul acteur qu'on appelait le « protagoniste ». Pendant que le chœur chantait, l'acteur intercalait des vers (courtes phrases) parlés. Puis deux auteurs célèbres du théâtre grec, Eschyle et Sophocle, introduisirent à tour de rôle le deuxième et le troisième acteur, le « deutéragoniste » et le « tritagoniste »

À cette époque, le genre théâtral le plus souvent joué était la tragédie, une œuvre poétique et dramatique écrite en vers, représentant un grand malheur arrivé à des personnages célèbres de la légende ou de l'histoire grecque. On jouait aussi des drames satyriques et la comédie.

La Grèce antique était dotée de grands festivals de théâtre, tels que les Dionysies champêtres, les Lénéennes et les grandes Dionysies. Lors de ces festivités, l'auteur qui avait créé la meilleure pièce se méritait ni plus ni moins qu'un (bouc), l'animal associé au dieu Dionysos.

Bien que le théâtre est né dans la Grèce antique, il a également prospéré dans d'autres pays à savoir :

À Rome, l'enseignement des pièces de théâtre étaient souvent des adaptations des pièces grecques, mais avec un style plus comique et un accent mis sur l'intrigue plutôt que sur la morale. Les pièces étaient jouées dans des amphithéâtres, où des milliers de spectateurs pouvaient assister à une représentation en même temps. Après la chute de l'Empire romain, le théâtre a commencé à se développer dans d'autres parties du monde notamment en Asie, en Afrique...

En Chine, le théâtre est né environ 2000 ans avant Jésus-Christ comme dans d'autres pays tels qu'Asie où été une danse accompagnée de chants. Le théâtre d'Ombres est devenu une forme d'art populaire, avec des marionnettes en papier découpé et projetées sur un écran.

En Europe, le théâtre a commencé à évoluer au Moyen Âge, où les pièces étaient présentées dans des églises pour raconter des histoires religieuses d'où par médiévales, les

pièces de théâtre étaient jouées par les acteurs ambulants qui parcouraient les villes et le village pour divertir les habitants. Au cours de la Renaissance, le théâtre a connu un nouvel essor en Europe, avec des dramaturges tels que William Shakespeare en Angleterre, Molière en France, et Galderon en Espagne. À cette époque, les pièces de théâtre étaient des comédies ou des drames mettant en scène des personnages historiques ou mythologiques. Au fil de temps, a continué à évoluer et à se diversifier, avec des nouveaux genres tels que le théâtre expérimental, le théâtre de rue et le théâtre interactif. De ce fait, le théâtre est aujourd'hui une forme d'art populaire dans le monde entier avec de auteurs et des dramaturges de tous les horizons.

En France au Moyen Age, le théâtre français était principalement présenté dans les églises et sur les places publiques, avec des représentations qui mettaient en avant le mystère, la faire et la moralité. Puis lors, 16ème siècle, la reconnaissance a également apporté un nouveau culturel en France avec des dramaturges tels que Ronsard et Joachim du Bellay qui ont commencé à s'inspirer de la culture et de la littérature de l'Antiquité. Les tragédies et les comédies latines sont représentées dans les collèges.

Par la suite, au 17ème siècle, le théâtre français est à l'apogée avec l'émergence du théâtre classique. Les dramaturges tels que Molière, Racine et Corneille ont créé des pièces de théâtre qui ont établi les conventions du théâtre classique, telles que la règle de trois unités (unité de temps, d'action et de lieu), et la tragédie en cinq actes qui mettaient en scène des conflits de classe, de pouvoir et d'amour avec des personnages nobles, et des intrigues sophistiquées.

Au 18ème siècle, marque une transition avec l'émergence du théâtre rococo, qui se caractérisait par des pièces plus légères et plus comiques inspirées de la vie quotidienne. Le dramaturge le plus célèbre de cette époque était Marivaux qui a créé des pièces telles que « le jeu de l'amour et du hasard » et « Les fausses confidences » qui poussent à la réflexion sociale.

Le 19ème siècle est marqué par les dramaturges tels que Victor Hugo, Alfred de Musset ou encore Alexandre Dumas, avec une nouvelle prospérité, symbolisant le romantisme. Les personnages mise en scène étaient très passionnés, des intrigues dramatiques et des décors grandioses. Les pièces de théâtre étaient associées à la littérature et à la poésie avec des thèmes tels que l'amour, la mort et la liberté.

Au 20ème siècle, le théâtre a évolué avec l'émergence du théâtre engagé qui met en jeu les questionnements contemporains. Le théâtre d'engagé d'Albert Camus et de Jean Paul Sartre expose la responsabilité humaine et le sens de l'existence sur la terre. De nos jours, le théâtre propose plusieurs pièces mettant en lumière différents genres théâtraux.

Le théâtre apparaît en France comme outil d'apprentissage au sein des églises pour donner une meilleure connaissance des textes bibliques. Parallèlement, le théâtre religieux s'étend pour quitter les murs de l'église. Peu à peu, les collégiens participent à des prestations théâtrales : ce ne sont plus seulement les moines et prêtres qui jouent.

Les élèves s'écartent peu à peu du modèle et marquent une évolution dans les sujets choisis : tout en liant l'édification morale et divertissement, ils s'écartent des sujets religieux pour emprunter des réalités quotidiennes.

On voit se développer le théâtre humaniste qui met le doigt sur les vertus morales. Ce théâtre « renouvelé » a pour objectif pédagogique d'exercer sa mémoire, de maîtriser son corps et sa voix, d'apprendre la langue latine et permet d'accéder à la culture antique.

Il faut s'approprier les marques de la visée langagière. On commence à penser le jeu entre la fiction, c'est un des éléments qui le distingue du théâtre secondaire.

Ce genre de théâtre serait lié à l'évolution du statut d'enfant et de l'éducation active. Grâce à la spécificité du théâtre, texte et jeu en même temps, l'enfant s'expérimente afin de comprendre la leçon que l'on veut lui donner dans le but qu'il la corrige par lui-même ou il atteigne une vertu

I.7. L'INTÉGRATION DU TEXTE THÉÂTRAL DANS L'ENSEIGNEMENT À L'ÉCOLE.

Selon Verdeil (1995), qui nous propose une analyse des origines du théâtre à l'école, c'est le protestant Jean Sturm qui en est le précurseur. En effet, au cours du XVI^e siècle, ce protestant définit un nouveau programme d'études dans lequel l'apport culturel et littéraire du théâtre est mis en avant. Les Pères Jésuites vont plus tard ces méthodes qui s'articulent autour de la formation de l'esprit à la rhétorique. Ils vont par exemple les utiliser dans le cadre de textes latins où les élèves récitent tout en accompagnant leurs propos par quelques gestes, afin de marquer les mouvements du texte. Le but de cette méthode est de former le corps, la posture, l'aisance et la voix des élèves, car ils étudient chez les Pères et c'est généralement qu'ils se destinent à devenir les cadres de l'État. L'éloquence et les gestes sont alors indispensables à ces personnes relatives généralement l'importance du théâtre, les philosophes des Lumières, au XVIII^e siècle, estiment que le théâtre est non seulement un divertissement innocent, mais aussi un moyen éducatif. Ainsi, Voltaire et Diderot (18^e siècle) soutiennent que l'idée selon laquelle la représentation des vices et des vertus sur scène peut « éclairer » les hommes sur leur propre cheminement.

L'entrée progressive du théâtre à l'école s'est surtout faite par des pédagogues ayant à faire à des enfants dits « difficiles » ou « turbulents ». Au travers de grandes figures telles que Montessori ou même Freinet, le théâtre est proposé à ces enfants comme un outil pour comprendre le geste et le mot afin d'améliorer son propre comportement. Ce travail autour du corps et de la voix permet ainsi de combler les lacunes éducatives de la famille et de l'entourage. Le théâtre s'inscrit donc dans une construction de la personne au niveau individuel et collectif. Parallèlement, la pratique théâtrale en milieu scolaire se développe aux yeux de certains comme une activité permettant de motiver les élèves dans l'apprentissage. L'allais (2001) définit la pratique théâtrale à l'école comme une résurrection du corps, une revendication du geste et du mouvement du corps dans l'espace. Il souligne également le fait que le théâtre se différencie des autres arts tels que la musique et la danse, car il se rapporte principalement à la langue. L'auteur explique ici le rôle que doit et peut avoir l'école, grâce entre autre au théâtre. Avec le développement incessant des médias et technologies, la langue-orale et écrite perd de sa valeur, au triment de l'image. Cette dernière a en effet un impact significatif sur notre représentation du monde par ce qu'elle est bien plus facile d'accès. Le pouvoir de l'image augmente alors parallèlement au déficit de la langue, ce qui implique au théâtre, les deux doivent être subordonnées de telle sorte que l'image que l'on donne corresponde à ce que l'on dit. Le but de l'école est de former les élèves à se construire leurs propres images. Le théâtre peut alors y contribuer puisqu'il complexifie le réel, à l'image d'un poème. Ainsi, les enfants ne s'arrêtent pas aux images toutes faites et fabriquées par la société et se posent des questions. Dans cette optique, les Jésuites reconnaissent l'importance du théâtre à l'école pour former les individus responsables et dotés d'un pouvoir par le corps et par le verbe (Verdeil, 1995). Le théâtre permet donc une vision plus approfondie et une conscience plus élargie du monde qui nous entoure.

De même, on peut se baser sur la définition de Larthomas (1989) qui semble plus strict « *Le théâtre[...]. Avant tout il est le domaine de la parole-de la parole en action. Il est d'abord un texte, dont les vertus seront celles de toutes choses écrites mais ce texte est joué, c'est-à-dire vécu devant nous [...].* » À travers cette définition, on arrive à deux notions qui fondent le théâtre ; la première est le domaine de la parole et la deuxième est l'action de la parole. Cette parole se caractérise par la remise en action d'un texte dont les valeurs pourraient être celles de tout ce qui est écrit. Le texte théâtral précède avant tout la représentation car, dans toute production littéraire, c'est l'écriture qui précède la lecture. Donc, le texte théâtral se présente comme un joué et vécu dans une représentation scénique devant un public. Dans ce domaine, on découvre que le théâtral constitue une alliance entre le texte et la scène. C'est pour

cette raison que Heachtcote et al (1995) soulignent que : l'activité dramatique engage l'imagination, enrichit la créativité et la cognition, renforce les compétences en communication, améliore les compétences coopératives et le développement social, développe les compétences d'interprétation, favorise le développement affectif, augmente l'autodiscipline et la concentration, améliore la conceptualisation, la résolution des problèmes, et la cohésion de groupe, favorise l'autonomie et l'indépendance, et est attrayant et divertissant tant pour les participants que pour le public.

De même, Brauer (2002), affirme que : le drame donne aux apprenants un but d'échanger les langues et leur fournit une scène imaginaire dans laquelle ils se sentent libres d'agir et d'usurper l'identité en exprimant un éventail de langues plus large que de forer à plusieurs reprises des schémas des langues décontextualisées. En outre, le théâtre comprend : « une large variation d'activités orale qui ont un élément de créativité présent » (Habbar et al, (1986, p.317).

Utiliser le texte théâtral dans l'enseignement/apprentissage du FLE est une matière nouvelle, qui synchronise la formation des filières de FLE. Dans son article, PIERRA (2001), constate que cette matière est utilisée comme une matière institutionnelle en 1985. Depuis des années, certains enseignants de français mettent en œuvre le texte théâtral comme un outil d'apprentissage actif de FLE.

Pierra affirme que : « lire et écouter le texte théâtral peuvent réactiver les zones du cerveau. Ce texte aurait sûrement la possibilité d'éveiller et de réactiver les émotions, les réactions interculturelles, les changements de comportements ». Donc, il peut offrir aux apprenants(es) une opportunité d'exciter la production orale à travers des interactions réelles. Des interactions qui stimulent les outrances de la peur de parler et de commettre des fautes. L'approche théâtrale mobilise toutes les compétences indispensables à l'apprenant dans son apprentissage de la langue étrangère, à l'exception de la production écrite.

En faisant appel au théâtre en classe de français, nous sommes en train de construire, « des situations de communication, certes fictives mais qui permettent un réel échange langagier et humain » (Payet 2010, p.14).

De même, DALLEZ (1997) nous rassure dans sa proposition que la pratique du théâtre participe à la formation intellectuelle et humaine. Le texte théâtral favorise notamment la langue et donne l'accès à revivre cette langue réellement en permettant aux apprenants de se manifester et de se libérer. Il pourrait être considéré comme une activité de formation et

contribuerait même aux améliorations des habilités à produire des expressions orales. Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'apprenant acquiert une connaissance linguistique qui lui permet de communiquer, mais il a rarement mis en pratique ces acquis. Le texte théâtral lui facilite cette opportunité par ce qu'il est porté sur les échanges verbales des paroles en situation de communication.

Le texte théâtral, constitue un travail collectif en rassemblant les apprenants dans une seule pratique qui va produire un bon rapport d'association entre eux. Il constitue également un support didactique adéquat, notamment dans les aspects communicatifs et interculturels pris dans la classe de FLE. Donc, il contribue clairement au développement social et culturel. Son objectif essentiel est d'adresser au public une réalité de la vie du monde. C'est pour cette raison, Dubois et Tremblay (2015) assurent que le genre théâtral est souvent considéré comme un objet de réticence. Dans ce sens, CUQ (2005), a mis en évidence l'effet qu'a le texte théâtral sur l'enseignement/apprentissage de FLE : « *le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression des sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique : acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle* ».

Le texte théâtral apparaît donc comme une approche des institutions de formation qui ressemblent aux établissements actuels. Il s'est rédigé pour qu'il soit joué devant un public ; pour cela on demande aux apprenants de retenir leurs rôles. En didactique, le texte mémorisé se conforme bien aux buts de l'enseignement d'une langue. Il est nécessaire que l'enseignement/apprentissage de FLE évoque d'autres activités pour que les apprenants ne soient pas ennuyés. L'objectif essentiel que désire tout enseignant de FLE est de développer les moyens de la production orale chez les apprenants.

Sanni-Suleiman (2008), souligne que l'entraînement à l'expression spontanée aidera l'apprenant à exprimer tel ou tel contenu personnel dans une situation donnée. Le texte théâtral considéré un espace par lequel on se communique, on échange des comportements, on découvre sa présence au sein d'une société où l'on apprend à vivre. C'est une occasion pour sentir la liberté, utiliser la fiction et la réalité, et parler ses émotions et ses sensibilités artistiques. C'est également un procédé de déployer de savoir-faire permettant au parleur de se structurer et de construire des enchaînements sociaux. En didactique des langues, il s'agit d'une communication interactive entre deux ou plusieurs participants, affectée par les apprenants pour

développer leur compétence de la communication sous trois aspects : « *la compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique* ».

L'insécurité et l'inquiétude linguistique désignent l'inquiétude de faire des fautes en exprimant oralement dans une nouvelle langue. Ce phénomène suscite l'anxiété de la plupart des apprenants de nouvelles langues, ils sont toujours inquiets de s'exprimer en public. Intégrer le texte théâtral dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est exploitant puisque celui-ci repousse les apprenants à s'exposer oralement. La pratique de la prononciation assure la confiance en soi. Donc chaque apprenant connaît ce qu'il doit sur le théâtre, cela lui donne des sentiments d'assurance. Le texte théâtral présente également un support libérant parce qu'il encourage les apprenants à extérioriser ses pensées, ses émotions et ses désirs. En effet, il s'agit d'un texte relaté ou d'un texte appris par cœur.

L'enseignement du texte au secondaire constitue un formidable outil de socialisation et un vecteur des apprentissages disciplinaires tant en français qu'en histoire.

Pour Winnicott, (2022) : « c'est en jouant et en jouant seulement que l'individu, enfant ou adulte est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. C'est un créatif que l'individu découvre le soi. » Au regard de cette citation, le rôle éducatif du jeu théâtral apparaît incontournable dans nos pratiques pédagogiques. Il est plus important pour l'enseignant de prendre en compte l'élève dans globalité (sa tête et aussi son corps) Le physique devient alors un vecteur des apprentissages, qu'ils soient comportementaux ou disciplinaires, que ce soit des notions abstraites ou des concepts. Pour lui, les règles de cette activité originale et ludique sont identiques à celle de la classe c'est-à-dire le respect de l'écoute et de la prise de la parole est indispensable. Ces exercices de théâtre concourent donc à combattre certains blocages en faisant appel au sensible, à la moralisation et permettent la motivation et valorisation. Ils aident les élèves à travailler en groupe (se présenter, se connaître, s'affirmer ...) et cela sont des leviers intéressants pour constituer un groupe-classe dans lequel chacun aura sa place.

Au lycée, l'enseignement du théâtre donne au jeu et aux diverses activités théâtrales qui l'accompagnent (scénographie, la mise en scène, décors et costume) une place centrale et première. Le texte théâtral vise à susciter chez les élèves, sous la conduite du professeur, un dialogue aussi riche que possible entre ce qu'ils retirent de leur mise en jeu et les spectacles vus par la classe. Cet enseignement postule e effet que c'est à partir de l'expérience sensible et des normes diverses de son partage que l'élève acquiert progressivement une culture théâtrale à la fois pratique et théorique, artistique et historique. C'est par la pratique (d'acteur ou spectateur),

puis par son approfondissement réflexif et par les savoirs introduits à cette occasion que l'élève découvre progressivement les nombreux enjeux qui l'invitent à développer une pensée du théâtre. Celle-ci se nourrit de la lecture des grands praticiens de cet art. Comme ceux-ci l'ont rappelé constamment, le théâtre est toujours une aventure humaine, individuelle et collective. Fondée sur l'engagement personnel de l'élève dans le jeu, la pratique théâtrale développe indissociablement la formation d'un « esprit de troupe », où s'associent la solidarité, générosité et la liberté.

En classe de seconde, la pratique du théâtre se situe au cœur de l'enseignement. L'élève est d'emblée confronté à une question : avec qui l'auteur joue-t-il ? Il explore ainsi par l'imaginaire sa relation au corps, à l'espace, aux partenaires de jeu, au public, aux dramaturgies, au langage... Jouer avec ses composantes, c'est aussi aborder la scène n'expérimentant la diversité des conventions théâtrales et des codes de représentation. Cet élève apprend à faire des propositions de jeu réfléchies, pour lui, pour les autres et avec les autres.

C'est par la découverte de soi, par l'imagination, par le fait d'être sur plateau dans un espace pensé par l'élaboration collective d'un acte théâtral que l'élève se met en jeu. Ainsi, le projet proposé par le professeur et l'artiste partenaire lui permet de prendre conscience de la présence de son corps sur le plateau et l'énergie qu'il doit mobiliser. Il apprend à utiliser ses possibilités physiques pour proposer une situation, un état, ou dessiner une figure ou un personnage. Cette présence du corps s'appuie également sur le regard qui de créer un espace, d'établir une relation avec les partenaires et avec le public ou de suggérer des intentions de jeu. Progressivement, l'élève apprend à placer sa voix de façon à être audible et intelligible pour le public ; il prend conscience de sa respiration, utilise son souffle, travaille sur le rythme, le registre, la hauteur, la dureté, le timbre de la voix. Il maîtrise progressivement ses adresses, tant à ses divers partenaires qu'au public, en fonction des codes ou d'intentions de jeu.

I.7.1 Apports et utilité du théâtre à l'école

Trois grands plans sont à prendre dans l'analyse des apports du théâtre sur le plan scolaire à savoir l'individu, le scolaire et la collectivité (Verdeil, 1995).

Au niveau individuel, Verdeil met en évidence le fait que l'apprenant ou l'adolescent joue différemment de l'adulte, en ce sens qu'il ne fait pas apparaître un personnage, mais exprime d'abord ce qu'il est. Il va vivre et jouer des scènes de vie courante avant de tenir un rôle et surtout traduire par les gestes et un langage de sa vision du monde. Le théâtre va donc permettre à l'apprenant de se découvrir un nouveau point de vue et de se détacher de la réalité dont nous

dépendons tous. Cette pratique qui est un jeu social, va l'amener à établir des nouvelles relations, et donc à renouveler et modifier l'image qu'il a de lui-même. C'est pourquoi Verdeil (1995) émet un parallèle entre les codes sociaux et les étapes de l'expressions dramatique. Dans la vie, une personne est amenée à s'adapter à une multitude de conduites de jeu en fonction de l'interlocuteur. Il va donc multiplier les personnages et en ce sens, plus que l'enfant travaille cela par le théâtre, plus, il saura prendre sa place dans la société.

Sur le plan scolaire, le théâtre a des apports sur les apprentissages langagiers. Plusieurs apprentissages relevant des composantes de l'orale sont fortement travaillés par la pratique du théâtre. Par exemple les éléments liés aux aspects « matériels » de la voix tels que l'intonation ou l'intensité par exemple sont primordiaux au théâtre et donc étudiés. En outre, les techniques de mémorisation étudiées dans le travail théâtral développent en même temps les capacités de l'élève dans ce domaine. Le théâtre a également une influence sur la lecture, l'écriture et l'apprentissage des langues. Le travail de lecture d'une pièce peut s'avérer particulièrement efficace sur les objets de l'école. Le processus d'appropriation et de compréhension du texte est indispensable au théâtre, puisque c'est de cette compréhension découlera l'interprétation de son personnage. Cet aspect est très important pour le travail scolaire, puisqu'il entraîne l'élève à cette approche de l'écrit. Concernant l'apprentissage des langues, le théâtre en être un véritable pilier. En effet, l'élève s'ouvre à d'autres cultures et aborde différentes pratiques artistiques. Par le travail autour du texte, il apprend et intègre le bon accent et surtout découvre une nouvelle manière d'aborder une langue étrangère. La modification des relations entre les élèves, mais aussi entre ceux-ci les enseignants, est largement démontrable. Le théâtre permet alors d'aborder ces fonctions et de faire apparaître au-delà de ces catégorisations, de nouveaux personnages qui démontrent le « vrai » d'une personne. Il amène alors la création à l'intérieur de l'institution et transforme une collection d'individus en un groupe soudé par un but commun, celui de la représentation théâtrale, ce qui indéniablement favorisera le climat de classe.

Schmidt (2006) soutient lui-aussi que l'expression dramatique favorise l'apprentissage d'une langue étrangère car cela rapproche les élèves de la culture l'entourant. Cela a pour but de diversifier les approches et rendre visuel les situations de communication, de motiver les élèves et, ainsi de rendre vivant les apprentissages.

Mayor (1995) insiste sur les compétences mobilisées par le théâtre, à savoir la gestion de l'espace, la mise en mouvement du corps, du geste, de l'attitude, la construction d'un discours adapté au personnage et à la situation (structure, tonalité, choix lexical...), la mise en place d'un personnage et le maintien de sa cohérence, la gestion d'une durée et la compréhension active

des règles. Parallèlement à ces divers aspects, l'élève est simultanément engagé dans un échange simulé avec ses partenaires et dans une représentation devant ses camarades spectateurs. L'échange implique alors d'autres compétences telles que l'adaptions à une situation de communication, la construction d'un espace, la gestion de la durée d'une interaction et l'écoute.

I.7.2. Etude de texte théâtral du point de vue des quelques auteurs.

Dans ce cadre du travail, on utilise les méthodologies envie de progressassions d'enseignement/apprentissage.

Pour être plus spécifique, on part de la définition de que Cuq (2003, p.166) fait sur la méthodologie : « Domaine de réflexion et de construction intellectuelles ainsi que tous les discours qui s'en réclament ». Il la définit également comme « toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues ».

- **Le texte**

Pour travailler le texte, Dobroiu (2014, p. 96) nous propose deux (2) étapes, d'abord une lecture globale, et l'analyse plus approfondie du texte et ce qu'il implique.

- **La lecture globale.**

Dans cette étape, on cherche la compréhension globale et totale du texte, pour avoir une idée générale de ce que l'on a lu et ce que l'on va travailler. Il s'agit de faire une lecture, d'abord par l'enseignant et après entre tous les élèves, pour qu'ils soient capables de faire un résumé et qu'ils se rendent compte de ce qu'ils ont lu. C'est le moment aussi de résoudre des doutes plus généraux en rapport avec l'histoire. Dans cette partie, on identifie aussi les personnages qui paraissent dans l'œuvre.

Cette lecture globale va permettre à l'élève d'avoir un schéma mental qui va lui permettre d'avoir les idées principales qui composent le texte.

- **L'analyse du texte.**

Cette étape est destinée à s'introduire dans le texte, l'analyser et construire la base qui va soutenir toute l'œuvre théâtrale. La construction de l'apprentissage se fera de la façon la plus autonome possible, en laissant l'élève découvrir les nouveaux aspects que la langue leur offre.

On propose des aspects suivants :

- Résoudre des doutes plus spécifiques, qui sont mis en relation avec la langue étrangère, comme le vocabulaire et les structures plus fréquentes, grâce à la lecture globale et le contexte qu'ils aperçoivent.
- Diviser l'œuvre en parties.
- Analyser chaque partie : les personnages, les actions ; le contexte dans lequel l'histoire se déroule.
- La lecture à haute voix de chaque partie par l'enseignant, par les élèves en pairs et par groupe...

- **Les personnages**

Les personnages sont la partie la plus importante à travailler dans une œuvre théâtrale. Ce sont ceux qui marquent le développement de l'histoire. Ainsi, on propose trois moments pour ce travail :

- **L'identification des personnages** : quels sont les personnages qui apparaissent dans l'œuvre ? On verra à une liste générale des personnages.
- **Analyse des personnages** : les élèves doivent analyser comment sont les personnages, les rôles qu'ils ont dans l'œuvre. Pour cela, on pose donc les questions suivantes :
 - Comment s'appelle ce personnage ?
 - Quel âge a-t-il ?
 - Où habite-t-il ?
 - Comment est-il ? On décrit le personnage en proposant une liste d'adjectifs
 - Qu'est-ce qu'il fait ? On décrit ce qu'il fait avec une liste des verbes
 - **Répartition des personnages** : Les personnages sont distribués aux apprenants par l'enseignant et chaque intèriorise son personnage. Il pourrait se demander :
Ce personnage, y-a-t-il quelque chose en commun avec moi ?
Quelles sont les différences que j'ai avec ce personnage ?

Donc cette section supposerait un travail plus individuel, destiné à l'intériorisation du personnage par l'élève qu'il croit qu'il est ce personnage dans l'œuvre.

- **La gestualité et corporalité**

Les deux éléments sont essentiels qui accompagnent la représentation d'une œuvre. Cette partie du théâtre est déterminée par l'expression des différentes émotions comme : la joie, la tristesse, la surprise, la colère, le doute, la peur... On prétend travailler toutes les émotions qui sont en jeu tout au long de la vie quotidienne des élèves.

De même manière, on doit travailler avec l'œuvre et utiliser le corps pour caractériser les personnages que l'on va représenter, leur donnant des émotions que chacun implique.

➤ **Mise en scène**

Celle-ci englobe tout ce qui est en rapport avec le décor en tenant compte des différentes scènes qui apparaissent dans l'œuvre, les vêtements, les infrastructures, le maquillage mais aussi la représentation elle-même. Cette partie se fait en équipe, en accord avec la manière des arts plastiques présentes dans l'emploi du temps des élèves.

I.7.3. Stratégie d'enseignement/apprentissage du texte théâtral : approche par les compétences (APC)

De prime abord, la nouvelle approche par les compétences (APC) est une méthodologie développée par De Ketele, Rogiers et le groupe du BIEF1. Elle a été transposée dans le domaine de l'éducation après avoir été initialement appliquée dans la formation professionnelle. Elle est aussi appliquée dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et le système d'évaluation. Pour De Ketele (2000, p.188), l'APC « *cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations* ». Cette approche met donc en situation les apprenants et elle permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages et plus précisément lors de l'apprentissage du texte théâtral. L'APC relève de ce fait du même paradigme que les savoirs/savoir-faire/ savoir-être doivent être investis dans les situations empruntées à la vie réelle. Cette stratégie d'enseignement et d'apprentissage du texte théâtral peuvent bénéficier d'une approche par les compétences, qui met l'accent sur le développement des capacités des élèves à analyser, interpréter et jouer un texte. Le théâtre lui-même est un art à part entière pour lequel on ne s'improvise pas acteur ou metteur en scène professionnel. Il convient donc de faire le plus possible appel à des intervenants, tout en s'assurant de leur professionnalisme. Afin d'enrichir leur culture personnelle et collective, et de développer leur sensibilité au théâtre, Mérieux (op.cit.) préconise de confronter les élèves à des spectacles variés, à des œuvres passées comme actuelles, à des textes qui permettent « de sortir de la toute-puissance de l'immédiateté ».

Cette stratégie permet aux élèves de développer des diverses compétences par truchement du texte théâtral :

❖ **Compétences à développer**

- **Analyse textuelle** : l'élève est appelé à comprendre la structure, les thèmes, les personnages et le contexte historique d'une pièce
- **Interprétation** : l'APC permet à l'élève d'apprendre à interpréter les émotions et les motivations des personnages
- **Expression orale** : développer des compétences en communication à travers le jeu de scène et la diction
- **Collaboration** : travailler en groupe pour mettre en scène une pièce, et c'est qui renforce le travail d'équipe et de l'écoute.

❖ **Méthodes pédagogiques**

- **Ateliers de théâtre** : Créer un environnement où les élèves peuvent explorer le texte de manière créative à travers des exercices pratiques
- **Analyse des scènes** : étudier des scènes spécifiques pour comprendre les techniques dramatiques utilisées
- **Jeux de rôle** : inciter les élèves à se mettre dans la peau des personnages pour en saisir les nuances.

Cependant, il nous semble que la démarche méthodologique a ciblé que les enseignants uniquement pour affirmer te propos dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il est bien vrai que les propos des enseignants mais de ce fait, une démarche est aussi centrée sur l'apprenant nous semblerait la mieux adaptée pour vérifier effectivement son apprentissage dans le processus d'enseignement.

En se référant de l'article de Banga (2021) qui défend la place de l'exercice, il nous apprend qu'il faut quatre-vingt-seize pour cent (96^{o/o}) de transpiration contre quatre pour cet (4^{o/o}) d'inspiration, c'est-à-dire d'enseignement. Il ajoute que l'enfant apprend de ce qu'il fait, pas de ce que fait l'enseignant. Ce qui qui un caractère de vérité scientifique à son résultat obtenu à travers lequel, il montre que sur 8 types d'activités énumérés dans le règlement pédagogique de l'Université de Yaoundé 1, seulement un seul type d'activité est dédié à l'enseignant (cours magistral) et les autres concernent l'apprenant.

I.7.4. L'utilisation du corps dans la compréhension du texte théâtral

Brook (1995) « la compréhension commence au moment où le corps être en action. » Des modèles d'éducatons auxquels prônent l'utilisation et d'investissement du corps dans les

apprentissages. En effet, grâce de nouveaux travaux dans le domaine de la psychologie, on sait aujourd'hui que le corps et l'esprit sont indéniablement liés.

Pour Gides (1897), : « comprendre, c'est sentir capable de faire ». Il semble donc tout à fait judicieux de multiplier les entrées sensorielles en proposant différents types de simili. Le corps s'avère un excellent outil, efficace pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Une étude de Glenberg et Al (2004), traitant de la compréhension du texte narratif par l'utilisation du corps, démontre que la compréhension et la mémorisation sont fortement impactées par l'utilisation de la gestuelle. L'emploi d'objets ou de geste accompagnant la parole permet à la mémoire de fonctionner de manière plus efficace. L'apprenant crée ainsi des liens entre l'informations gestuelles et celles implicites, favorisant la construction d'un schéma de représentation du texte efficient. Cette technique se trouve notamment dans l'apprentissage des langues, et peut également s'appliquer sur la compréhension du texte. L'utilisation du geste accompagnant la lecture permet à l'élève de visualiser et d'encoder les informations lues en fournissant u traitement auditif et montrer en plus du trament visuel.

I.7.5. Le rôle de l'enseignant dans l'APC.

Dans cette approche, comme dans toutes autre approche pédagogique et didactique, l'enseignant a le rôle déterminant. Il est à noter qu'il ne transmet pas les connaissances mais plutôt aide les apprenants à les construire eux-mêmes. Pour cela, cet enseignant attribuer des différentes tâches aux apprenants dans le processus d'enseignement/apprentissage. Car :

Les cours magistraux sont des temps perdus ... On n'apprend pas à dessiner en regardant un professeur qui dessine très bien. On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose...Il faut essayer, faire, refaire jusqu'à ce que le métier entre...Je conçois la classe primaire comme un lieu où l'instituteur ne travaille guère, et où l'enfant travaille beaucoup. Non point donc de ces leçons qui tombent comme la pluie, et que l'enfant écoute les bras croisés. Mais les enfants lisant, écrivant, calculant, dessinant récitant, copiant et recopiant (Alain cité par Banga 2023, p.16-17).

C'est ce qui peut multiplier des travaux en groupe sur les textes théâtraux, des interactions e classe, stimuler les réflexions, demander aux apprenants de faire le choix de texte qui leur convienne. Ainsi l'enseignant dans la reconnaissance des ressources du processus d'enseignement pouvant aider l'apprenant à résoudre des situations correspondant à une ou plusieurs ressources précises, conduit à une réalisation véritable de l'intégration des acquis dans la vie quotidienne. Pour ce fait, il (l'enseignant) est donc :

Un accompagnateur : c'est lui qui propose des situations à l'élève afin que celui-ci exerce ses compétences ;

Un motivateur : c'est lui qui précise les articulations de travail de chaque groupe ou chaque personne ; ceci en collaboration avec les apprenants. Il utilise les préoccupations issues des échanges avec les apprenants pour construire les situations de vie.

Un médiateur : entre le savoir et les apprenants, il aide à contextualiser les connaissances et les compétences ;

Un créateur : l'enseignant crée un environnement pédagogique qui favorise la construction des connaissances, se préoccupe du bon fonctionnement des interactions sociales et organise le moment et le, lieu des apprentissages scolaires.

I.7.6 Le rôle de l'apprenant dans l'APC.

Dans l'approche selon l'APC, l'apprenant est placé au centre des apprentissages, il est considéré comme le principal acteur dans le processus d'enseignement/apprentissage. C'est lui qui construit ses connaissances, a juste besoin d'être guidé par l'enseignant pour développer ses compétences. Il est à cet effet :

Un acteur : puisqu'il est pleinement investi dans sa démarche d'apprentissage. Son but est de réussir à comprendre la tâche à réaliser. Il prévoit donc des applications futures, de questionner, d'identifier ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas, il prend les initiatives pour apprendre ce qu'il ignore. Il cherche, fait des suggestions, commet des erreurs à partir desquelles il va travailler, il s'autoévalue en comparant ce qu'il a fait à ce qu'il devrait faire ;

Un coopérateur : lorsqu'il travaille dans un groupe, celui-ci contribue à l'apprentissage des autres membres en participant à l'accomplissement de la tâche par le groupe ;

Un critique : il n'accepte rien de manière gratuite, toute information qui lui est présentée est remise en cause et fait l'objet de sa vérification, de sa confrontation et aussi du degré de crédibilité de la source d'information.

En adoptant cette approche par les compétences, l'enseignement du texte théâtral devient non seulement plus engageant mais aussi plus pertinent par rapport aux compétences que les élève doivent acquérir pour leur future académique et professionnelle.

I.8. LA NOTION DE LA COMPÉTENCE ORALE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE.

Selon Halté et Rispaïl (2005, p.25) : *« l'oral a été depuis longtemps considéré comme un non objet, ni didactique, ni pédagogique que l'on n'utilisait pas dans l'enseignement.*

Cependant, l'oral est aujourd'hui un domaine pas clairement identifié où l'on emmène avec ses préoccupations et que l'on a du mal à comprendre ». Il est donc important de savoir que l'oral est une base principale pour l'enseignement du FLE. Ainsi, l'oral est un outil qui peut attraper toute la composante orale pour réaliser, construire, effectuer les savoirs, savoir-être et savoir-faire.

I.8.1. La manière d'enseigner l'oral

L'oral est toujours présenté dans des situations de communication en classe, il reste comme un moyen d'apprentissage. Dans la classe du FLE, l'enseignant proposera des activités orales :

D'abord, l'enseignant commence à expliquer les leçons par une série des activités d'écoutes différentes pour apprendre et maîtriser le français oralement. Ensuite, l'apprenant doit réserver et mémoriser un lexique suffisant pour qu'il soit employé dans une expression de conversation (les répétitions).

Enfin, la pratique des activités d'écoutes sont variées dans un cours de la didactique de l'expression orale afin de se sentir plus à l'aise dans l'enseignement de cette compétence et d'acquérir certains savoir-faire en classe de français langue étrangère, relativement à l'apprentissage de la production orale chez les apprenants et pour mieux progresser la compétence orale dans une classe du FLE, l'enseignant doit travailler l'oral avec ses apprenants à travers des activités d'écoutes variées par exemple :

- Définir les objectifs des activités orales.
- Donner des exemples sur les sujets.
- Construire des représentations mentales chez les apprenants.

I.9. LA FONCTION DE L'ORAL

Nous définissons cinq (5) fonctions de l'oral en didactique :

I.9.1. L'oral comme moyen d'expression

Dans la classe, l'oral permet aux apprenants de construire sa personnalité, pour s'exprimer et réaliser des axes des paroles.

I.9.2. L'oral comme un moyen d'enseignement

Dans la salle de classe, l'oral est utilisé comme un véhicule des savoirs et des informations. Ce moyen a deux rôles, l'un est d'orienter l'objectif d'apprentissage qui sont disciplinaires et l'autre est de créer les situations de travail communes, qui peuvent fonder sur des relations qui permettent aux apprenants d'approprier les connaissances.

I.9.3. L'oral comme objet d'apprentissage

L'oral est considéré comme objet spécifique, mettant l'accent sur l'acquisition et les pratiques langagières en classe et aussi d'effectuer un échange communicatif entre enseignant/apprenant.

I.9.4. L'oral comme moyen d'apprentissage

L'oral est un moyen d'apprentissage par lequel, l'apprenant construit un système de parole. Il permet à l'apprenant d'installer des concepts dans le but de développer les compétences linguistiques et communicatives.

I.9.5. L'oral comme objet d'enseignement

L'oral permet aux apprenants de développer à la fois les compétences communicatives et des compétences linguistiques à partir des opérations langagières qui sont à la forme de compréhension de l'oral et de l'expression de l'oral.

En somme, la compétence orale constitue une forme très importante et efficace, et le rôle de l'enseignant est de permettre aux apprenants d'assimiler ainsi que réfléchir, non seulement ce qu'ils savent, ce qu'ils ignorent mais aussi ce qu'ils n'ont pas la possibilité de le faire. Donc il faudra encourager les apprenants dans la salle de classe à exprimer leurs idées et à écouter les points de vues de leurs collègues à travers les trois (03) domaines des échanges oraux qui comprend : l'audition, l'interaction et la production orale.

I.10. DES ACTIVITÉS AU SERVICE DE L'EXPRESSION ORALE EN CLASSE DE PREMIÈRE

En classe de langues, plusieurs méthodes sont susceptibles d'être appliquée pour inciter les apprenants à parler. Comme l'enseignant a un amalgame de choix d'exercices d'évaluation de la compréhension d'un support sonore, il peut demander aux apprenants de réaliser des activités d'expressions variées en adéquation avec les objectifs et le niveau de ces apprenants.

Parmi les exercices sélectionnés pour cibler l'expression orale, nous énumérons les éléments suivants :

I.10.1. Le débat

C'est une activité qui propose les exigences et les règles du dialogue à l'échelle de tout un groupe, il suppose que l'apprenant soit capable de passer d'une implication personnelle ou passionnelle à un traitement plus distancié du propos. Ainsi, le débat exige un niveau avancé car les participants sont appelés à présenter une argumentation solide. On peut donc distinguer trois (3) formes de débat :

- Le débat d'opinion, qui vise à influencer la position d'autrui
- La délibération, dont le but est la prise de décision
- débat afin de résolution de problème, dans lequel ce ne sont pas des opinions qui s'opposent, mais des (quasi) savoirs.

I.10.2. L'exposé

L'exposé quant à lui vise à communiquer aux autres le résultat d'une recherche, à les informer sur un sujet particulier, un auteur, u mouvement littéraire ou un thème quelconque en préparant une synthèse organisée. Pour présenter l'exposé, l'apprenant se base sur la prise de parole en arrivant à un échange oral avec la classe.

I.10.3. Le jeu de rôles

Dans l'expression orale, le jeu de rôles est une technique d'animation dans laquelle plusieurs participants sont invités à simplifier dans l'interprétation des différents rôles des personnages se trouvant dans une situation précise, afin de permettre une analyse des représentations, sentiments et attitudes liés à cette situation. À ce type d'activité, Debyser (1997), propose la définition suivante : « Un jeu de rôles, en didactique des langues, est un évènement de la communication interactif à deux ou plusieurs participants, simulé par les apprenants pour développer leur compétence de communication sous trois (3) aspects : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique.

I.11. LE RAPPORT ENTRE L'ACTIVITÉ THÉÂTRAL ET LA COMPÉTENCE ORALE.

Il nous paraît important de relever les apports que le théâtre peut avoir sur les composantes de l'oral. Celui-ci dit d'élaborer une production orale en fonction d'un projet (exposé, (...), jeu théâtral, restitution d'un poème,) et de prendre en compte le lieu de prise de parole (classe, théâtre, radio scolaire,) (Cllp, 2010). Nous en déduisons donc que le théâtre peut-être une aide primordiale pour acquérir des composantes dans le domaine de l'oral.

L'enfant faisant du théâtre, est amené à travailler sur toutes les composantes de l'oral. D'une part, en lien direct avec l'objectif concernant le lieu de reprise de parole, de comédien doit s'adapter à la situation de communication. Lors d'un spectacle, il sera confronté à un auditoire ou un public qui réceptionnera sur son propos. L'élève se doit donc de parler fort et de manière articulée afin que le public le comprenne. Autant la situation de communication que les dimension suprasegmentales (intensité, articulation) sont alors travaillées. L'intonation, elle aussi contenue dans ces dimensions, est également primordiale dans la production orale comme au théâtre.

En effet, elle donne du corps à un texte et permet de vivre les mots que l'on dit. En ce sens, le théâtre peut-être d'une grande aide, puisque l'enfant interprète les textes qui lui sont donnés à l'aide d'un personnage, la plupart du temps. L'enfant peut donc « prétexter » son interprétation et travailler cet aspect-là. Concernant les caractéristiques langagières, tel que le lexique, on peut aussi penser que le théâtre va permettre à l'élève d'enrichir son vocabulaire, aussi bien sur l'aspect technique du théâtre (didascalies, improvisation, scènes,) que sur la vie quotidienne, au moyen des pièces qu'il va lire ou des improvisations qu'il va donc réaliser. Un autre lien très important est celui établi avec les éléments non-verbaux, ou kinésiques. Cette dimension est absolument indispensable au théâtre, puisque les mouvements ou les regards qu'émet un comédien constitue la moitié, voire plus, de son jeu. Barrault (1996) met en évidence le fait qu'au théâtre, la combinaison du geste et du verbe constitue l'un des objectifs principaux du comédien. Cela permet de donner une profondeur à son personnage et de le rendre crédible aux yeux des autres. Tout comme à l'oral, où le non-verbal est l'une des premiers choses que l'on remarque. Bouchard (2004) explique d'ailleurs que pour travailler le corps et l'expression à l'oral, le théâtre est particulièrement pertinent. Ensuite, l'aspect proxémique, faisant référence à la disposition spatiale face à un interlocuteur par exemple, est évidemment tout aussi présent au théâtre et directement lié à la situation de communication, puisque l'enfant doit s'adapter en fonction de multiples éléments, tels que le contexte, son rôle et son récepteur.

La pratique du théâtre implique du comédien qu'il ait suffisamment confiance en lui pour oser prendre la parole et assumer sa place sur scène. L'oral parallèlement, exige de l'élève les mêmes aptitudes, mais dans sa classe. Une corrélation forte est donc établie entre les aspects psychologiques pouvant être favorisés par la pratique du théâtre et ceux devant d'être en place dans la classe. Piaget (1923) explique d'ailleurs que pour favoriser l'émergence du langage, l'école doit laisser, dès la maternelle, une large part aux activités symboliques (imitation, jeux symboliques, dessin). De psychologique découlent ainsi les aspects sociaux, très présents dans le théâtre, puisque les enfants sont constamment en collaboration et en coopération, chacun apportant un élément indispensable au tout.

Le théâtre est ainsi intimement lié au travail sur l'oral et sur les aspects qui y sont indirectement liés, tels que les éléments psychologiques, estime de soi, par exemple et les compétences sociales.

Par les activités théâtrales, on peut bien travailler sur toutes les compétences et cela dépend de ce que l'on souhaiterait faire. Il suffit juste de trouver une salle équitable, un bon professeur et le tour joué.

I.11.1. Expression orale et corporelle dans le texte théâtral

En fait, le texte théâtral est un texte improvisé ou un texte appris par cœur ou même un texte lu.

M.BEGOT- PRONCHERY (1994, p.15), mentionne que : « *il (cet exercice) apporte à l'enfant une vraie éducation du geste, de l'attitude, du rythme et de la diction.* » Il est impératif que l'apprenant soit initié à l'expression corporelle et qu'il apprenne à être conséquent dans l'acte de parole. Pour ce faire, il doit exercer à l'ajustement de bons gestes avec les expressions utilisées en tenant compte également de la situation puisque l'activité théâtrale est une initiation à l'éducation du corps et l'apprivoisement des gestes comme acte accompagnant la parole.

La quantité de lecture d'une pièce de théâtre est nécessaire et fait une bonne affaire pour entrainer les apprenants à l'expression orale. De plus, les exercices d'improvisation, au moins ceux qui sont simples, sont très utiles pour les débutants et vise beaucoup plus la production orale. Dans cette activité théâtrale, l'expression corporelle renforce l'expression verbale, elle permet à l'apprenant de connaître les mouvements de son corps, ses déplacements dans l'espace permettant à l'apprenant d'affirmer sa gestuelle (posture, démarche, gestes et mimique, et regards.) après avoir commencé par les activités gestuelles, nous pouvons intégrer la communication orale.

I.11.2. L'activité théâtrale et compétence scripturale

En didactique des langues, il est difficile aujourd'hui de parler d'une compétence orale en faisant abstraction de l'écrit, lorsque on observe le processus de décloisonnement disciplinaire. Les supports des exercices oraux sont basés sur des extraits de texte écrit sur lequel l'enseignant invite les apprenants à s'exprimer oralement

Parmi les différents ateliers d'écriture, un de ceux qui intéressent le plus des élèves de tous âges est l'atelier d'écriture théâtrale. Le texte est produit directement ou précédé d'un travail préalable à partir d'improvisations mettant en jeu tout un travail d'équipe, dans la mesure où ce travail est fruit d'un travail collectif.

I.11.3. L'activité théâtrale et la motivation aux apprentissages

La pratique théâtrale est une activité ludique, motivante qui détend l'atmosphère en classe et donne aux apprenants l'énergie et l'envie d'apprendre le français d'une façon amusante. Participer à la représentation d'une scène théâtrale est considéré par des spécialistes comme C. PAGE et R. VIAU (1999, p.102), comme une expérience stimulante. Ce dernier met clairement en valeur l'apport prolifique des activités théâtrales en classe en disant ou une pièce : « *les activités qui consistent à jouer des extraits de pièces de théâtre ou une pièce complète suscitent généralement la motivation de bon nombre d'apprenants.* »

PAGE (2001, p. 12) de son côté insister particulièrement sur la notion de plaisir qui est d'une importance prioritaire et qui doit être prise très au sérieux. Elle recommande à cet effet, de : « *proposer aux enfants et aux jeunes des activités qu'ils prennent plaisir à faire, car, aimant ce qu'ils font, ils le font le mieux possible.* »

C'est pourquoi VERDEIL (1995), affirme que : « *les activités théâtrales représentent un fort moteur de motivation pour l'apprenant. Abordés sous forme de jeu, l'apprentissage phonétique comme les notions grammaticales prennent une nouvelle dimension pour l'apprenant.* »

I.11.4. Interactions théâtrales et compétence communicative orale.

Pour Maigneueau (1998, p.23), : « *La compétence communicative consiste pour l'essentiel à se comporter comme il convient dans les multiples genres du discours ; c'est donc avant tout une compétence générique. En effet, le discours ne se présente jamais comme tel, toujours sous la forme d'un genre particulier ; un bulletin météo, un procès-verbal de réunion, un toast, etc.* ».

De ce fait, l'activité théâtrale provoque l'interaction dans laquelle l'apprenant est à la fois récepteur, producteur, où il doit exercer sa capacité d'anticipation, il pense à ce qu'il va répondre pendant qu'il écoute ce que l'on dit, comme dans une vraie interaction orale, c'est-à-dire elle permet de créer des situations de communication et un réel échange langagier et humain.

Selon BRUO (1992) : « *communiquer, c'est vouloir transmettre des informations à quelqu'un dans un cadre avec une intention* » Donc elle permet de promouvoir les interactions communicatives entre les apprenants et celles entre enseignant et les apprenants.

I.11.5. L'activité théâtrale et développement de la socialisation

L'approche théâtrale e classe de FLE permet de constituer un groupe de travail réunissant enseignant apprenants, travaillant ensemble, échangent des idées, s'aident et évoluent ensemble pour réaliser une tâche collective.

Pour RYNGEART (2001, p.9) considère que : « *le groupe est le lieu où l'individu s'élabore pour jouer avec les autres* ». Ce qui fait de l'activité théâtrale un moyen puissant qui agit effectivement sur le groupe et s'appuyant sur l'esprit de l'équipe.

Elle offre aux apprenants une autre occasion de former des groupes et pratiquer des compétences sociales. Alors, émetteur, récepteur et message à transmettre sont des éléments des situations d'énonciations et sont également des composantes du théâtre. Donc l'activité théâtrale est un outil précieux pour mettre en œuvre une approche communicative ou actionnelle car, au sein d'un groupe de taille réduite, les apprenants sont amenés à être actifs et à prendre en main l'activité qui leur est proposé. L'activité théâtrale crée des liens entre les différents participants grâce aux activité de groupes. Elle permet la diversification des associations au sein des apprenants par la formation et la variation de ces groupes.

I.5.6. La compréhension de l'orale et de mémorisation

Les élèves doivent sans cesse être attentifs à leurs camarades et apprendre à s'écouter eux-mêmes.

Par le dictionnaire de de didactique des langues, (Cuq, 2003, p.49) : « *la compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou qu'il lit (la compréhension écrite). Il faut distinguer l'écoute et la lecture qui sont de pratiques volontaires, des processus cognitifs, largement involontaires* ». Par conséquent, la compréhension d'un texte en langue

étrangère dépend d'un ensemble d'éléments liés à des informations à la fois intra-textuelles et extratextuelles. Au regard d'Holec (1970) « *comprendre, en langue étrangère, faire des prévisions sûres du texte et vérifier ces prévisions en puisant des indices dans le texte : les prévisions faites sont fondées sur ce que l'on sait du texte, de son auteur ou de ses locuteurs, de la situation dans laquelle il a été ou produit, et sur ses connaissances générales aussi bien que de la langue du texte* ».

Pour Narcy (1990) : « *la compétence de la compréhension orale est une compétence que l'apprenant doit développer parallèlement à la capacité de s'exprimer, et qui requiert des stratégies et des modalités propres ; on peut être bon « producteur », bien parler, et un mauvais « récepteur, mal comprendre* ». L'activité théâtrale aide l'apprenant à mémoriser des vocabulaires, des actes de paroles, des rubriques, des structures et certains effets de sens ou spécificités de langue, ce qui leur permettra de les investir plus tard dans d'autre situation ou d'autre discours et de les réemployer sans difficulté.

I.11.7. Le texte théâtral et l'aspect culturel

Par l'activité théâtrale, il est important de préciser que faire le théâtre en classe de FLE permettant également d'apporter une autre culture aux apprenants.

Moirand (1990, p.20) quant à lui, la pratique théâtrale apporte un atout culturel qui permet : « *la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et l'institution, la connaissance de l'histoire culturelle et de relations les objets sociaux* ». Donc acquérir une compétence culturelle pourrait se faire à travers l'utilisation du texte théâtral comme support à cette acquisition.

Pour Cuq (2003), dira que : « *la pratique théâtrale dans la salle de classe, offre comme avantages supplémentaires de faire découvrir une culture à travers l'étude de texte de théâtre francophone de mettre en scène et donc de jouer des personnages insérés dans des univers francophones et s'étonnera dans sa synthèse sur l'utilité du théâtre en milieu scolaire, que ce dernier ne soit pas intégré comme un cours dans les programmes du Ministère de l'Education Nationale (p.237)* ». Donc pour, la pratique théâtrale permettrait de résoudre un nombre « des difficultés scolaires et personnelles rencontrées » par les apprenants de français d'une part, et d'autre part, elle serait un soutien à l'éducation de « la personne » au sens large du mot et à sa stabilisation, en lui enseignant comment se servir de son corps comme de son intelligence.

L'activité théâtrale reflète les valeurs, les croyances et les pratiques d'une société à un moment donné.

Cependant, loin de se limiter au domaine linguistique, le théâtre permet de : « *faire découvrir une culture à travers l'étude de texte de théâtre francophone* » que ce soit des gestes propres à la francophonie, des traditions, des rites ou des habitudes culturelles.

En somme, le texte théâtral enrichit non seulement le savoir linguistique, mais aussi leur culture générale, leur pensée critique et leurs compétences sociales, les rendant ainsi plus conscients et ouverts à la diversité du monde qui les entoure.

I.11.8. Développement de la créativité et l'imagination par le biais du texte théâtral

Le jeu est une représentation du réel. Même si le monde réel est bien présent sur l'espace théâtral, il l'est sur le monde symbolique.

Pour Jean (1976, p.28), « *sans imagination, il n'y a pas de développement possible des individus, et l'imagination n'est pas seulement onirisme, rêve, invention du jamais vu, mais elle intervient dans tous les processus psychiques et corporels, et d'abord dans le langage* ». On peut l'intégrer dans la classe à la cohérence pour que le contrôle futur de la raison et que la prise de conscience du rationnel par l'apprenant lui procure, à la fois, les moyens d'exprimer l'inexprimable et la lucidité permettant de savoir par fois renoncer à expliquer l'inexplicable. L'imagination que l'apprenant déploie lui offre un terrain d'expérimentations lui permettant de construire ses propres raisonnements logiques. Partant de l'imagination, l'apprenant naîtra ainsi en lui, l'idée de la créativité lorsque les acteurs jouent leurs rôles à travers le texte théâtral, ils doivent aussi trouver des attitudes propres à leur apprentissage. Par exemple être courbé si on joue le rôle de la grand-mère. Aussi l'élève doit imaginer la voix de son personnage et s'y tenir à la créativité.

C'est pour cette raison que la perspective cognitiviste (Martlin, 1983, 2001) permet de circonscrire le concept de créativité : Le processus créatif peut être associé à une résolution de problème. L'observation des opérations cognitives lors de deux exercices d'écriture a montré que la résolution nécessitait la construction d'une représentation de la tâche élaborée pour permettre l'exploration des différentes dimensions du problème et suffisamment flexible pour être susceptible d'évoluer au cours de l'activité de résolution. Tout ceci relève de son propre imaginaire que l'on va puiser dans son vécu. Un autre grand avantage de l'activité théâtrale est qu'elle soude le groupe, elle instaure un climat de confiance, de coopération, de respect qui à chacun de se sentir à sa place voulue et d'oser ses besoins. Cette atmosphère de convivialité et

de plaisir fait que les apprenants apprécient de se retrouver et viennent au cours avec plus de bonheur. Ils désirent également progresser pour enrichir les échanges.

I.11.9. L'activité théâtrale et compétence discursive

Travailler les genres discursifs peut développer la compétence des apprenants lorsqu'ils sont exposés à faire un discours.

C'est pourquoi Bakhtine (1984), s'était intéressé à la notion de genre du discours qu'il conçoit comme des formes socialement construites n soulignant que : « *Le locuteur reçoit donc, outre les formes prescriptives de langue commune (les composantes et les structures grammaticales), les formes non moins prescriptives pour lui de l'énoncé, c'est-à-dire les genres du discours pour une intelligence réciproque entre locuteurs ces derniers sont aussi indispensables que les formes de langue (p. 287).* » puisque le discours théâtral peut-être d'une valeur narrative, argumentative, explicative, informative, ainsi les apprenants sont confrontés aux différentes situations de communication et cela leur permettra d'acquérir et de produire des énoncés réels et de surmonter les différentes difficultés croisées dans leurs apprentissages de l'expression orale, en acquérant la bonne méthode de raisonner, d'énoncer et d'expliquer.

I.11.10. L'activité théâtrale et compétence langagière

Le CECRL (2001), suggère que l'activité théâtrale contient trois compétences communicatives langagières à savoir : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. Grace à l'activité théâtrale, les apprenants peuvent approfondir leur savoir, leur savoir-faire et leur savoir-être. L'exploitation de l'activité théâtrale en classe de FLE permet de créer un climat favorable pour l'apprentissage de l'expression orale, dans lequel les apprenants se trouvent dans de situations de communication de proche de celles qui est dans la vie quotidienne (Hinglais, 2003 ; Dallier. 2014). Elle peut aussi contribuer à un renforcement des acquisitions et mettre en valeurs les aptitudes langagières de l'apprenant sur le plan de l'expression orale comme l'indique RYNGEART (2001, p.31) en disant que : « *un outil d'apprentissage au même titre que d'autres outils pédagogiques. [...] sa nature de langage original, élaboré à plusieurs, en faisant un outil d'expression, et communication en accord avec les besoins d'un enseignement moderne [...]* ». Elle (la compétence langagière) agit à s'exprimer sous diverses conditions en produisant la parole, car la parole reste le moyen communicatif le plus employé dans la vie quotidienne tel que l'assure SOREZ (1995, p.5). « *S'exprimer oralement, c'est transmettre des messages*

généralement aux autres, en utilisant principalement la parole comme un moyen de communication ».

Cette compétence permet aux apprenants d'acquérir le vocabulaire puisque l'usage de mot permet la mémorisation rapide (apprentissage en contexte) et de connaître la grammaire de l'oral et améliorer l'articulation, en plus, elle facilite la difficulté de comprendre à l'aide de la gestuelle.

Pour parvenir à cette notion, nous pouvons noter que les activités théâtrales représentent un plus dans le cheminement des apprenants, une occasion de mettre en pratique de façon agréable ce qu'ils ont appris précédemment dans un autre contexte ; un prétexte pour aller plus loin, ou pour aborder une nouvelle manière, un nouveau thème, permettant de travailler la confiance en soi des apprenants, de les habituer à évacuer la peur pouvant déstabiliser certains d'entre eux dans des situations particulières (face à un public plus important, face à un interlocuteur plus important).

I.12. L'INFLUENCE DU TEXTE THÉÂTRAL SUR LA COMPÉTENCE ORALE.

Parlant de l'impact du texte théâtral sur la compétence orale, cela revient à noter que les activités peuvent apporter une aide importante au niveau de l'expression orale. Car elles (les activités théâtrales) permettent de travailler la prononciation, la diction, la gestuelle, la voix, l'intonation, les mimiques, le rythme, le débit, etc...

C'est pourquoi, Courtillon (2003, p.5) quant à lui, énumère les éléments extralinguistiques telles que : « l'intonation linguistique et expressive, les pauses, les accents d'insistance (...) facilitent la compréhension des modalités de parole ». De ce fait, la compétence orale permet de développer l'aptitude des apprenants à produire des énoncés cohérents en corrélation avec une situation de communication mais aussi de comprendre un message en prêtant l'attention au langage corporel et aux signaux oraux de l'interlocuteur afin de les interpréter correctement selon le contexte exposé.

Cuq (2003 ,p.237), a également abordé dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, l'impact que pouvait avoir la pratique théâtrale sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en ce sens que : « le théâtre dans la classe de FLE offre comme avantages classiques du théâtre en langue maternelle :apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'locution, de la diction, de la prononciation, expression et sentiment ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public,

expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle »

Il dira encore du théâtre qu'il offre comme avantages supplémentaires de faire découvrir une culture à travers l'étude de texte de théâtre francophone de mettre en scène et donc de jouer des personnages insérés dans les univers francophones. Pour lui, la pratique théâtrale permettrait de résoudre un nombre des difficultés scolaire et personnelle rencontrées par les apprenants de français, d'une part, et que d'autre part, elle serait un soutien à l'éducation de « la personne » au sens large du mot et de sa stabilisation, en lui enseignant comment se servir de son corps comme de son intelligence.

I.13. QUELQUES NOTIONS CONTRADICTOIRES DES AUTEURS À L'ENSEIGNEMENT DU TEXTE THEATRAL POUR LE DEVELOPPMET DE LA COMPETENCE ORALE.

La question l'enseignement/apprentissage du texte théâtral pour le développement de la compétence orale aux apprenants est remise en cause par plusieurs raisons auxquelles nous pouvons décliner.

Cependant, travailler une langue française à travers le texte théâtral n'est pas aussi facile que d'autres activités plus travaillées systématiquement dans les cours (traditionnels).

Dobroiu (2014, p.95), estime qu': « il y a aussi des inconvénients de l'intégration des activités théâtrales en classe comme le bruit créé, la possible passivité des certains apprenants ou éventuels conflits entre ceux-ci »

Bourdieu (1982), soutient que l'enseignement du théâtre en classe peut reproduire les inégalités sociales et culturelles existantes car il privilégie les élèves issus de milieux favorisés qui ont déjà une certaine familiarité avec le théâtre. De même pour Dafays (1997), il remet en question l'idée que l'apprentissage d'un texte théâtral soit nécessairement bénéfique pour le développement de la compétence orale. Il soutient que d'autres activités comme : les discussions ou les débats pourraient être plus efficaces pour améliorer les compétences orales. Schneuwly et Bronckart (1985), contestent l'approche traditionnelle de l'enseignement du texte théâtral, qui se concentre sur la mémorisation, la récitation et proposent une approche plus communicative et interactionnelle. Pour Vygotsky (1978), quant à lui, soutient que le développement de la compétence orale est plus efficacement favorisé par les activités qui

impliquent une interaction sociale et un dialogue authentique, plutôt que par une simple récitation d'un texte.

Pour mieux être claire, ces auteurs ne rejettent pas totalement l'idée d'exploiter les textes théâtraux dans des salles de classes pour développer la compétence orale, mais ils proposent des approches alternatives ou complémentaires qui prennent en compte les besoins et les intérêts des apprenants.

I.13.1 TEXTE THÉÂTRAL ET UN DISPOSITIF POUR DEVELOPPER LES COMPÉTENCES ORALES CHEZ LES APPRENANTS

Le dispositif est issu du domaine de l'ingénierie didactique. Celle-ci a pour objectif l'élaboration des dispositifs d'enseignement d'un contenu, l'étude d'une notion spécifique et la mise en place des stratégies globales d'enseignement (Biao 2020).

Cuq (2003) de son point de vue définit le dispositif étant un ensemble intellectuel, technique ou matériel ayant pour fonction d'assurer la réalisation d'un projet et définissant le rôle des acteurs, des outils associés et les étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiée et éventuellement pédagogique. La notion de besoin à satisfaire, de trajet à parcourir et d'identification des moyens nécessaires à mobiliser est cohérente et constitue le poumon d'un dispositif. Ici, le terme dispositif est employé pour définir les stratégies nécessaires autour d'un texte théâtral dans l'optique du développement des compétences orales chez les apprenants. Il est judicieux de rappeler que le besoin de faire intégrer le dispositif est de satisfaire les manques des compétences orales chez les apprenants. Sur cette notion, il revient en faveur de faire un état de lieu des outils et propositions techniques à notre besoin et le rôle des acteurs définis autour du texte théâtral.

I.13.2 Interagir autour du texte théâtral en classe de FLE.

Le mot interagir signifie : agir entre, agir dans ou agir sur quelque chose au sens inverse.

Manoilov et Oursel (2020) quant à eux, définissent l'interaction étant une action conjointe ou coopérative qui met en exergue deux ou plusieurs acteurs. Son objectif est de voir de manière dont le discours est construit. Il s'agit de la dynamique qui instaure et genre les interprétations à travers la paire adjacente qu'ils définissent comme tour de parole permettent aux apprenants de s'entraider et de construire des attentes des réactions alternatives de l'un et de l'autre (ibid). Les réactions alternatives visent à influencer de façon réciproque les acteurs en scène de communication. Les interactions permettent l'apprentissage du langage, offrent des possibilités

de négociation du sens et de décodage de l'énoncé de co-interaction du point de vue culturel. À ce sujet, Bationo (2013) estime que : l'enseignant doit être un médiateur de la conversation littéraire pour créer un climat de confiance (privilégié de l'interaction entre pairs) et ne donne que quelques informations pour faciliter la compréhension. Il énumère trois formules qui lui ont été proposées pour gérer la conversation (Spinner cité par Bationo, 2013)

- donner des impulsions qui conduisent au développement de la compréhension ;
- présenter le cours de la littérature comme alternance entre l'abstrait et le concret pour maintenir la force esthétique du texte ;
- ne pas mettre très tôt le résultat de la discussion au tableau.

I.13.3 Cercle de lecture comme dispositif.

À la base, le Cercle de lecture sollicite des multiples représentations, des stéréotypes de soi et de l'autre pour une meilleure conversation.

Pour Maillard (2013), affirme que le cercle de lecture, avec une démarche, un format des activités proposées, permet d'établir une didactique interactionnelle et le développement d'une dimension communicative. Ces interactions sont suscitées par le texte e fonction d'enseignement dans un esprit d'interaction. Il suscite des échanges interprétatifs selon qu'il est reçu par le lecteur.

I.13.4 Une perspective actionnelle du texte théâtral : un levier d'une action orale.

Celle-ci désigne une nouvelle approche d'enseignement-apprentissage des langues tournée vers une action sociale, basée sur des tâches aboutissant à un résultat. Elle rentre en droite ligne avec la pragmatique qui stipule que le langage est une « action d'un locuteur visant à influencer son co-locuteur à travers des stratégies discursives et extralinguistiques diverses » (Bilo'o 2022, p.7). Elle détermine le statut de l'apprenant en tant qu'utilisateur/acteur social ayant à accomplir des actions, des tâches (CECRL 2001). Dans cette perspective, Puren (2012), distingue deux manières de traiter la littérature en classe : premièrement, il parle d'une vision faible de la perspective actionnelle sur la littérature qui consiste à mobiliser les élèves sur le texte.¹Deuxièmement, il parle d'une version forte qui se fait hors de cadre scolaire et le projet

¹Pour lui, cette version est faible par ce qu'elle est simplement pédagogique, c'est-à-dire n'implique la notion du projet. C'est pour cela qu'elle est nommée « action scolaire sur le texte », contrairement à « l'action sociale par le texte » et remonte depuis la méthode active qui consistait à rendre l'apprenant actif par le texte

est social que pédagogique, donc les élèves sont des agents sociaux dans la littérature. Il estime que cette version se réalise en ce sens que le projet est conçu, conduit et réalisé dans la société extérieure comme le font les professionnels.

D'après Collés et Dufays (2007), pour donner sens aux apprentissages, il faut aborder le texte littéraire dans une perspective actionnelle qui a pour objectif la formation d'un acteur social à travers la pédagogie du projet. Ils proposent de donner du sens social au texte littéraire à travers la représentation théâtrale ou lecture publique de texte. C'est de la même vision que développe les compétences communicatives à les tâches à réaliser.

Qu'elle soit faible ou forte, la perspective actionnelle sur le texte littéraire implique une communication de la part des apprenant. Car la réalisation du projet hors de la classe autorise une communication plus large entre les apprenants, « d'un travail responsabilisé (recherche de document, écriture dont les résultats seront livrés à la classe) » (Men 2008, p. 42).

I.13.5 La technologie dans l'étude du texte théâtral, une visée communicative.

L'enseignement-apprentissage, pour un développement adéquat dans le processus de l'enseignement, fait recours à un dispositif hybride. Ainsi, Cuq (2003) dans son dictionnaire de didactique du français, les technologies contribuent nécessairement aujourd'hui au développement du dispositif par les systèmes technologiques d'enseignement et apprentissage qui développe en ligne. Diez (2020), s'inspirant de cette orientation, trouve que le rapport entre littérature et l'enseignement-apprentissage de la prononciation a été rarement abordé en didactique et justifie une tendance à ignorer la compétence orale. Il croit que cette tendance peut être renversée par les nouvelles technologies d'apprentissage actuelle en les appliquant conjointement avec la littérature et avec l'implication didactique à travers le texte théâtral audio-orale et audio-visuelles ou vidéo sur web, internet. Ceci est fait pour l'amélioration de la correction de la prononciation et développer la compétence orale dont la littérature est le matériel didactique intéressant.

Avec l'ordinateur, l'étude du texte théâtral est une innovation pédagogique (Yaracylta, 1995). L'apprenant est mis en faveur de demander l'explication de chaque mot du texte. Il ajoute qu'après avoir cerné la lecture du texte et entrant en possession des exercices proposés, l'apprenant est invité à revivre la situation, la scène imaginaire. Le texte choisi pour l'exercice doit être riche en information culturelle, littéraire, stylistique qui pourra pousser l'apprenant à exprimer les nuances qu'il découvre sous forme de commentaire dirigé par la machine.

I.13.6 Le choix du texte théâtral : un défi institutionnel ou pratique enseignante ?

Dans le domaine de recherche scientifique, le choix du texte théâtral selon certains chercheurs, doit tenir compte de l'âge, du niveau (du point de vue linguistique et intellectuel) et l'intérêt de ces apprenants pour une conversation (Tabaki-Iona et al 2009).

Chabanne (2006, p.11), « Parmi les savoirs faire de l'enseignant expert, l'un le plus significatifs semble être la capacité à faire le choix des œuvres à lire ». (Bationo 2013) ajoute que bien choisi, le texte littéraire intéresse, provoque, amuse, distrait l'apprenant, le fait réfléchir sur lui-même, sur son environnement et au final, l'amène à la discussion considérée comme « conversation littéraire ». Cela s'explique ensuite que si le choix du texte est bien fait, l'apprenant est provoqué dans son esprit, il est distrait, amusant dans le processus d'apprentissage. C'est pourquoi, Ahadi (2021) suggère aux enseignants de prendre en compte les trois (3) niveau linguistiques définis :

- Le niveau débutant où l'apprenant n'a pas assez de bagage linguistique. L'enseignant propose pour lui des simples poèmes, contes, fables et extraits des romans avec pour objet final la lecture, la compréhension écrite, orale et de discussions. Le rôle jouait par l'enseignant est d'identifier et d'expliquer les thèmes du texte et le contexte culturel aux apprenants. Il invite les apprenant à s'exprimer en laissant l'attitude au faveur des apprenants de faire le choix préféré pour exprimer leur point de vue ;
- Le niveau intermédiaire où les apprenants sont appelés à lire et comprendre l'extrait de texte en classe. L'enseignant est chargé de diviser les tâches aux apprenants en provoquant une discussion à travers les actions des personnages dans le texte théâtral. L'enseignement est orienté beaucoup plus sur l'apprenant ;
- Le niveau avancé où la compétence linguistique est déjà remarquable donc les apprenants sont déjà capables de lire, de comprendre, d'imiter les actions des personnages par les intonations, les gestes sans beaucoup des difficultés. Ils peuvent être capable d'effectuer la lecture d'un texte complet sans tenir compte de l'enseignant et peuvent discuter, interpréter le thème juste avec l'enseignant en leur apportant juste des suggestions et sa tâche est réduite que les deux premiers niveaux.

I.14. LES DIFFÉRENTES THÉORIES DE L'ETUDE

Nkeck Bidias (2022), la didactique est une discipline qui convoque très souvent la psychologie comme une discipline ressource. Celle-ci lui fournit des outils, des concepts, des

modèles pour la compréhension et la bonne gestion de l'acte d'apprendre des apprenants. Pour elle, les théories d'apprentissage constituent un éclairage au nouveau de choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant (mode d'intervention éducative pour l'atteinte des objectifs éducationnels et le questionnement didactique face à ses démarches empreintes de posture réflexives sur ses pratiques, sans oublier l'actualisation de ses connaissances...). A cet effet, nous pouvons noter qu'un courant pédagogique n'existe qu'à base d'une méthode ou une approche pédagogique et son application. Pour ce fait, l'encrage théorique en recherche scientifique permet d'aborder plus spécifiquement le phénomène étudié et de servir de socle à la recherche entreprise. Dans notre contexte d'étude, nous convoquons trois (03) théories didactiques à savoir : la théorie de situation didactique, la théorie de constructiviste et le socioconstructiviste en faveur l'enseignement/apprentissage du texte théâtral au secondaire.

I.14.1. La théorie des situations didactiques ou de représentations de Guy Brousseau (1970)

Une théorie des situations didactiques est un cadre théorique qui vise à analyser et à comprendre les interactions complexes entre les élèves, des enseignants, les connaissances et l'environnement d'apprentissage dans le contexte d'enseignement.

Selon Brousseau (2011), pour une théorie des situations modélise les conditions sous lesquelles les êtres humains produisent, communiquent et apprennent les connaissances reconnues comme telles sont. Cette théorie met l'accent sur la façon dont les situations d'apprentissage sont structurées pour faciliter la construction des connaissances par les élèves. Il s'agit de comprendre qu'il est questions des conditions bien organisées (des situations auxquelles peuvent s'adapter les apprenants dans le processus d'apprentissage.

Partant donc de la théorie des situations didactiques, cette théorie peut détacher de deux notions :

Une situation didactique : Parlant d'une situation didactique, il est bien évidemment qu'elle est conçue comme l'environnement auquel les apprenants sont exposés une situation, manipulé par l'enseignant. Lorsqu'elle est dite (didactique), c'est lorsqu'il est un besoin d'enseigner par l'enseignant manifestant son intention à transmettre les connaissances aux apprenants.

Une situation a-didactique : Par la définition de Jonnet et Laurin (2001, p.92) : « la situation a-didactique est celle où les problèmes proposés aux apprenants doivent les faire agir, parler, réfléchir, évoluer de leurs propres mouvements [...] sans que les connaissances

construites par les apprenants soient nécessairement évoquées par l'enseignante ou l'enseignant dans l'action didactique ».

I.14.2. La théorie du constructiviste

Le constructivisme a été développée par le grand épistémologue Piaget qui a pour but d'élaborer des méthodes scientifiques pour une explication biologique de la connaissance humaine. Cette théorie donne la position de l'apprenant et repositionne l'apprenant au centre, en postulant que l'apprenant construit activement ses connaissances à travers l'interaction avec le réel et l'assimilation avec ses connaissances antérieures.

Pour plus, Perrenoud (2003, P.17) :

« Le constructivisme n'est ni une mode, ni une doctrine. Ce n'est pas non plus en soi, une démarche pédagogique. C'est la loi de l'apprentissage humain, qui dit que tout apprentissage passe par une activité mentale de réorganisation du système des schèmes et des connaissances existant. Sans cette activité, invisible mais intense, aucun élément nouveau ne peut être intégré. »

Cette théorie met beaucoup plus l'accent sur la capacité de l'apprenant dans la construction des savoirs. Donc l'apprenant ne plus comme le préconisait le comportementaliste ou le behavioriste, qui est considéré comme un tabula rasa (boite vide) qui est juste à être remplie, mais qui est acteur majeur dans le processus d'apprentissage qui va à la quête de sa connaissance. Piaget à travers cette théorie, la connaissance n'est pas de s'imposer à l'individu qui apprend comme le stipule le courant behavioriste mais plutôt de se déploie vers le savoir en jeu. Ici, la connaissance se construit par l'apprenant lui-même au travers l'étapes comme l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration qui constituent lui un effort de construire sa connaissance. Quant à l'accommodation, elle s'opère lorsque l'apprenant assimile à celles d'antérieures. Cela l'amène à confronter les deux connaissances. Pour l'accommodation, il se manifeste un conflit cognitif qui permet à l'apprenant de se démarquer et de s'accommoder de ladite situation. L'équilibre parvient lorsque l'apprenant dans le conflit cognitif serait opéré entre les connaissances et aboutir au résultat positif. Cette résolution de problème lui permettra de résoudre autant d'autres situations identiques. Il revient à dire de cette démarche que la théorie constructiviste promeut la médiation cognitive chez l'apprenant qui doit s'approprier le savoir à travers ses propres efforts. Cela se manifestent par ses motivations internes qui découlent du désir d'apprentissage.

Nous pouvons aussi le rôle de la motivation dans le processus d'apprentissage tel que le souligne Viau (2004), qui la définit étant un concept dynamique qui a ses origines dans la

perception qu'un apprenant en a de lui-même et de son environnement l'invitant à un choix d'une activité. L'auteur s'abaisse par la suite sur les facteurs influençant la motivation à apprendre. A cet égard, on introduit 4 (quatre) principaux facteurs chez lui :

L'image de soi : il s'agit de la personnalité et la confiance en soi qui justifient l'estime de soi chez l'apprenant. L'apprentissage est basé sur l'estimation, la prise en compte de l'apprenant.

La perception de valeur d'une activité : c'est le jugement que porte l'apprenant sur l'importance et intérêt d'apprentissage.

La perception de la compétence à accomplir une activité : c'est le sens positif développé à travers l'apprenant dans l'accomplissement d'une tâche précise qui est différente de l'estime de soi.

La perception de contrôlabilité : celle-ci en effet est la perception du contrôle que l'apprenant estime exercer lors du déroulement et les séquences d'une activité d'apprentissage.

Par ailleurs, le paradigme de la théorie du constructiviste tourne autour de huit (08) conditions majeures à travers Doolittle (1999), à savoir : « présenter les situations d'apprentissage complexe renfermant des activités authentiques ; procurer des interactions sociales ; un contenu et savoir-faire signifiant à l'apprenant, un contenu et savoir-faire proche des acquis de l'apprenant ; les apprenants doivent aussi en bénéficier de l'évaluation formative continue ; l'apprenant doit être responsable de son apprentissage en ce sens qu'il dépend de lui-même et non de l'enseignant ; les enseignants sont des guides et des facilitateurs l'apprentissage ; revoir les contenus et les présenter selon diverses perspectives . »

Nous pouvons noter que cette théorie est quelque peu à la base des approches pédagogiques dites actives à l'instar de l'approche par la compétence (APC) qui développe des compétences chez les apprenants.

I.14.3. Le socioconstructiviste de Vygotsky (1896-1934)

Grand dictionnaire terminologique, l'approche issue du socioconstructivisme met l'accent sur le contact avec les autres dans la construction des connaissances et le développement des compétences. Pour Raby et Viola (2016), le socioconstructivisme est issu du constructivisme, autre fois défini comme une théorie qui décrit le processus de construction active des connaissances de l'apprenant. Elle est basée sur le fait que toute connaissance s'inscrit dans un contexte social qui la caractérise de même que dans un cadre historique et

culturel. Le travail en équipe, l'évaluation par les pairs ou l'enseignement par les pairs sont des exemples d'application de cette approche. Le socioconstructivisme se différencie du constructivisme par la dimension interactive entre le sujet et l'environnement socioculturel. À travers les auteurs cités ci-dessus, le postulat du socioconstructivisme admet que : » l'apprenant construit activement ses savoirs et développe ses compétences en s'appuyant sur ses connaissances antérieures et en résolvant des conflits sociocognitifs, et ce, en interaction avec les autres et son environnement » (Raby et Viola 2011, p. 113).

L'ouvrage (2009) intitulé : science Pédagogique : définition, principes et méthodes, suggère que le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage social élaborée par le psychologue russe Lev Vygotsky ; qui souligne que tout individu participe activement à la création de ses propres connaissances. Vygotsky quant à lui, estimant que l'apprentissage avait lieu dans des contextes sociaux et culturels, plutôt qu'au sein de l'individu uniquement. Vygotsky était bien avant un cognitiviste, mais a rejeté l'hypothèse des cognitivistes telle que celle de Piaget et Perry, selon laquelle, était capable de séparer l'apprentissage dans son contexte social. Pour lui, toutes les fonctions cognitivistes trouvent leur origine dans les interactions sociales et que l'apprentissage ne consiste pas seulement en l'assimilation et l'accommodation de nouvelles connaissances par les apprenants ; c'est plutôt le processus par lequel les apprenants l'intègrent dans une communauté de connaissances.

Nous retenons une définition de cette notion que : le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage qui souligne l'importance des interactions sociales et le rôle de la culture dans la création des connaissances. Vygotsky (1985, p.18) se considère comme une figure clé du socioconstructivisme. Contrairement au constructivisme mettant l'accent sur les connaissances personnelles, le socioconstructivisme met l'accent sur les différents facteurs sociaux. Cela explique que l'interaction sociale est le moteur de la construction de la connaissance.

Par exemple, un apprenant qui a une compréhension spécifique d'un groupe ou d'une idéologie peut changer l'opinion, à la suite d'une interaction sociale.

Nous énumérons quelques clés de cette théorie :

- Elle décrit l'apprentissage comme un processus social et l'origine de l'intelligence humaine dans la société. Elle joue un rôle très important dans le développement de la cognition et la connaissance se construit par l'interaction avec les autres.

- Il s'agit ici d'une orientation épistémologique par laquelle la connaissance est socialement négociée au sein d'une communauté.
- Il s'agit d'une approche considérant la connaissance comme un processus qui se déroule d'abord au niveau interpersonnel, puis qui devient personnel par la suite.

I.14.4. Les principes du socioconstructivisme

Partant de cette démarche, le socioconstructivisme souligne que toutes les fonctions cognitives, voire l'apprentissage, dépendent des interactions sociales à savoir : les enseignants, les apprenants et les parents. Par conséquent, l'apprentissage dépend essentiellement des qualités d'un processus de collaboration au sein d'une communauté éducative. Cependant, l'apprentissage doit être considéré comme plus que l'assimilation des nouvelles connaissances par l'individu. Mais aussi comme le processus par lequel les apprenants sont intégrés dans une communauté des connaissances. Cela stipule que rien n'est appris à partir de rien, mais plutôt en relation avec les connaissances existantes, les nouvelles informations étant intégrées et élargissant le réseau de comportement existant. L'apprenant doit intégrer ses nouvelles connaissances à ses anciennes connaissances pour englober la nouvelle expérience.

Ensuite, le socioconstructivisme existe depuis environ 40 ans et bien qu'il soit considéré comme une théorie de l'apprentissage, avec des racines dans le constructivisme cognitif (Piaget, 1950) et la socioconstructivisme (Vygotsky, 1985), il est question plus précisément d'une épistémologie ou d'une explication philosophique de la nature de l'apprentissage.

I.14.5. Le socioconstructivisme dans l'enseignement

Dans l'enseignement, les perspectives du socioconstructivisme s'appuient beaucoup de plus en plus sur l'interdépendance des procédures sociales et procédures personnelles. Cela indique de façon clairement que l'absorption est un ensemble de processus coopératif existant au sein d'un groupe d'individu.

I.14.6. Le rôle de l'enseignant dans le constructivisme

Dans ce lancé, selon la théorie du socioconstructivisme, il revient de droit aux instructeurs d'assumer la position de « facilitateur » et d'introduire un enseignement auquel, il se met à la place de l'apprenant. Cela se différencie en ce sens que : l'enseignant est le transmetteur de connaissances aux apprenants ; tandis que le « facilitateur » encourage l'apprenant à parvenir à ses propres appréciations du contenu.

Dans un premier temps, l'apprenant peut jouer rapidement un rôle non réceptif, alors qu'avec un facilitateur, il a l'accès à un rôle plus fonctionnel et efficace dans son apprentissage. L'importance se place beaucoup sur l'apprenant de ce qu'il est capable. En outre, cette différence dans les attentes à l'égard d'un facilitateur par rapport à un enseignant est de suggérer que dans le cadre de l'apprentissage du socioconstructiviste, l'éducateur joue un rôle très différent de celui que l'on attend d'un enseignant.

Par exemple, un enseignant qui offre des réponses conformes à un programme traditionnel, tandis qu'un facilitateur propose des stratégies qui permettent à l'apprenant de parvenir à ses propres conclusions lui-même à travers l'environnement qui pourra le soutenir et stimuler la réflexion de l'apprenant.

I.14.7. Le rôle de l'apprenant dans le socioconstructivisme

Dans le cadre éducatif du socioconstructivisme, la tâche de responsabilité de l'apprentissage est soumise qu'à l'apprenant, par contre, l'enseignant est un facilitateur qui l'oriente et favorise de nouveaux schémas de pensée. En attendant probablement de l'apprenant à :

- S'engager avec ses camarades et l'enseignant en question dans une discussion et exploration active du sujet qui le motive davantage de travailler.
- Chercher un sens et essayer de trouver un ordre dans les événements du monde, même si l'information n'est pas complète et son faveur. Pour ce fait, on peut noter que la responsabilité de l'apprentissage incombe directement à l'apprenant.

I.14.8. Le critique du socioconstructivisme

Au bout de compte, le socioconstructivisme se considère comme une métaphore majeure de l'apprentissage depuis les années 1980 (Gergen, 1985 ; Mayer, 1996) et il a été loué pour son appréciation à la fois de la subjectivité interne de l'expérience d'apprentissage chez l'individu et de son importance de l'environnement social interactif.

Philippe (1995) qui a loué cette théorie pour son appréciation de la valeur de la participation active de l'apprenant et de la nature sociale de l'apprentissage, et en a également critiqué le relativisme épistémologique. Des difficultés qui surgissent dans la discussion intègre beaucoup plus la nature relative de la construction de la connaissance entre l'individu et la communauté. Ce qui parvient du socioconstructivisme comme critique est qu'il met assez d'accent sur le rôle du social et collectif sans tenir compte le rôle de l'individu et autre critique

venant de Fox (2001). Il estime que le socioconstructivisme rejette le rôle de la perception passive non nécessairement de mauvaise qualité mais de fois significatif. Il soutient ensuite que le socioconstructivisme n'aborde pas la manière dont le monde extérieur se relie à l'esprit intérieur.

CONCLUSION

Dans ce chapitre, il était question de comprendre les concepts clés de notre sujet d'étude en occurrence de la compétence orale et le texte théâtral. A travers ces concepts moteurs, ont fait l'objet d'une opérationnalisation. La compétence orale tout comme le texte théâtral mène certaines fluidités en son sens définitoire. Tout au long du parcours de ce chapitre, nous avons établi le rapport entre le texte théâtral et la compétence orale en s'appuyant sur quelques auteurs où, nous avons convoqué la théorie des situations didactique de Guy Brousseau pour décrire les multitudes des différentes compréhensions selon les classes sociales des apprenants. Nous sommes arrivés à comprendre qu'il existe un rapport primordial entre le texte théâtral et la compétence orale. Ainsi, nous sommes passés ensuite les articuler dans un but de pouvoir développer la compétence orale. Il nous est donc parvenus de se baser sur la théorie du socioconstructiviste de Vygotsky qui nous a montré par des méthodes appropriées développe la compétence orale des apprenants. Car, le texte théâtral est dans sa multiple réception, est à cela une situation à laquelle provoque gravement un débat dans une salle de classe.

CHAPITRE 2 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

De prime abord, nous pensons que l'enseignement du texte théâtral peut favoriser des entrées selon lesquelles, par le théâtre on accède à la pensée d'autrui, à l'information et développe les compétences orales des apprenants.

Portant donc cette observation sur ce qui se passe sur le terrain dans les différents établissements, notre sujet de recherche procède de la question que l'on se pose sur les difficultés de l'expression orale qu'éprouvent les apprenants sur l'enseignement/apprentissage de texte théâtral et les difficultés des élèves dans le repérage d'acquisition de savoir, des procédés expressifs, des traits spécifiques du texte et l'élaboration des axes apprentissage à partir de questionnement. Dès le début de notre parcours de formation en didactique des disciplines au sein de l'Université de Yaoundé I précisément la Faculté des sciences de l'éducation, nous avons été sensibilisé à diverses problématiques relatives à l'enseignement de notre discipline, la didactique du français. Cette dernière (DID FRANÇAIS), en tant que langue française, occupe en effet une place capitale dans les différents établissements de l'enseignement général, quelque peu à part parmi l'éventail de toutes les branches offertes dans le cursus scolaire. Dans l'optique de développer la compétence au terme d'un enseignement du texte théâtral, nous trouvons qu'il est important de faire de l'apprenant un imitateur actif d'un personnage dans un texte théâtral, capable de repérer les informations sur chaque personnage, d'anticiper, de former les hypothèses sur le genre du texte, de construire du sens en mobilisant des références culturelles à travers les aptitudes telles que : identification des personnages à travers le rôle de chacun, l'intonation de chaque personnage dans le texte, les gestes de chaque personnage, bref conceptualiser et interpréter un texte littéraire à travers l'enseignement du théâtre.

II.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DU THÈME

Le contexte d'un sujet de recherche est tout ce qui l'entoure. N'da (2015, p.55), justifier un sujet dans son contexte revient à indiquer d'où sort ou d'où on le sort, comment on en est venu à choisir parmi tant d'autres domaines de recherche. Ainsi, notre contexte est subdivisé en plusieurs parties. Il s'agit d'abord de statuer sur le but, les finalités, les objectifs du texte théâtral selon les textes du système éducatifs camerounais et tchadien ; ensuite de présenter l'étude des œuvres intégrales au programme et les textes littéraires comme une majeure entrée qui rende aptes et compétents les apprenants de la 1^{ère} L ; puis de donner les compétences des apprenants après avoir effectué l'activité du texte théâtral et enfin, de montrer l'importance du

théâtre chez les apprenants dans l'enseignement secondaire général. Par ailleurs, la justification du choix de notre thème sur nos observations pédagogique-didactiques lors de stage de la première année de master et le constat empirique pendant nos parcours scolaires au lycée. Pour ce fait, ces observations ont confirmé nos intuitions et raison pour laquelle nous voudrions analyser les difficultés liées à l'enseignement/apprentissage de notre sujet de recherche en nous inspirant du contexte de l'étude pour un repérage.

II.1.1 Contexte de l'étude et historique de l'enseignement du français

Généralement, le contexte est présenté comme le passage obligé dans l'écriture d'un travail de l'étude. Elle est fondamentale dans la construction du sujet de recherche et de sa problématique. La discipline française ou la didactique du français a constitué son champ sur les différents « langue » et « littérature » et a connu des révolutions (Biao 2020) et critiques virulentes (Daunay,2007). Puren quant à lui trouve qu'elle est bâtie sur trois activités inter liées :la langue, la culture et la littérature. Il est important de remonter à son historique pour examiner les objectifs, les relations entre ces trois composantes fondamentales et décrire leurs cohérences autonomiques.

Dans l'histoire de son enseignement, le français comme outil de la langue a connu trois configurations par compétences (Biao, 2020).

La configuration traditionnelle et celle-ci prend ses sources dans l'enseignement des langues mortes dont le latin. Langue parlée et écrite des élites, le latin est enseigné en France depuis le 15^{ème} siècle. C'est à partir du 16^{ème} siècle avec l'avènement de l'imprimerie que le latin parlé a été exclu de la classe. C'est le moment où l'écrit prend le relai dans l'enseignement/apprentissage. Selon Puren (1990), les objectifs de l'enseignement de ces langues étaient vite contestés : inefficacité de latin écrit qui a remplacé le latin parlé et le privilège des objectifs culturels au détriment des objectifs pratiques des langues étrangères. Au-delà de cet objectif moral assigné à la lecture des œuvres classiques, est prise en compte la valeur esthétique. Durkheim (cité par Puren 1990) :

Il semble [...] que l'on ait perdu de vue les nécessités immédiates de la vie, et l'urgence qu'il y a à mettre en avance l'enfant en état d'y faire face. [...] L'enfant, et par conséquent l'homme, et considéré comme un objet d'art qu'il faut parer, embellir, beaucoup plus que comme une force utile qu'il faut développer en vue de l'action. »

Il revient à noter qu'il existe un triple objectif autour du texte théâtral : objectif moral, objectif esthétique et objectif intellectuel, qui reflétant la vision de la philosophie humaniste

des siècles des lumières à travers la notion du vrai, du beau et du bien qui guidait l'enseignement à l'époque. Le texte théâtral commence à intéresser les didacticiens au XIXe siècle hérité de la renaissance et du siècle des lumières. Progressivement à la fin du XIXe siècle et au XXe siècle, on voit s'ajoute un objectif linguistique celui-là déjà en français par les défenseurs du latin qui estiment que l'enseignement de cette langue faciliterait l'apprentissage d'autres langues telles que langues vivantes. Il est à noter que dans la configuration traditionnelle, la séparation entre langue, culture et la littérature n'était pas visible. Pour se débarrasser de vieux modèles l'enseignement des langues mortes, et de leurs vieilles méthodes pour entrer en langues vivantes, des critiques ont dénoncé la stérilité de ces langues qui se contentaient de contempler la beauté littéraire du texte, son esthétique :

Nos bons élèves font bien de versions et des thèmes mais, peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou soutenir une conversation. Or le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire. Si ce but n'est pas atteint au terme du cours d'étude, l'enseignement a échoué. La connaissance pratique des langues vivantes est devenue une nécessité pour les commerçants et l'industrie aussi bien que pour les savants et le lettré. Au lycée, et au collège, les langues vivantes ne doivent donc être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou des gymnastiques intellectuelle » (l'auteur de la première grande instruction directe cité par Puren, 2018, p. 20-21).

Ainsi l'apparition de la deuxième configuration reflète les bouleversements sociaux connus par la plupart des sociétés occidentales (Biao 2020.) Il s'agit de la configuration structuraliste et fonctionnelle de la discipline française remplacée par la traditionnelle. La réorientation de l'enseignement a eu lieu dans le but de développer les compétences langagières chez les apprenants. C'est ce qui amène Puren (2020) à parler de la rupture directe : celle d'une formation à l'action qui renvoie à l'instrument de communication que l'auteur nomme objectif pratique dans la méthodologie directe. La langue enseignée pour communiquer a pris le dessus sur l'enseignement littéraire pour un but esthétique.

Pour l'enseignement de la littérature, Daunay (2007) attribue cette configuration à la coupure que subit « *l'objet enseignable* » dans son approche traditionnelle qui engageait une réflexion didactique. Cette contestation traditionnelle a conduit vers une restauration de cet objet littéraire. Donc tout revient au but de l'enseignement du français.

La troisième configuration qu'atteint elle complète celle amorcée précédemment. Toutefois, la compétence langagière s'est vue accentuer. Donc des grandes institutions, à l'exemple Conseil de l'Europe, à travers son ouvrage Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Cecrl, 2001), s'inscrivent dans ce paradigme de la compétence orale.

II.1.2 L'enseignement du français et ses majeures finalités au Tchad.

En 1900, par le biais de la colonisation et en faveur du commandant Lamy, le français est entré au Tchad par le biais de la colonisation, mais son enseignement a débuté après une dizaine d'années dans les écoles mais particulièrement à Mao(Kanem) en 1911 et à Abéché en 1923 (Abdelkarim 2023). Ainsi, BILIBI définit la didactique du français étant une discipline qui étudie le processus d'enseignement et d'apprentissage du français, qu'il soit langue maternelle, seconde ou étrangère, en prenant en compte les savoirs et les élèves. L'objectif premier de son enseignement était « de former les cadres et les auxiliaires strictement nécessaires à l'administration coloniale et au commerce européen, mais aussi de créer une élite tchadienne occidentalisée capable de perpétuer la politique française. » (Diop 2013, p .125). Ces objectifs vont perdurer jusqu'à l'indépendance.

Le Tchad est donc comme tout d'autres pays francophone et n'a pas déroché aux exigences coloniales en adoptant le français dans son milieu comme langue officielle à l'aube de la date 1960 (l'indépendance). Cette langue devient très rapidement et longtemps l'unique langue de la culture, de l'administration, de media, de la science et de la scolarisation (Diop, 2013). Le français s'est ainsi occupé une place nécessaire de plus en plus dans des institutions tchadiennes au point où son enseignement-apprentissage est devenu un atout pour les enfants tchadiens de s'intégrer socialement et professionnellement.

À partir de la date de l'indépendance (1960), c'était là où le français devient langue officielle, par le besoin de travailler dans les institutions administratives. Dominés par cette langue française, les parents sont poussés à inscrire leurs enfants à l'école dans le but de l'apprendre (le français). Le français devient un moyen un moyen d'intégrer les institutions publiques surtout pour le public arabophone qui l'avait longtemps rejeté. Ainsi, plusieurs écoles et centres de formation à l'immédiat ont été créés. On peut citer à l'exemple : le Centre d'Apprentissage de la Langue Française (CALF) qui a pour objectif nécessaire d'accroître les capacités de la communication écrite et orale en français des futurs cadres du secteur public et privé (Diop, 2013). Il est à noter aussi que derrière ce centre de formation, il se cache intérêt politique et diplomatique avec l'implication de la coopération française : les autorités

tchadiennes ont trouvé le CALF comme un outil d'amélioration de la formation des jeunes et permettant d'implanter un véritable bilinguisme arabe/français ; alors que les autorités françaises trouvent quant à elles, un moyen de consolider l'enjeu français pour maintenir le pays dans la zone d'influence de la France (ibid). De quoi qu'il soit on reconnaît la récente loi d'orientation du système éducatif tchadien remonte au mars 2006. Elle définit par la voie réglementaire les modalités d'enseignement pouvant aboutir aux finalités attendues de l'éducation qui sont les suivantes :

L'article du 15 de la loi d'orientation du système éducatif Tchadien fixe les objectifs qui consistent à améliorer le système éducatif et enraciner les apprenants dans leur culturel. Ces objectifs sont entre autre :

- Assurer à tous les enfants tchadiens l'accès équitable à une éducation de qualité ;
- Promouvoir l'esprit d'éveil et de recherche scientifique et technique ;
- Développer l'enseignement et la formation professionnelle, en vue d'une insertion socioprofessionnelle dans leur environnement respectif ;
- Former des hommes et femmes responsables, capables d'initiative, d'adaptions de créativité et en mesure de conduire dans la dignité leur vie civique et professionnelle ;
- Doter le pays de cadres ayant un niveau élevé d'expertise et de recherche scientifique et technologique.

Au regard des objectifs, l'article 13 et 14 de la Loi N°16/PR/2006 du 13 mars 2006 fixe les finalités assiégées au système éducatif tchadien comme suit :

- Transmettre aux citoyens les valeurs spirituelles, morales, civiques, physiques et intellectuelles et développer en lui les principes de démocratie et d'unité nationale ;
- Renforcer l'intérêt et les dispositions de l'élève pour les activités pratiques, artistiques, culturelles, etc...
- L'éducation doit être complète. Elle doit viser le développement intégral et harmonieux des capacités intellectuelles pour la production en vue d'une insertion sociale, professionnelle et d'un plein exercice de la citoyenneté.

En outre que ceci, l'enseignement moyen est un cycle d'orientation qui renferme toutes les structures d'approfondissement des apprentissages généraux et prépare à l'enseignement secondaire général ou technique et professionnel. Ensuite, l'orientation de l'élève vers les différentes filières d'enseignement et de formation incombe aux structures d'orientation

scolaire et professionnelle. La discipline « français » fait partie des boussoles pouvant conduire à ce territoire axiologique défini comme « valeurs morales, culturelles, intellectuelles... » dont les objectifs y conduisant sont entre autres « éradiquer l'analphabétisme, valoriser l'enseignement artistique et artisanal, rivaliser contre les préjugés et tarres nuisibles à la cohésion sociale par la promotion d'une culture de tolérance et de respect de l'autre ... ».

Par son volet « littérature », présentée à la fois comme objet véhiculant la culture de l'autre et comme modèle de communication parfaite, l'enseignement du français répond convenablement au besoin. La littérature révèle donc là toute son importance dans le contexte détensions socioculturel et politique où règne le problème ethnique et religieux. Elle considérée comme un moyen de promouvoir l'unité ? l'amour du prochain, la cohabitation pacifique ... C'est ce qui explique déjà la volonté du gouvernement à mette en place un Centre National des Curricula (CNC) en 2002 afin d'élaborer les programmes et manuels incluant des œuvres littéraires tchadiennes², et celles d'expressions françaises adaptées au contexte du pays. C'est une prise de conscience des autorités du pays à faire intégrer l'apprenant dans son milieu grâce à des méthodes spécifiques. Il était pour les autorités en charge de l'éducation, revisiter le programme et les pratiques pédagogiques. Comme méthode d'enseignement, l'enseignant est soumis d'adapter la pédagogie qui privilégie la « communication, le dialogue en situation et s'oppose à la méthode traditionnelle ».

Le français comme matière d'enseignement au programme au Tchad, bénéficie d'une structure institutionnelle avec des objectifs généraux et spécifiques à atteindre, et des méthodes suggérées pour orienter et guider son enseignement-apprentissage par cycle et par niveaux. Dans notre contexte spécifique(secondaire), l'enseignement du français se subdivise en deux composantes : langue et littérature. Le français dans l'enseignement moyen au Tchad vise à développer généralement, de façon explicite, à développer les compétences communicatives et à offrir des méthodes et des outils de lecture et d'analyse des textes littéraires ou techniques. Pour atteindre ces objectifs, les enseignant/didacticien de français au Tchad ne devraient plus prendre le texte comme une entité close, moins l'aspect linguistique comme finalité, mais comme un instrument de communication incluant des phénomènes socioculturels. Il revient donc impérativement à l'enseignant d'articuler les différentes activités de l'enseignement du français afin de donner à l'apprenant des techniques qui lui permettront de déceler le texte.

² Ce qu'Aminata Diop appelle « tchadisation de contenu d'enseignements » de réforme de 1962 à 1972

L'enseignant veillera à situer l'apprenant durant son apprentissage en respectant le canevas de tel enseignement et harmonise son enseignement afin qu'il soit facile à transmettre.

Le texte théâtral issu comme laboratoire de la compétence orale, fait partie de supports sur lesquels l'apprenant es invité à s'exprimer oralement en respectant tous les aspects linguistiques de la grammaire c'est résumer oralement le texte.

Au second cycle, la littérature s'enseigne par la lecture des œuvres intégrales et par l'étude des textes et des thèmes groupés par centres d'intérêt, de telle sorte qu'à la fin du cycle secondaire, l'apprenant puisse agir oralement de façon autonome et bien raisonnable puisque l'étude des textes et des thèmes est un champ autonome qui vise la connaissance de la littérature, avec des objectifs littéraires : « classer une œuvre dans son époque, et dans son genre ; porter un jugement de valeur sur les ouvres étudiées ; dégager et organiser les éléments d'un texte théâtral sur sa procédure... »

La classe de 1^{ère} L a un défi à relever sur le plan de compétence orale en identifiant les éléments du texte théâtral tels que : Qui est le héros ? Personnage principal ? personnage secondaire ? Repérer les didascalies ...En clair, l'étude du texte théâtral en classe de 1^{ère} doit permettre à l'apprenant de s'initier à la prononciation, au registre du langage, surtout à la pratique de l'expression orale.

On comprend de tout au long du contexte tchadien que le support didactique par excellence, le texte théâtral au-delà de son statut de médiateur privilégié pour la rencontre et la découverte de l'autre est bien décoré par le programme de l'enseignement (FLE) à travers plusieurs objectifs spécifiques que forme la compétence orale (compréhension orale ou écrite, production orale ou écrite). Ces objectifs sont formulés ainsi comme suit : « apprendre des notes à l'audition ou à la lecture d'un texte simple, bien structuré et bref, développer chez les apprenants la capacité de s'exprimer correctement et oralement en français et par écrit dans le registre courant, dans toutes situations de la vie scolaire et de la vie courante ». Surtout un accent est gravement mis sur l'articulation des différentes activités dont le résultat est la production d'un texte oral par l'apprenant.

En effet, notre étude est donc au Tchad et précisément dans la commune de fianga dans l'optique d'évaluer une approche pédagogique adéquate qui favorise le développement des compétences orales des apprenants après l'enseignement du texte théâtral des œuvres littéraires au programme.

À la base, le lycée d'enseignement général de Abderamane Dadi de fianga d'où nous effectuons notre recherche. En effet, vu l'effectif pléthorique des élèves qu'on estimait à 120 par salle, le Gouvernement a pris une décision en 2007 de multiplier à plusieurs fois le nombre des salles pour un nombre normal dans chacune de salle. Il dispose un cycle complet de 6^e à 3^e et de seconde à terminal et l'effectif actuel variait entre 55 à 60 élèves par salle. C'est dans cette perspective que nous avons pris conscience de l'écart tel que :

- *L'indisponibilité des outils qui traitent le texte théâtral en situation de classe ;*
- *Une difficulté à mobiliser les outils de langue en faveur de construire correctement une phrase à l'orale ;*
- *L'incapacité des apprenants à choisir les ouvrages de français en fonction d'un projet du texte théâtral qui fonde le problème de notre recherche et de contextualiser et d'implémenter un aspect conforme au programme de formation à savoir : rédiger le programme en tenant compte de la réalité du système éducatif tchadien ; ne pas imposer trop de contenu disciplinaire hors du programme ; établir des programmes clairs et cohérents d'une année à l'autre tout en se servant d'un memento qui explique l'approche recommandée pour le pilote des contenus.*

II.1.3. Justification du choix de thème

Durant notre cours du second semestre de l'année académique 2022-2023, nous avons effectué un stage pédagogique-didactique dans les établissements camerounais et durant mon exercice comme vacataire pendant 2 ans au pays (Tchad), cela a été une occasion de s'initier dans le domaine de l'enseignement. Le thème de ce stage nous a donné un appui pour déceler les difficultés qu'éprouvent les apprenants lors d'un cours sur le texte théâtral des œuvres littéraires et de l'expression orale en faveur du contexte tchadien. En effet, durant ces moments d'expérience de stage et d'exercice nous ont permis de découvrir, d'explorer, d'observer, décrire et analyser les pratiques pédagogiques, le matériel didactique et la relation pédagogique qui favorisent une réussite éducative. Etant dans les salles, l'attention majeure a été retenue particulièrement sur l'enseignement/apprentissage du texte théâtral des œuvres littéraires pour le développement de la compétence orale chez les apprenants dans les salles de classe. Nous avons ensuite observé l'enseignement de notre discipline (le français) et c'est ainsi que nous avons pu constater des multiples difficultés chez les apprenants. C'est ce qui a suscité l'idée de rentrer en profondeur sur la notion du texte théâtral et le développement de la compétence orale. Outre que cette observation, notre vacance nous avait aussi prouvé la réalité des difficultés

qu'éprouvaient les apprenants dans les collèges de l'enseignements général du Tchad. En premier lieu, nous remarquons qu'il y a l'indisponibilité des outils qui traitent le texte théâtral en situation de classe ; les difficultés à mobiliser les outils de langue pour s'exprimer couramment à l'oral ; et l'incapacité des apprenants à identifier un texte théâtral des autres types de texte etc. C'est ce qui justifie le choix définitif de notre thème : **« enseignement/apprentissage du texte théâtral et développement de la compétence orale chez les apprenants de la 1^{ère} L »** recadré par l'observation de la leçon du texte théâtral effectuée en situation de classe avec les apprenants et en plus du constat pendant notre parcours scolaire.

II.2. LE CONSTAT DE L'ETUDE

Dans l'optique d'entrer en profondeur dans notre sujet de recherche, nous sommes passé par un constat empirique pour déceler le problème qui fait l'objet de notre sujet de recherche. Apprendre la langue française dans le contexte tchadien selon le programme revient à mettre doute à communiquer en cette langue dans la classe et en dehors de la classe. C'est aussi l'exercer dans les situations possibles(écrite ou orale) De ce fait, à la descente sur le terrain, nous avons constaté que les apprenants de la 1^{ère} L n'ont pas des outils et n'ont pas pu acquérir des connaissances linguistiques lors d'un enseignement du texte théâtral en situation de classe pour pouvoir mobiliser les outils de la langue en faveur de construire une phrase correctement à l'oral sont en rupture avec les objectifs communicatifs définis dans le programme de français en vigueur au Tchad. Le défi reste énorme lorsqu'on observe les faibles niveaux de langue chez les apprenants tchadiens. Ainsi, nous avons constaté qu'en situation d'échange ou d'émission d'un simple message, les apprenants de la 1^{ère} L du lycée de Abdramane Dadi sont véritablement incapables de s'exprimer. Soit par ce qu'ils n'ont pas compris ce qu'on leur a dit ou la combinaison des outils linguistiques pour s'exprimer oralement ne sont pas accessibles. Donc on a de la peine à les saisir. Parfois certains apprenants courageux et voulant s'exprimer en français, sont plutôt prêts à s'exprimer en arabe ou langue locale dans laquelle ils se sentent en sécurité linguistique pour s'exprimer oralement. La situation devient de plus en plus alarmante au point où elle interpelle à questionner l'insertion du français au programme comme matière d'enseignement à l'école. De même ce constat, Nour (2014) en a aussi soulevé de façon générale ce problème qui concerne aussi les niveaux avancés :

Les élèves tchadiens surtout ceux de la terminale, et leur façon de s'exprimer en français me font honte au dos tant qu'ils n'ont pas froid aux yeux. Etant tchadien, passé par ce stade-

là, je m'empresse de meubler ce questionnement : pourquoi passer 12 ou 13 ans sur le banc de l'école et ne pas savoir bien parler la langue dans laquelle on étudie ? [...] Souvent, en plein cours ils parlent entre eux en arabe, et très peu peuvent s'exprimer loyalement avec les enseignants. (Nour 2014).

Parfois conscients de l'interdiction des langues locales dans les établissements secondaires en général et pendant les heures de cours de français en particulier, certains élèves préfèrent se taire. Cela devient compliqué pour les enseignants d'assurer une communication interactive en français lorsque ces apprenants optent pour un repli sur soi-même. Pour certains, le problème est celui d'influence des langues locales sur le français. On se demande parfois s'il faut faire disparaître les langues locales de l'école. Pourtant aujourd'hui, on promeut le multilinguisme en milieu éducatif. Aucune langue n'est appelée à être supprimée de l'école et c'est pourquoi Bilo'o (2020, p.210), trouve les langues maternelles comme un atout à la compétence communicative que : « l'on devrait encourager l'apprenant à mettre à contribution ses connaissances de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. » La compétition doit donc être à pied d'œuvre, donc le français ne vaut pas moins. Pour démontrer ensuite que les lacunes des apprenants découlent des insuffisances énumérées ci-dessus, nous nous interrogeons à savoir : qu'est ce qui cause réellement des difficultés des apprenants à communiquer oralement ? D'où proviennent ces difficultés qui interrompent l'enseignement /apprentissage en situation de classe ? Au regard de ces constats, notre problème à résoudre gravite autour de l'incapacité des apprenants à pouvoir normalement effectuer l'apprentissage du texte théâtral et à s'exprimer couramment et efficacement à l'oral en situation de classe avec leur environnement.

II.3. FORMULATION DU PROBLEME DE RECHERCHE

La formulation du problème de notre recherche relève d'un constat empirico-scientifique auquel procède notre problème de recherche.

II.3.1. LE PROBLEME DE RECHERCHE

Partant d'une observation de ce qui se passe sur le terrain durant le stage pratique 2023 à 2024, et lors de mon exercice dans le lycée de Abdramane Dadi de fianga (Tchad) à travers l'exploitation du texte théâtral à l'égard de ce constat, notre sujet de recherche pose le problème que l'on pose le plus souvent sur les difficultés qu'éprouvent les apprenants dans l'expression orale, les difficultés des apprenants dans la manipulation des outils de la langue (champs

lexicaux, temps verbaux, les accords...), les difficultés à maîtriser les intonations, les gestes, d'analyser et d'interprétation des indices textuels repérés. Ainsi, le problème que pose notre sujet est : **l'incapacité des apprenants à communiquer efficacement à l'oral**. Puisqu'il s'agit d'une compétence orale.

II.4. QUESTIONS DE RECHERCHE (QR)

Les questions de recherche constituent généralement le socle de toute recherche. Il s'agit donc des questions sur lesquelles repose l'investigation à mener. Dans notre travail d'étude, il en aura une (01) question principale de recherche, et deux (2) questions de recherche secondaires qui seront énumérées par l'ordre.

II.4.1. Question de recherche principale (QRP)

Pour des raisons de clarté, il est recommandé de traduire le « problème de recherche » en « question de recherche ». Toute bonne recherche vise à prendre à une question précise. Notre question principale de recherche est celle de savoir : **En quoi l'enseignement/apprentissage de texte théâtral favorise –t-il le développement de la compétence orale chez les apprenants en classe de 1^{ère} L ?**

II.4.1.1 Question secondaire 1(QS1)

Analyse de texte théâtral et la mise en voix impactent-ils sur le développement de l'expression orale des apprenants de la 1^{ère} L ?

II.4.1.2. Question secondaire 2 (QS2)

Comment la démarche et les contenus de l'enseignement-apprentissage du texte théâtral améliorent l'expression orale chez les apprenants ?

II.5. FORMULATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE.

II.5.1. Les hypothèses de recherche (HR)

Une hypothèse est réponse anticipée à une question qui est posée. C'est un énoncé affirmatif a priori admis pour de vrai. Ainsi, N'da (2015) quant à lui, distingue deux types de relation dans les hypothèses : une relation causale, c'est-à-dire de cause à effet (les causes renvoient à la variable indépendante et les effets à la variable dépendante) et une relation d'association, de relation qui exprime un lien entre les variables de l'étude. Concernant notre hypothèse générale, on peut la rattacher au deuxième type de relation d'hypothèse qui est celle

d'association, de relation entre variables en jeux. Car notre sujet établit un rapport entre l'étude du texte théâtral et les compétences orales. Ainsi notre sujet d'étude a deux types d'hypothèses formulées à savoir : en premier lieu, hypothèse principale et en second lieu, deux (02) hypothèses secondaires.

II.5.1.1 Hypothèse principale de recherche (HPR)

L'enseignement apprentissage du texte théâtral favorise le développement de la compétence orale chez les apprenants en classe de 1^{ère} L à travers l'interaction et la collaboration entre les élèves.

II.5.1.2. Hypothèses secondaires de recherche (HSR)

II.5.1.2.1. Hypothèse secondaire 1 (HS1)

Analyse de texte théâtral et la mise en voix impactent sur le développement de l'expression orale des apprenants de la 1^{ère} L

II.5.1.2.2 Hypothèse secondaire 2 (HS2)

La démarche et les contenus de l'enseignement-apprentissage du texte théâtral améliorent l'expression orale chez les apprenants en les rendant capable de justifier ses choix et interagir dans un débat

II.6. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE (OR)

Notre étude présente un (01) objectif général et deux (02) objectifs spécifiques.

II.6.1. Objectif général de la recherche (OGR)

L'objectif général de notre recherche est de : **montrer que l'enseignement-apprentissage du texte théâtral dans une approche communicative favorise le développement de la compétence orale chez les apprenants de la 1^{ère} L.** Ceci nous montre à comprendre comment développer les compétences orales des apprenants par l'étude du texte théâtral. Ainsi, Meftah (2010) « ... ce qui nous intéresse c'est de trouver des interactions possibles, des passerelles entre deux enseignements, qui théoriquement se complètent mais pratiquement, progressent en parallèle, chacun constituant son petit bout de chemin. Il s'agit de la langue et la littérature ».

II.6.1.1. Objectif spécifique 1 (OS1)

L'objectif spécifique (1) est de questionner les pratiques didactiques d'enseignement/apprentissage du texte théâtral et leur implication dans les compétences en expression orales des apprenants.

II.6.1.2. Objectif spécifique 2 (OS2)

L'objectif spécifique (2) est de montrer que la démarche et les contenus de l'enseignement-apprentissage du texte théâtral favorisent le développement des compétences en expression orale chez les apprenants de la 1^{ère} L

Tableau 1 : tableau synoptique

Sujet de recherche : enseignement /apprentissage du texte théâtral et développement de la compétence orale chez les apprenants en classe de 1^{ère} L : cas du lycée moderne abdramane dadi de fianga (Tchad)	Questions de Recherche	Hypothèses de recherche	Objectifs de l'étude
	Question principale : en quoi l'enseignement-apprentissage du texte théâtral favorise-t-il le développement de la compétence orale chez les apprenants en classe de 1 ^{ère} L ?	Hypothèse générale : l'enseignement apprentissage du texte théâtral favorise le développement de la compétence orale chez les apprenants en classe de 1 ^{ère} L à travers la collaboration entre les élèves.	Objectif général : montrer que l'enseignement-apprentissage du texte théâtral dans une approche communicative favorise le développement de la compétence orale chez les apprenants de la 1 ^{ère} L.
	Question secondaire N°1 : Analyse de texte théâtral et la mise en voix impactent-ils sur le développement de l'expression orale des apprenants de la 1 ^{ère} L ?	Hypothèse secondaire N°1 : analyse de texte théâtral et la mise en voix impactent sur le développement de l'expression orale des apprenants de la 1 ^{ère} L	Objectif spécifique N°1 : est de questionner les pratiques didactiques d'enseignement/apprentissage et du texte théâtral et leur implication dans les compétences en expression orales des apprenants.
	Question secondaire N°2 : comment la démarche et les contenus de l'enseignement-apprentissage du texte théâtral améliorent l'expression orale chez les apprenants ?	Hypothèse secondaire N°2 : la démarche et les contenus de l'enseignement-apprentissage du texte théâtral améliorent l'expression orale chez les apprenants en les rendant capable de justifier ses choix et dans un débat	Objectif spécifique N°2 : montrer que la démarche et les contenus de l'enseignement-apprentissage du texte théâtral favorisent le développement des compétences en expression orale chez les apprenants de la 1 ^{ère} L

II.6.2. DÉFINITION OU OPÉRALISATION DES VARIABLES

Une variable est d'abord définie d'après l'ouvrage de référence de N'da (2015, p.73), « concerne un groupement d'attributs ou des caractéristiques qui décrivent une personne, un objet. Elle est une entité susceptible de changer les valeurs. Entre l'hypothèse et la vérification empirique, il y a une étape nommée opérationnalisation. C'est la détermination et définition des variables de l'étude qui conduisent aux indicateurs de vérification concrète. Ainsi, nous avons dans cette recherche deux (02) types de variables : variable dépendante et variable indépendante.

II.6.2.1. La variable indépendante (VI)

L'enseignement/apprentissage du texte théâtral.

- **MODALITE1** : découverte et analyse de texte théâtral

Indicateur 1 : lecture individuelle et silencieuse

Indice : lecture de texte

Indicateur 2 : analyse des éléments dramatiques

Indice : auteur et son époque, titre, date et contexte, dialogue, didascalies, thème et sous-thèmes

- **MODALITE 2** : répartition des rôles et la mise en voix

Indicateur 1 : distribution des rôles

Indice : personnages principaux et secondaire

Indicateur 2 : lecture à haute voix

Indice : accentuation ponctuation, pause, rythme liaison et volume...

Indicateur 3 : stratégie d'écoute

Indice : le silence, attention, focalisation sur le texte

II.6.2.2. La variable dépendante (VD)

En classe de langue, l'oral se retrouve dans deux (2) activités : la compréhension orale et la production orale. Dans ce cadre du travail, nous nous intéressons à la production orale puisque celle-ci est visible à travers les activités de classe telles que la chanson, le récit, le

dialogue... Ainsi, la variable dépendante de notre étude est la suivante : **développement de la compétence orale chez les apprenants en classe de la 1^{ère} L.**

➤ **MODALITE 1 : production orale**

Indicateur 1 : prononciation

Indice : consonne, voyelle, phonème

Indicateur 2 : prise de parole

Indice : formule de salutation selon le contexte

Indicateur 3 : l'intonation

Indice : ascendante, descendante, plate

Indicateur 4 : pause

Indice : point, virgule, point-virgule

➤ **MODALITE 2 : compréhension orale**

Indicateur 1 : transcription de son

Indice : notation des accents, représentation de son

Indicateur 2 : interprétation de la parole

Indice : interprétation de regard, de sourire et de langage corporel

Indicateur 3 : identification de l'accent

Indice : accent régional, social et étranger

Tableau 2 : Opérationnalisation des variables

Variable indépendante :	Modalités	Indicateurs	Indices	Variable dépendante	Modalités	Indicateurs	Indices
Variable indépendante : Enseignement/apprentissage du texte théâtral	Modalité 1 : découverte et analyse de texte théâtral	Indicateur 1 : lecture individuelle et silencieuse Indicateur 2 : analyse des éléments dramatiques	- lecture de texte -auteur et époque - titre, date et contexte -dialogue - didascalies - thèmes et sous-thèmes	Variable dépendante est : Développement de la compétence orale chez les apprenants en classe de la 1ère L.	Modalité 1 :production orale	Indicateur 1 : prononciation Indicateur 2 : prise de parole Indicateur 3 : l'intonation Indicateur 4 : pause	-consonne, voyelle, phonème -formule de salutation selon le contexte -ascendante, descendante et plate -Point, virgule, point-virgule
	Modalité2 :répartition des rôles et la mise en voix	Indicateur 1 : distribution des rôles Indicateur 2 : lecture à haute voix Indicateur 3 : stratégie d'écoute	-personnage principaux, secondaires -accentuation, ponctuation, ton, pause rythme, liaison et volume... - le silence -attention focalisée sur le texte		Modalité 2 : compréhension orale	Indicateur 1 : transcription de son Indicateur 2 : interprétation de la parole Indicateur 3 : identification de l'accent Indicateur 4 : stratégie d'écoute	-notation des accents, représentation de son -interprétation de regard, de sourire et de langage corporel -accent régional, social, étranger -le silence, attention
		Indicateur 1 : exploration scénique	- les mouvements, les gestes, corporel, costumes,				

	<p>Modalité 3 : la mise en scène et répétitions</p>	<p>Indicateur 2 : répétitions</p>	<p>décor, espace et l'interaction</p> <ul style="list-style-type: none"> - des scènes ou de séquences et répétition avec les autres élèves 				
	<p>Modalité 4: interprétation et performance</p>	<p>Indicateur 1 : Adaptation aux réactions</p> <p>Indicateur 2 : maîtrise d'action des personnages</p> <p>Indicateur 3: performance finale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - improvisation - écoute active des autres - gestion des imprévus - langage corporel adéquat - contrôle des émotions - présentation devant un public 				

II.7 INTÉRÊTS DE LA RECHERCHE

Notre étude présente quatre (04) intérêts à savoir : intérêt didactique, pédagogique, politique et social.

II.7.1 Intérêt didactique

Notre étude à travers l'intérêt didactique se situe dans le cadre du développement des compétences orales par l'acquisition d'une connaissance conçue à travers un instrument pédagogique-didactique spécifié en ce sens que selon Develay (1995, p. 244), l'intérêt didactique converge vers un apport d'expérimentation qui obéit à des conditions d'optimisation d'apprentissage d'une discipline (le français) ; et nous procédons par une expérimentation des conditions d'optimisation de l'apprentissage du texte théâtral dans l'enseignement général pour développer les compétences chez les apprenants en classe de 1^{ère} L.

II.7.2 Intérêt pédagogique

L'intérêt de notre recherche en pédagogie permettra un ajustement de l'apprentissage du texte théâtral dans les enseignements secondaires aidera les enseignants et leur apportera un soulagement en mettant chaque corps à son rôle c'est-à-dire attribue le rôle de l'enseignant et des apprenants pour y parvenir à une compétence attendue au terme d'une séquence pédagogique du texte théâtral. Cet ajustement a un impact sur l'autorité de l'enseignant qui au fil de temps, devient un guide, un accompagnateur et le facilitateur au moment où les apprenants participent aux enseignements. Cet ajustement qu'apporte notre étude est de tout soutien au système APC mis en œuvre dans le système éducatif Tchadien. À la pratique de l'APC par exemple dans les établissements secondaires généraux, certains chercheurs en occurrence Mahamat Alhaji (2011) pensent que l'APC a pour un rôle important de faciliter l'acquisition des compétences et de guider pour créer un environnement favorable à l'apprentissage. Le système éducatif Tchadien fonctionne avec l'approche par les compétences (APC) bien tant qu'elle n'est pas maîtrisée par les enseignants étant sur le terrain dans le processus d'enseignement/apprentissage.

II.7.3 Intérêt social et politique

Le Tchad fait partie des pays politiques de grande envergure. Il est composé de plusieurs parties actuellement sans compter les autres partis tels que les différentes associations et les politico-militaires et sachant déjà que chaque parti est à la conquête du pouvoir. Ces différents

partis engendrent les problèmes surtout lors des élections, diversifient les opinions et laissent des tragiques histoires ou mort d'hommes qui s'abaissent la conscience de population. Voyant tout cela, c'est du fait que les discours ne sont compris dans leurs contextes et c'est ainsi qu'entretiennent des malentendus de partout. Repérer les éléments compréhensifs de ces discours seraient capitale à ce sujet. Afin d'éviter tous ces amalgames, cette étude permet une bonne compréhension de ces discours dans leurs contextes. Cela mettra la société en ordre en évitant les actions nuisibles surtout la société politique.

On pourra donc apprendre dès la base aux apprenants à s'intéresser aux différents type de textes en particulier le texte théâtral en s'attribuant leurs esprits en fonction d'améliorer leurs compétences orales en s'avérant pour eux-mêmes et pour la société. L'apprenant est donc le futur d'un grand jour à l'autre, prendre au moment opportun le contexte de l'opposition afin de faire comprendre l'autre.

II.7.4 Intérêt scientifique

Vu les nombres des travaux réalisés à travers le texte théâtral, comme supports d'enseignement, il est toujours important que les auteurs l'abordent pour développer la compétence orale chez les apprenants puisque l'objectif d'enseignement du français de nos jours est d'apprendre aux apprenants de communiquer oralement dans cette langue. La vision d'aborder de façon directe le rapport entre le texte théâtral et la compétence orale à base de cette recherche renforcera la littérature déjà existante. Ce qui donnera aussi une belle image au support littéraire dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE surtout son volet oral.

II.8. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Le choix de notre lieu d'étude est définitivement porté sur la commune de fianga est la 27^e ville par le nombre d'habitants (9 900 au recensement de 1993) de la république du Tchad en Afrique centrale. Elle est le chef-lieu de la région du (Sud-Ouest du Tchad) précisément dans le département du Mont Ili, les activités principales économique de cette région sont énumérées de manière suivante : le transport, l'agriculture (les arachides, les haricots, le sésame, le riz le mil le sorgho) et l'élevage.

II.8.1 Délimitation géographique

La commune de fianga est bien située à l'entour du carrefour des axes des routes menant vers les différents centres urbains du sud-Ouest environ 100 km de Bongor(Nord-Est), 8 à km

de Pala (Sud) et à 7km de la frontière en passant par Da Tcheka déjà au Cameroun. À nos jours, fianga possède plusieurs lycées publics, privés, les collèges d'enseignements supérieurs. Cette localité a vu surtout la construction d'un lycée moderne qui a ouvert ses portes en 2007, avec une classe supplémentaire de terminale C pour la première fois dans ce département.

II.8.2 Délimitation thématique

Circonscrire c'est délimiter ses frontières et c'est ce qui sert à une délimitation d'une étude. En effet, l'étude que nous menons porte l'accent sur l'enseignement/apprentissage du texte théâtral et développement des compétences orales chez les apprenants de la classe de la 1^{ère} L. Ayant une idée à mener sur telle étude, il a fallu en premier lieu commencer par étudier les compétences des bases avant d'atteindre l'enseignement secondaire. Ensuite, il aurait fallu de même commencer par étudier les conditions réunies à l'apprentissage des apprenants dans le système éducatif Tchadien. Pour ne pas en parler des compétences des apprenants, nous sommes intéressés pour l'enseignement du texte théâtral pour parvenir aux compétences des apprenants. Ainsi, nous nous sommes intéressés aux facteurs les plus récurrents dans l'enseignement qui peuvent déterminer l'enracinement des compétences des apprenants. Raison pour laquelle les contraintes sociales nous ont permis de fouiller du fond. Nous avons choisi de mener notre étude dans la commune de Fianga chef-lieu du département de Mont Illi, région du Mayo Kebbi-Est au Tchad précisément au Lycée Abdraman Dadi. Néanmoins nous allons dans un premier temps circonscrire notre étude dans un contexte didactique beaucoup plus qui accompagne les apprenants dans leur développement de compétences orale

CONCLUSION

Parvenir à ce chapitre, il était question de présenter l'objet de préoccupation bien recadré ou identifié dans ce chapitre. Soumis à cela, le contexte dans lequel l'étude de texte théâtral a été cerné allant du général au particulier en fonction de notre sujet d'étude. L'initiative de l'objet du départ est donc les difficultés que les apprenants ont à s'exprimer oralement en français en rendant complexe la fonction enseignante et le processus d'apprentissage. Il nous est donc parvenu à poser le problème de l'incapacité des apprenants à communiquer efficacement à l'oral chez les apprenants. Une démarche préalable été de problématiser par des questions de recherche de savoir : : En quoi le texte théâtral favorise-t-il le développement des compétences orales des apprenants en classe de 1^{ère} L ? C'est ce qui nous a donné l'accès de supposer certaines hypothèses. La thèse défendue de cette étude a été en faveur de développement de la compétence orale à travers l'étude du texte théâtral et l'objectif est d'examiner sur quels aspects l'étude du texte théâtral impacte dans la formation du développement de la compétence orale chez les apprenants. Le choix est donc de vérifier si effectivement, l'étude de texte théâtral impacte le développement de la compétence orale chez les apprenants. Néanmoins, il importe de suivre le chemin qui conduise à cette vérification ; d'où parvienne la deuxième partie qui est le cadre méthodologique.

PARTIE II : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE ET OPÉRATEUR DE L'ÉTUDE

INTRODUCTION PARTIELLE

Dans cette deuxième partie de notre travail intitulée : Le cadre méthodologique et opératoire, s'articule sur trois (03) chapitres à savoir : chapitre 3 : la Méthodologie de la recherche qui sera le lieu où nous définissons notre travail de recherche, le site de l'étude, la population de l'étude de l'établissement de l'échantillon et méthode d'échantillonnage, la description de l'instrument de collecte des données, la validation de l'instrument, la procédure de collecte et leur traitement; chapitre 4 : présentation et analyse des résultats comprenant ses sous parties telles que : présentation descriptive des résultats et la vérification des hypothèses émises s'il y a lieu de les confirmer ou de les infirmer. Enfin, le chapitre 5 : Interprétation et sens des résultats obtenus afin d'élaborer quelques propositions didactiques.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Toute démarche scientifique repose toujours sur une méthode. Lacina (2005, p.26) quant à ses propos, rappelle la méthode en science sociale est comme « *une stratégie de recherche propre à chaque situation de recherche ; agencement raisonnable et ordonné, la programmation chronologique, géographique voire financière de diverses techniques et de moyens matériels et humains* ». La méthodologie de recherche est alors un aperçu de façon dont une recherche donnée est effectuée. Pour Van Der Maren (2004, p.29), définit la méthodologie de recherche comme : « *...une codification des pratiques considérées comme valides par le chercheur seniors d'un domaine* ». Elle fournit les techniques ou les procédures utilisées pour identifier et analyser les informations concernant un sujet de recherche. Il ajoute que la méthodologie « *est un recueil des règles de jeu que les adversaires acceptent de respecter dans les discussions et les contestations par lesquelles la recherche scientifique se développe* ». À cet effet, c'est ce qui justifie que toute recherche scientifique a une méthodologie par laquelle elle se situe. Ainsi, la méthode à adopter dans cette étude est de type mixe ;

III.1 TYPE DE RECHERCHE : RECHERCHE MIXE

III.1.1 Caractéristiques et intérêt de la recherche mixe

Une recherche allant d'une méthode mixte est une conception de la recherche dans laquelle les chercheurs sur le terrain collectent et analysent des données quantitatives et qualitatives pour répondre à la question de recherche. Cette approche est une combinaison de l'approche qualitative et quantitative. Elle permet au chercheur de mobiliser aussi bien les avantages du mode qualitatif que ceux du mode quantitatif. Cette conduite aide à maîtriser les phénomènes dans toutes les dimensions. Ces deux approches ne s'opposent pas. Elles se complètent pour recueillir plus des informations concrètes.

Qualitativement, d'après Dumez (2011, p.48), l'approche qualitative « se caractérise par deux choses : elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle se fait en rapport avec un cotexte ou une situation ». Elle s'effectue à base d'analyse des pratiques des acteurs sociaux. Pour Poisson (1992, p.15-16), « tout recherche qualitative en éducation aura comme principal objectif la compréhension de phénomènes reliés à l'éducation ». Pour lui : « si l'on parle de recherche qualitative, c'est principalement parce que

le chercheur veut saisir l'essentiel de la réalité sociale étudiée et que pour atteindre cet objectif, il doit être en mesure de comprendre la réalité en question ». Il énumère quelques raisons qui ont soulevé un engouement vers l'approche qualitative :

- comprendre le sentiment d'aliénation et de dépersonnalisation des personnes, sentiments liés à l'instabilité sociale dans laquelle, les citoyens perdent le sens de l'individualité ;
- valeurs et idées nouvelles traduites par l'augmentation du nombre des recherches en science de l'éducation, recherche menées majoritairement par les enseignants pleins d'expériences du terrain qui reviennent pousser leurs études.
- la recherche qualitative s'apparente d'une facilité que la recherche positiviste : défi plus lourds et nécessite beaucoup des connaissances en statistique...

L'approche qualitative se caractérise ensuite par des exigences telles que les techniques d'échantillonnage, l'échantillon restreints, les instruments de collectes des données, les principes de saturation, les types des données et la méthode d'analyse des données etc.

Quantitativement, cette approche vise à recueillir des données observables et quantifiables. Elle consiste à expliquer, à contrôler, à prédire en fondant sur l'observation de faits et des événements positifs c'est-à-dire existant indépendamment du chercheur. Elle se caractérise par le nombre à quantifier, par des questions ouvertes aux individus. Nous sommes intéressés à ce type de méthode dans la mesure où elle nous facilite de travailler à la fois sur des données quantitatives et qualitatives. Ainsi, elle favorise l'accès à une compréhension approfondie et étendue du texte théâtral et l'application de l'APC pour l'enseignement de celle-ci. Cela justifie le pourquoi nous avons opté la méthode mixte par le test des hypothèses et l'atteinte des objectifs de notre étude. Par ailleurs, pour proposer la nouvelle fiche d'enseignement du texte théâtral en classe de 1^{ère} L, nous avons besoin d'utiliser de la démarche d'une enquête sur le terrain pour recueillir les avis des enquêtés. Son usage dans notre étude nous a permis de vérifier nos variables en temps réel et la validité de nos hypothèses dans leurs rapports.

III.1.2 Le site de l'étude

Durant ce parcours, il a été pour nous de noter que la commune de fianga a été notre premier choix depuis dès la première année de master pour la collecte des données de notre étude. Ce premier choix a été pour notre connaissance du terrain et la facilité d'accès dans d'autres établissements auxquels pouvait se dérouler notre enquête. D'après N'da (2015), le chercheur

doit préciser les caractéristiques du milieu où l'étude sera conduite : caractéristiques « économique, culturelles, géographiques, historiques etc. » Le site de notre étude choisi se situe dans la localité du Tchad. Ce pays qui compte vingt-trois (23) provinces parmi lesquelles le Mayo-kebbi-Est est compté. Cette localité se situe au Sud du Tchad comptant à son tour quatre (4) départements, sans oublier le département de Mont-Illi possédant une population 228 366 selon le recensement de 2009 et on y trouve plusieurs communautés à savoir : Kéra, Moussey, Toupouris, Arabes, Moundangs etc. La langue parlée dans cette localité est le français et l'arabe en faveur des commerçants arabes.

Les activités scolaires menées dans cette localité sont citées entre autres : les enseignements, les enroutements biométriques des élèves, examens de baccalauréat de fin d'année sont menées. Ainsi, il est question de rappeler que le lycée Abdramane Dadi est le lieu où déroule notre recherche. Ce lycée présente à son sein une langue française en faveur de l'insertion sociale mais il est aussi logique de signaler que dans ce centre-ville, une partie s'intéresse beaucoup plus à l'arabe et cela intervient notre choix de ce milieu par ses multiples facteurs raisonnés faisant appel à la langue française comme véhicule commercial, scolaire, culturel etc.

III.2.LA POPULATION D'ÉTUDE

Selon Grawtz (2001, p.551), la population cible est définie étant un « *ensemble des éléments mis en commun et représentant la même nature et les mêmes caractéristiques.* » Elle poursuit en précisant que c'est « *un ensemble dont les éléments sont choisis par ce qu'ils possèdent tous les mêmes propriétés et qu'ils sont de même nature* ». Pour Depelteau (2000, p.21), la population d'étude ou la population mère « correspond à l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude » À travers cette définition, il est tout à fait évident de cerner la population étant un ensemble d'éléments sur lesquels porte l'enquête et qui constituent une collectivité ayant un caractère commun. Il est donc à retenir que dans le choix de la population, il y a des critères à respecter et qui peuvent dépendre des objectifs de recherche. Étant donné que l'objectif de notre du sujet de recherche est d'analyser les difficultés que les apprenants éprouvent pendant le processus d'apprentissage pour le développement de la compétence orale, les élèves de la classe de la 1^{ère} L inscrits et les enseignants recrutés constituent l'ensemble des individus répondant aux différents objectifs de notre étude. À base de sondage, nous nous servirons de la liste des élèves

et leurs enseignants pour le compte de l'année 2024-2025. On distingue deux types de population à savoir : la population cible et la population accessible.

III.2.1. La population cible

Dans ce travail, notre recherche a pour population d'étude les élèves de la 1^{ère} L et les enseignants de français qui s'y interviennent. C'est donc l'ensemble des membres d'un groupe spécifique sur lequel les résultats seront appréciables. De cette recherche, notre population cible est **Lycée Abderamane Dadi de fianga**.

III.2.2. La population accessible

La population accessible est une partie de la population cible qu'on peut facilement atteindre ou approcher. Chevalier (2009, p .253) appelle cette population par comparaison » un plat » qu'il est impossible de tout manger pour servir un muet : « la cuillerée que nous avalons l'échantillon et le plat, la population. » Comme la population accessible de notre travail, nous aurons les apprenants de la 1^{ère} L du Lycée Abdramane Dadi et les enseignants de français qui interviennent au sein de ce lycée. Parvenu à illustrer du moins, il est à tour de de l'extraire notre échantillon d'étude.

III.3. L'ÉCHANTILLON

L'échantillon par sa définition, est un sous-ensemble de la population à étudier. D'une autre manière, et selon Beaud (2006 : p.92), l'échantillon est : « un nombre représentatif d'éléments provenant d'une étude donnée. Le nombre provenant d'une population cible, constituant une référence pour tous les autres éléments de la même nature et permet de ce fait d'obtenir les informations nécessaires sur l'ensemble d'une population ou univers statistique ». De même pour, LANDSHERRE (1982 : 37), l'échantillon pour lui se définit comme : « étant un nombre limité d'individus par lequel, l'observation permet des conclusions applicables à la population statistique à l'intérieur de laquelle le choix a été fait ». Il s'agit ici de la délimitation du nombre d'individus qui feront l'objet d'une observation particulière. À travers ce fait, nous remarquons que l'échantillon renvoie au nombre représentatif réduit de la population d'étude, et est prélevé de la population cible d'étude. De prime abord, notre premier échantillon est constitué des enseignants de français du lycée d'Abderamane Dadi de fianga dans la salle de 1^{ère} L. Le second échantillon été composé des élèves de la 1^{ère} L ... dans le même établissement c'est-à-dire le lycée de d'Abderamane Dadi de fianga. Comme l'ensemble d'échantillon, nous

concluons qu'il faisait partie des enseignants de français dans les établissements cibles et les élèves en question des classes de 1^{ère} L du lycée.

Tableau 3 : échantillon de la recherche

	Etablissement	Nombre d'enseignants	Nombre d'élèves
	Lycée de Abdramane Dadi de Fianga (Tchad)	Enseignant(e)s	Elèves
Total	Etablissement (1)	Enseignant(e)s (3)	Elèves (40)

Source : enquête de terrain dans la commune de fianga au lycée de Abdramane Dadi.

III.3.1 Technique d'échantillonnage

D'abord, l'échantillonnage est une technique à laquelle le but est d'obtenir un échantillon à partir d'une population cible. Il permet de choisir un nombre limité d'individus. Dans le cadre de notre étude, nous avons travaillé uniquement avec les classes de 1^{ère} L dans le lycée d'Abderamane Dadi de fianga et qui est constitué de sexe confondus c'est-à-dire masculin et féminin. Dans les besoins d'économie et d'adaptions à la réalité qui facilite et réduise le coût de la recherche de notre travail, nous avons d'abord défini une portion de la population cible sur laquelle nous allons davantage investiguer en ayant pour but de ressortir les lois générales. En fonction de chaque population cible (apprenants et enseignants), nous avons extrait un nombre limité d'individus de telle sorte que chacun d'eux soit représentatif dans chaque population cible. C'est ce qui revient à expliquer que c'est par cette population que seront recueillies toutes les informations pertinentes de notre recherche (Angers, 1992).

III.4 Les techniques de collecte des données.

III.4.1 Technique d'observation directe

Cette technique de collecte des données est appliquée beaucoup plus dans la recherche qualitative en portant une attention particulière afin de d'identifier un phénomène, une situation et afin de déceler l'écart. C'est pourquoi, Gavard-Perret et al (2008, p.140) définissent l'observation comme une technique de collecte des données primaires visibles et audible : » observer consiste avant tout à (voir) ce que les personnes, des objets ou phénomènes sont ou fon ». Campenhoudt et Quivy (2011, p. 141) : « L'observation comprend l'ensemble des

opérations par lesquelles le modèle d'analyse (constitué d'hypothèses et les concepts avec leurs dimensions et leurs indicateurs) est soumis à l'épreuve des faits, confronté à des données observables. »

Cette technique d'observation selon ces auteurs, a pour objectif de :

- Tester les hypothèses ;
- Confère un principe de réalité à la recherche ;
- Le sens profond de l'empirie est de se mettre systématiquement en situation d'être surpris.

Le chercheur accède aux informations par son sens d'observation surtout en éducation, dans l'enseignement-apprentissage, le chercheur fixe directement son observation sur l'enseignant et sur les apprenants ainsi sur l'objet d'enseignement en se référant sur les pratiques d'enseignements et les pratiques d'apprentissages de ces acteurs afin d'analyser comment l'étude du texte théâtral impacte le développement de la compétence orale chez les apprenants. Pour notre objectif qui est celui de montrer que l'enseignement-apprentissage du texte théâtral dans une approche communicative favorise le développement de la compétence orale chez les apprenants de la 1^{ère} L, nous voudrions donc effectuer une observation directe qui nous permettra de vivre l'action telle qu'elle est.

III.5. INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

L'instrument de collecte de données est un support qui servent d'appui aux techniques de collecte des données du terrain. L'instrument de collecte des données dépend de la qualité de recherche adoptée. Pour notre étude qui adopte une méthode mixte, nous avons conçu un guide d'entretien directif et semi-directif, le questionnaire aux apprenants, grille d'observation directe de pratique enseignante permettant de tester et déceler un problème.

III.5.1. Le guide d'entretien directif et semi-directif pour les enseignants

Le guide d'entretien est défini comme étant un document contenant des questions ou des thèmes duquel se sert le chercheur pour collecter les données du terrain. Il est considéré comme un matériel d'aide du mémoire. Au vu de cette présente étude, nous avons élaboré un guide d'entretien semi-directif c'est-à-dire un guide d'entretien par lequel on retrouve des questions ouvertes permettant de bien recenser les données du terrain et sans oublier que notre objectif est de montrer que l'enseignement-apprentissage du texte théâtral dans une approche communicative favorise le développement de la compétence orale chez les apprenants de la

1^{ère}L. cette grille s'appuie sur les contenus et les pratiques de l'enseignement/apprentissage du texte théâtral.

III.6. L'ELABORATION D'UNE GRILLE D'OBSERVATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Une grille d'observation est un instrument de collecte des du terrain. C'est donc un document qui contient des catégories et sous-catégories autrement appelées des observables. Ces observables renvoient aux modalités et indicateurs consignés dans cet outil permettant au chercheur de bien progresser par une méthode sans toutefois se perdre.

III.7. L'ELABORATION DES QUESTIONNAIRES DESTINÉS AUX APPRENANTS

En éducation, toute recherche visant l'enseignement-apprentissage doit nécessairement inclure lesdits apprenants. Sinon, l'enseignement n'aura pas du sens c'est-à-dire sans résultat tangible. Etant donné que les apprenants on l'incapacité de s'exprimer en français, cela préoccupe la nécessité d'une adéquation de l'étude du texte théâtral dans la formation des compétences communicatives. Nos questionnaires sont élaborés autour de quatre (4) thèmes :

Thème 1 : découverte et analyse de texte théâtral

Thème 2 : répartition des rôles et la mise en voix

Thème 3 : la mise en scène et répétitions

Thème 4 : interprétation et performance

Tableau 4 : synthèse de protocole de collecte des données qualitatives et quantitatives

Instruments de collecte des données	Grille d'observation des pratiques enseignantes	Guide d'entretien pour les enseignant(e)s	Questionnaires destinés aux apprenants	Total/ échantillon
Technique de collecte des données	Observation des pratiques enseignantes	Entretien avec les enseignant(e)s	Questionnaires distribués aux apprenants	
Participant(e)s		03	40	43

III.8. ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Dans notre cadre de recherche, l'éthique renvoie aux principes moraux où doit respecter le chercheur. Elle permet au chercheur d'expliquer l'enjeu de la recherche aux enquêtés en préservant leurs dignités.

III.8.1 La prise de contact avec les responsables : l'inspecteur, les chefs d'établissements et les enseignant(e)s de français

Dès notre arrivée et concernant l'éthique de notre recherche, nous avons procédé tout premièrement rencontrer l'inspecteur départemental de l'éducation nationale avant de descendre au sein de l'établissement. L'objectif était de lui faire part de l'enjeu de notre recherche et solliciter une autorisation venant de lui pour faciliter l'entrée dans l'établissement. Ce dernier a été très content de recevoir et immédiatement, passant un appel aux responsables de l'établissement pour les informer à mon sujet. Une fois à l'établissement, le proviseur demande une autorisation de recherche pour se rassurer de mon sujet. Cela a été présenté et les jours suivants, a commencé notre séjour de recensement de collecte des données.

III.8.2 Présentation de questionnaire aux apprenants

Dans le domaine d'une recherche touchant les apprenants, le chercheur est imposé à plusieurs paramètres qui lui permettront de travailler avec les mineurs. Car, nous avons travaillé avec les apprenants de la 1^{ère} L. Vu que les apprenants s'inscrivent avec un grand retard à l'école dans les zones reculées, les apprenants enquêtés ont présenté des nombres d'années conforme à l'exigence. C'est ce qui nous a permis directement de les distribuer les questionnaires en leur présentant leurs droits à accepter ou à refuser de collaborer pour la recherche. Le thème leur a été écrit au tableau afin qu'ils puissent bien prendre connaissance. Nous leur avons présenté l'enjeu de la recherche. Voici le préambule de questionnaire qui leur était présenté :

Je suis étudiant en Master II au département de Didactique des disciplines (DID) dans la faculté des Sciences de l'Education à l'Université de Yaoundé I. Dans le cadre de la rédaction de mon mémoire de fin de formation sur le thème : « Enseignement-apprentissage du texte théâtral et développement de la compétence orale en classe de 1^{ère} L du Lycée Abdramane dadi de fianga(Tchad) », ainsi je vous prie de bien vouloir aux questions ci-après.

Toutes informations recueillies resteront confidentielles et serviront uniquement à l'analyse sous anonymat.

III.9 DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE

Cette partie nous présente le cheminement emprunté sur le terrain pour parvenir à notre objectif de recherche. La collecte des données s'est déroulée du 24 janvier au 27 février. Cette longue durée s'explique par des rendez- non respectés aussi par les enquêtés et dû à leurs calendriers surchargés. Rappelons que notre démarche est de type mixte qui exige des observations, des entretiens et des questionnaires aux apprenants.

III.9.1 Déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés au lieu de notre site ciblé. Pendant cette période, nous avons eu un peu de souci pour l'entretien en raison de surcharge de cours par les enseignants. Ainsi, nous avons délimité le temps de l'entretien pendant les heures et les heures libres en faveur d'avoir un endroit calme mieux atteindre notre objectif. Nous nous rappelons aussi que : dans le système éducatif tchadien, les cours prennent fin qu'à 12h 30 mn et il est donc difficile de maintenir un enseignant après la fin de son cours pour l'entretien. Raison pour laquelle, nous avons profité de le faire qu'aux heures de pauses et les heures libres.

III.9.1.1 Entretien avec les enseignant(e)s

Pour réaliser l'entretien, nous nous sommes entendu à définir un calendrier convenablement au temps de tout le monde. Chaque l'entretien se fait après les séances des cours observés par chaque enseignant. Cette technique nous permet, au-delà des questions élaborées en amont dans le guide d'entretien, d'en poser autant d'autres relatives au cours observé en faveur de comprendre profondément le sens réel de la phase de l'orale. Mais, les contraintes liées à l'emploi des enseignants ont failli nous perturber à se conformer à leurs exigences. Vu que cette technique susceptible allait nous faire dérober complètement les données, nous avons décidé de les faire par des occasions qui se présentent (à la fin de cours, ou début des cours) en fonction de la disponibilité de chaque enseignant. Cela se fait néanmoins par les rendez-vous qui ont été bien avant pris permettant aux enseignants de se préparer et nous permettaient aussi de préparer nos outils de collecte des données.

Pour passer à 'action de l'entretien, nous sommes munis d'un magnétophone (téléphone androïde) qui nous permet de faire les enregistrements, en plus le guide d'entretien et d'un carnet(cahier) qui nous permettait de prendre note. Il bien et bel qu'il y a une durée qui va de 25 à 30 minutes selon le discours de chaque enseignant.

III.9.2 Les questionnaires élaborés aux apprenants.

Nous avons fait inclure les apprenants de la 1^{ère} L à donner leurs avis dans notre étude. Puisque, examiner l'étude du texte théâtral qui impacte le développement de la compétence orale, nécessite bien évidemment de comprendre comment les apprenants se sentent-ils face à l'enseignement-apprentissage du texte théâtral.

III.9.3 Le choix des apprenants participant à l'enquête.

Il été vrai que nous avons inclus les apprenants mais en fonction de leurs critères qui suivent :

- Avoir des apprenants d'abord de la classe de 1^{ère} L ;
- Des apprenants bien inscrits ;
- Etre passionné par notre thème d'étude ;
- Etre des apprenants capables de répondre à nos attentes.

Pour parvenir à réaliser ces questionnaires par les apprenants, nous avons distribué les questionnaires aux apprenants. Bien avant, l'objectif leur a été défini avant de les distribuer. Dans la salle de classe, ils lisent et remplissent les questionnaires à une durée d'au moins 20 à 25 minutes afin que nous récupérons. Pour n'est avoir les mêmes réponses des apprenants, chaque apprenant avait sa fiche à remplir individuellement dans les salles de classe.

III.9.4 DÉROULEMENT DES OBSERVATIONS

Avant de s'engager à cette phase de collecte des données, nous avons d'abord expliqué les modalités aux enseignants surtout les observations des pratiques enseignantes. Par leur accord, nous faisons notre entrée ensemble et nous nous plaçons au fond de la salle pour bien observer. Cette espace nous permettait d'éviter l'influence que peut avoir notre présence sur les apprenants dans la salle de classe. Ayant notre grille d'observation, nous restions attentifs aux indicateurs de notre grille issue des modalités définies en avances. Nous cochions à chaque fois des indicateurs en fonctions de ce apparaissent dans les pratiques de l'enseignant et ensuite, nous prenions des notes dans notre carnet d'observation.

III.9.5 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Pour un travail de recherche, nous ne nous s'arrêtons pas seulement à ce niveau. Une fois les données collectées, le chercheur est demandé d'effectuer des analyses pour dégager les sens de ces données brutes. Rappelons que cette analyse ne se fait au hasard et c'est pas non plus un

exercice facile. Cela est dû à une méthode qu'il faut nécessairement respecter à base des données du terrain. L'objectif de notre se pose en quoi l'enseignement-apprentissage du texte théâtral favorise le développement de la compétence orale chez les apprenants. Notre étude est issue des entretiens, des observations et de questionnaire à analyser pour répondre à notre objectif.

III.9.5.1 Les données globales recueillies et procédure d'analyse.

Les différentes techniques utilisées étaient les observations directes, entretien semi-directif et les questionnaires adressés aux apprenants.

À travers ces techniques de collecte des données, nous avons compilé les types des données présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 5 : données compilées.

Les données	Types des données	Traitement des données	Participant(e)s
Entretien individuel	Enregistrement audio	Transcription et codage des données	3 enseignants et 40 élèves
Observation 1	Note prise dans le carnet de l'observation, la grille d'observation et les questionnaires	Synthèse, la grille d'observation et les questionnaires	1 enseignant et 41 élèves
Observation 2	Note prise dans le carnet de l'observation, la grille d'observation et les questionnaires	Synthèse, la grille d'observation et les questionnaires	1 enseignant et 43 élèves
Observation 3	Note prise dans le carnet de l'observation, la grille d'observation et les questionnaires	Synthèse, la grille d'observation et les questionnaires	1 enseignant et 37 élèves
Questionnaires	Questionnaires	Questionnaires	40 élèves

III.9.6 LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES DANS NOTRE TRAVAIL D'ETUDE

Tout le travail de recherche a certainement des difficultés. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous avons rencontré des difficultés sur plusieurs angles. Mais nous signalons ici les difficultés majeures liées à la recherche proprement dite.

III.9.6.1 Difficultés rencontrées pendant les collectes des données.

Faire sur le terrain, n'est pas surtout facile. Il est bien que le chercheur doit atteindre son objectif sur le terrain mais s'il est moins courageux, ce dernier risque abandonner son travail inachevé. Les difficultés majeures d'abord c'est les rendez-vous avec les responsables afin de passer à d'autres choses. Il a fallu le proviseur informe d'abord chaque enseignant avant d'être en contact avec lui mais l'enseignant en question ne respecte plus les rendez-vous et ils (les enseignants refusent qu'on enregistre lors de l'entretien dû au manque de l'expression orale par eux-mêmes. Quant aux apprenants, certains n'arrivent pas à remplir les questionnaires distribués et préfèrent sauter certaines questions sans cocher. Cela est dû aussi aux manques des connaissances sur le sujet et leur niveau est bien faible pour comprendre profondément. C'est ce qui a causé d'énorme retard sur notre calendrier.

III.9.6.2 Les difficultés rencontrées pendant l'analyse des données.

Nous n'avons pas le temps de transcrire nos données étant sur terrain en raison due au manque de l'électricité. Il été pour nous d'être courageux et mettre beaucoup de la rigueur, passer des nuits vierges afin d'effectuer les transcriptions dès notre retour à Yaoundé.

CONCLUSION.

Parvenu au terme de ce chapitre présent qui englobe la démarche empruntée pour la collecte et l'analyse des données, nous avons adopté une approche qualitative et quantitative qui nous a permis de mener les entretiens semi-directifs, des observations directes auprès de trois (3) enseignants et quantifier le nombre de (40) apprenants répondant aux questionnaires. Afin de réaliser cette phase, nous avons conçu des guides d'entretiens, grille d'observation des pratiques enseignantes et des questionnaires qui nous ont servi des supports. Ces éléments nous ont permis de recueillir des informations qui nous feront l'objet d'analyse de contenu. Les résultats seront présentés dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.

Dans le domaine de la recherche scientifique, l'étape la plus importante attendue du chercheur est les résultats auxquels il est parvenu. Le présent chapitre vise à présenter, analyser les résultats lors du terrain puis les interpréter et les discuter. Nous rappelons toujours que nous avons adopté une démarche mixte (qualitative et quantitative) pour obtenir nos données qui ont fait l'objet d'une analyse du contenu pour obtenir les résultats finals.

IV.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSES DONNÉES

Cette partie est destinée à la présentation proprement dite. La présentation sera suivie par ordre auquel, nous commençons par les participant(e)s, les résultats d'entretiens, les résultats des observations et les résultats des questionnaires. Toutefois, Miles et Huberman (cité par Marion 2013) revendiquent pour une présentation visuelle plus synthétique (matrice, schémas et tableau). Etant donné que nous avons adopté une démarche mixte, des résultats sous forme schémas et tableau seront au service de notre présentation puisque les chiffres dans le tableau ont une intention de calculer des pourcentages.

IV.1.1. Présentation des enquêtés

Pour commencer, nous avons réalisé 3 entretiens avec 3 enseignants qui interviennent en classe de 1^{ère} L ; 40 questionnaires distribués à 40 apprenants de la classe de 1^{ère} aussi. Chaque enquêté est attribué à un code qui nous permet de conserver son identité. Les codes sont des noms fictifs qui permettent d'identifier l'enquêté concerné. Comme nous avons eu à travailler avec trois (3) enseignants, nous avons : Hugo, Dieudonné et Harouna qui interviennent tous en français dans la classe de 1^{ère} L. Hugo âgé de 51 ans, intervient en classe de 1^{ère}. Il a une licence en Lettres Modernes Françaises et a (12) ans d'expériences dans l'enseignement. Quant à Dieudonné, il a 39 ans qui intervient aussi en classe de 1^{ère}. Il est titulaire de DIPES1 en Lettres Modernes Françaises avec (8) ans d'expériences dans l'enseignement. Harouna quant à lui, c'est enseignant âgé de 46 ans licencié en Lettres Modernes Françaises avec une expérience de (10) ans d'enseignement et affirme posséder un grade de deuxième échelon.

Ce qui nous concerne par les apprenants dont l'âge varie de 17 à 25 ans, tous sont en classe de 1^{ère} et sont tous inscrits.

Les observations ont été effectuées chez trois (3) enseignants de la classe de 1^{ère}.

Tableau 6 : synthèse des enseignants participants

Enquêtés	Âges	Profession	Niveaux d'études	Années d'expériences	Classe d'intervention
Hugo	51 ans	Enseignant	Licence	12 ans	1 ^{ère}
Dieudonné	39 ans	Enseignant	DIPES 1	8 ans	1 ^{ère}
Harouna	46	Enseignant	Licence	10 ans	1 ^{ère}

➤ Analyse des enquêtés

Dans la logique, dans un établissement qu'il public ou privé, les enseignants sollicités pour un bon enseignement au sein de cet établissement seront ceux-là qui sont formés. Selon l'UNESCO (1999), un enseignant formé est : « un enseignant ayant satisfait aux exigences minimales de la formation d'enseignant (préalable à l'exercice ou en cours d'exercice) pour enseigner à un niveau d'éducation spécifique conformément aux politiques ou aux lois nationales en la matière ». Ainsi, nous avons constaté sur les enquêtés (enseignants) qu'ils sont tous formés dans leur métier. Cela pourrait dire que l'administration est bien composée et respecte les critères dictés aux ministères de l'enseignement secondaire

IV.1.2. Présentation des résultats des entretiens

Tout travail scientifique s'adosse toujours à la réalité. Concernant notre travail, tous les enquêtés se sont donnés à répondre aux questions qui leur ont été posées de l'entretien.

IV.1.2.1. Présentation des verbatim

IV.1.2.2. Découverte et analyse du texte théâtral

Tableau 7 : Présentation des verbatim

Découverte et analyse de texte littéraire	Participants et verbatim	Mots clés et occurrences
1. À votre avis, à quoi sert l'enseignement du texte théâtral ?	<p>Hugo : cela sert à instruire, à former et à informer par le biais du divertissement.</p> <p>Dieudonné : Développe les connaissances des élèves dans leur apprentissage.</p>	Instruire, former,

	<p>Harouna : développer une habitude expressive aux apprenants et permet de représenter une scène face à un public</p>	Développer(2), présenter une scène à un public
<p>2. Quelle stratégie utilisez-vous pour faire découvrir et analyser le texte théâtral ?</p>	<p>Hugo : audio-visuel mais aussi s'écrit et lire, une succession de dialogue.</p> <p>Dieudonné : Lire le texte avec les élèves, les identifier les personnages dans le texte.</p> <p>Harouna : c'est par la méthode participative et il faut un texte de base tendu comme un miroir.</p>	Audio-visuel, s'écrit, Lire(2), méthode participative
<p>3. Donnez-vous souvent la possibilité aux apprenants de lire le texte ?</p>	<p>Hugo : Oui, car l'apprenant n'est pas un tonneau qu'il faut remplir mais un flambeau qu'il faut allumer.</p> <p>Dieudonné : Oui, juste aux quelques apprenants intéressés.</p> <p>Harouna : Oui, bon je pense que surtout au premier cycle c'est plus visible et ça dépend de l'enseignant de savoir est ce que ce texte demande une lecture collective ou individuelle. Au second cycle, on le fait</p>	Oui(3), qu'il faut allumer l'apprenant, aux intéressés

	mais c'est un peu rare dû au recyclage des enseignants.	
4. Selon vous, quel est le rôle de la lecture du texte au début d'une leçon ?	<p>Hugo : Permet à l'apprenant de développer son esprit.</p> <p>Dieudonné : Pour permettre à l'enseignant de savoir si les élèves respectent les différents points dans le texte.</p> <p>Harouna : Ça, c'est naturellement pour appréhender une idée de l'auteur et comprendre le texte.</p>	<p>Développe l'esprit</p> <p>Respect des points dans le texte</p> <p>Appréhender une idée, comprendre le texte(2)</p>
5. Faites-vous la lecture collective ou individuelle ? Justifiez votre réponse.	<p>Hugo : Individuel, car chacun a sa faculté de retenir et de comprendre.</p> <p>Dieudonné : Nous faisons la lecture collective pour gagner en temps l'apprentissage.</p> <p>Harouna : Bon généralement ici, après une lecture magistrale c'est à dire de l'enseignant, pour permettre de découvrir davantage. Disons-nous faisons une lecture collective.</p>	<p>Individuelle</p> <p>Collective pour gagner en temps.</p> <p>Magistrale de l'enseignant, collective(2)</p>

<p>6. Quels sont les éléments qui composent un texte théâtral ?</p>	<p>Hugo : Le dialogue, indications scéniques, actes ou tableau, les paroles et masques.</p> <p>Dieudonné : L'audio, les personnages, le dialogue, les gestes.</p> <p>Harouna : Bon, je pense que les éléments qui font un texte théâtral, il y a les personnages, il faut avoir du temps, de l'espace, les actions et lieu.</p>	<p>Dialogue, scène, actes, parole, masque</p> <p>L'audio, les personnages, dialogue (2)</p> <p>Personnages(2), temps, l'espace, les actions, lieu</p>
--	--	---

IV.1.2.3. Répartition des rôles et la mise en voix

Répartition des rôles et la mise en voix	Verbatim	Mots et occurrences
<p>7. Procédez-vous à une distribution des rôles pendant l'enseignement du texte théâtral ?</p> <p>Si oui, comment ?</p> <p>Si non, pourquoi ?</p>	<p>Hugo : Non, pour la bonne attention des élèves</p> <p>Dieudonné : Oui mais les élèves sont obligés puisqu'ils doivent s'habituer.</p> <p>Harouna : Oui on donne des rôles à chaque élève selon ses compétences.</p>	<p>Oui, pour que les élèves soient attentifs</p> <p>Oui, pour s'habituer</p> <p>Oui, (3), pour chaque élève selon sa compétence</p>
<p>8. Comment distribuez-vous des rôles aux apprenants en classe ?</p>	<p>Hugo : en demandant d'abord les volontaires puis compléter si possible.</p> <p>Dieudonné : Cela dépend des apprenants soit par</p>	<p>Demande volontaire aux apprenants</p> <p>En fonction des personnages dans le texte</p>

	<p>groupe soit individuel en fonction des personnages dans le texte.</p> <p>Harouna : On demande à chacun volontairement et d'abord les restes on essaie de faire à notre manière ou l'enseignant joue le rôle de metteur en scène.</p>	<p>Demande à chacun volontairement(2) à jouer le rôle</p>
<p>9. Quel rôle joue la lecture à haute voix dans l'apprentissage de l'oral ?</p>	<p>Hugo : Pour corriger, orienter l'apprenant sur la prononciation des mots.</p> <p>Dieudonné : Pour voir si l'apprenant a peur en lui, est ce qu'il sait très bien respecter les signes ponctuations.</p> <p>Harouna : Bon, c'est la culture de la rhétorique qui permet que la lecture passe.</p>	<p>Corriger, orienter l'apprenant</p> <p>Eviter la peur, respect des signes des ponctions</p> <p>Pour passer la lecture</p>
<p>10. En quoi la stratégie d'écoute d'un personnage permet à l'apprenant d'interagir avec l'autre ?</p>	<p>Hugo : En se basant sur son style oral, gestuel afin d'agir.</p> <p>Dieudonné : Par le silence et en se basant sur le système de son camarade.</p> <p>Harouna : Cette question me semble un peu ambiguë ; vous savez dans la société, si vous ne prêtez pas l'oreille il est difficile de communiquer</p>	<p>Son style oral, gestuel</p> <p>Par le silence, système de son camarade</p> <p>Par l'écoute</p>

	et c'est cette écoute qui permet d'écouter.	
--	---	--

IV.1.2.4. La mise en scène et répétition

La mise en scène et répétition	Verbatim	Mots clés et occurrences
11. Quels sont les éléments scéniques qui développent le langage non verbal ?	<p>Hugo : L'oral, le mouvement et les gestes corporels.</p> <p>Dieudonné : L'oral, geste, ton.</p> <p>Harouna : ça je pense que... qu'est-ce que je peux dire à ce niveau ! Mais la question même, vous devez me remettre pour que je lise aussi. Ah ok là, on part exemple par l'écoute, l'observation, on peut citer quoi encore !</p>	<p>Oral, mouvement et gestuel corporel</p> <p>Oral (2), geste (2), ton</p> <p>L'écoute, observation</p>
12. Comment se concrétisent ces éléments dans une situation de communication ?	<p>Hugo : C'est lorsque l'apprenant parvient à respecter ces éléments.</p> <p>Dieudonné : C'est lorsqu'on a une parole à prendre devant un public.</p> <p>Harouna : oui cela se passe par des actions répétées et la mémorisation de ces actions.</p>	<p>Par les respects des éléments dans le texte</p> <p>Prendre une parole devant un public</p> <p>Par des actions répétées et la mémorisation</p>

<p>13. Comment les répétitions des scènes, des rôles aident les apprenants à prendre la parole ?</p>	<p>Hugo : Ils lui permettent de corriger certains manquements.</p> <p>Dieudonné : Par ce qu'ils sont déjà habitués et n'ont plus la crainte.</p> <p>Harouna : Oui mais à chaque fois qu'on répète, ils approprient la chose. Ça dégage d'eux, la peur et deviennent de plus en plus forts et aussi la conscience est aussi tranquille</p>	<p>Corrige certaines manquements</p> <p>Ils n'ont plus la crainte</p> <p>En dégageant la peur et deviennent plus forts</p>
<p>14. Pensez-vous que les répétitions permettent aux apprenants de mieux prononcer les sons ?</p> <p>Comment ?</p>	<p>Hugo : Oui les répétitions permettent belles et bien. Répétition égale d'autre formé.</p> <p>Dieudonné : Oui puisqu'ils élèvent le même rôle que les personnages dans le texte.</p> <p>Harouna : Oui, mais on corrige toujours à base de la répétition, travaille la langue et se mettre au profil des autres.</p>	<p>Manque d'idée à répondre</p> <p>Oui en élevant les rôles des personnages dans le texte.</p> <p>Travaille la langue et se mettent des autres</p>

IV.1.2.5 Interprétation et performance

Interprétation et performance	Verbatim	Mots clés et occurrences
<p>15. Comment l'apprenant peut-il</p>	<p>Hugo : A travers l'écoute et regard.</p>	<p>Par l'écoute et regard</p>

<p>partir du texte théâtral pour interpréter les gestes et les actions improvisés ?</p>	<p>Dieudonné : Beaucoup plus, c'est en respectant les actions des personnages dans le texte.</p> <p>Harouna : Oui mais cette question est un peu ... mais souvent quand ils sont seuls et ils doivent jouer la répétition à la maison.</p>	<p>Par respecte des actions des personnages dans le texte</p> <p>Manque des idées à répondre</p>
<p>16. Pensez-vous qu'ils peuvent aussi s'improviser dans une situation de communication orale ?</p>	<p>Hugo : Bien-sûr, il est déjà un habitué, un expérimenté</p> <p>Dieudonné : Oui puisqu'ils ont une expérience de répétition.</p> <p>Harouna : Oui par ce que l'expérience a prouvé que c'est sont eux qui sont aujourd'hui des communicateurs puisqu'ils sont déjà habitués et ça corrige leurs lacunes</p>	<p>Oui, vu qu'ils ont une expérience déjà</p> <p>Oui puisqu'ils ont une expérience de répétition</p> <p>Oui puisqu'ils sont déjà habitués et ça corrige leurs lacunes</p>
<p>17. Expliquez-nous comment les représentations théâtrales permettent à l'apprenant de s'exprimer en public dans une situation réelle.</p>	<p>Hugo : puisque ça forme l'apprenant en parole, en esprit, et geste qui lui permettent de s'exprimer sans peur en milieu public</p> <p>Dieudonné : L'apprenant est capable de se présenter</p>	<p>Forme en parole, esprit, geste et s'exprimer</p> <p>Capable de se présenter en public</p> <p>L'apprenant connaît déjà les formules d'entrée et de sortie</p>

	<p>en public et n'a plus la peur.</p> <p>Harouna : je crois qu'il arrive comme quelqu'un habitué. Ah il connaît de formule d'entrée et de sortie pour un ordre</p>	
--	---	--

➤ **Analyse des résultats issus des entretiens**

Dans ce tableau, les points des enquêtés nous ont permis de faire une analyse à travers leurs sentiments. Par leurs manières de faire, nous avons parvenu à faire une transcription auxquelles nous sommes passé à un codage des données en identifiant partant leurs discours, les mots, les expressions, des phrases dont le nombre d'occurrence est dominé dans les discours des participants et c'est ce qui nous a amené à identifier les modalités de notre grille d'entretiens. Partant de cette analyse, l'enseignement du texte théâtral

➤ **Découverte et analyse de texte théâtral**

Pendant le codage des données, il nous ait arrivé à constater une dominante sous-catégorie lors de notre observation sur les enseignants et peut justifier les actions des enseignants en question.

Partant du point de vue des enseignants lors des entretiens, ces derniers affirment que : « l'enseignement du texte théâtral sert à instruire, à former et à informer par le biais du divertissement, à développer les connaissances des élèves dans leurs apprentissage ». C'est qui a permis à **Harouna** d'affirmer que : « *l'enseignement du texte théâtral permet de développer une habitude expressive aux apprenants et permet de représenter une scène face à un public* »

➤ **Répartition des rôles et la mise en voix**

Après avoir consulter les différents points de vue de nos enquêtés ou des enseignants sur la découverte et analyse de texte par son enseignement, nous avons cherché comment les enseignants repartissent les apprenants en les attribuant des rôles et la mise en voix pour développer la compétence orale des apprenants. Nous nous basons à travers les discours de chacun de nos participants énumérés ci-haut dans le tableau.

Hugo : *Non, pour la bonne attention des élèves*

Dieudonné : *Oui mais les élèves sont obligés puisqu'ils doivent s'habituer.*

Harouna : *Oui on donne des rôles à chaque élève selon ses compétences.*

Partant des réactions des participants, la répartition des rôles et la mise en voix des apprenants est un moyen qui rend capable l'apprenant de développer la compétence orale. La distribution des rôles permet à l'apprenant d'imiter les différentes actions de chaque personnage dans le texte par ses émotions, ses gestes corporelles ... afin d'être capable de tenir un discours en public.

➤ **La mise en scène et répétition**

Bien que nous avons interrogé les participants sur la découverte et analyse de texte, et répartition des rôles, nous avons aussi cherché comment la mise en scène et répétition permet de développer la compétence orale chez l'apprenant. Ainsi, la mise en scène permet à l'apprenant de développer la compétence orale en travaillant sur les aspects linguistiques. Comme l'affirme **Dieudonné :** *la mise en scène permet à l'apprenant de développer l'expression orale en faisant recourt geste, ton la pause ...*

➤ **Interprétation et performance**

Nous entendons par l'interprétation : « une action de reproduire un modèle ou une nature de manière personnelle, selon sa propre vision des choses », GILLES DE LA TOURETTE, L. (1932, p. 142). Partant de cette définition, nous avons constaté auprès de nos participants ou nos enquêtés, qu'ils comprennent le sens de l'interprétation quand l'apprenant a la capacité de respecter les actions des personnages (gestes, les regards...). C'est par exemple le cas de :

Dieudonné : *Beaucoup plus, c'est en respectant les actions des personnages dans le texte.*

Elle(interprétation) peut aussi former l'apprenant en parole et de se prester en public sans avoir peur en lui. C'est pourquoi, **Dieudonné l'affirme :** *L'apprenant est capable de se présenter en public et n'a plus la peur.*

Parvenu aux termes des entretiens de nos enquêtés, l'analyse montre que les enseignants comprennent à peu près la démarche de l'enseignement du texte théâtral dans leur parcours d'exercice en faveur de développer la compétence orale chez les apprenants en les accompagnant dans leur apprentissage. Puisqu'ils ont l'intention de bien définir les différentes étapes de l'enseignement du texte théâtral et c'est qui nous prouve qu'ils doivent aussi réussir lors de la pratique dans la salle de classe.

IV.1.3. Présentation des résultats issus des observations

Vu la conformité du programme de français au secondaire au Tchad, l'étude des thèmes et de texte théâtral occupent une place importante dans tout l'étendue du territoire. Dans le territoire tchadien, elle s'étend sur toute l'année et intercalée par les activités linguistiques, grammaticales, orthographe, conjugaison les thèmes et sous-thèmes etc. Lors de notre descende sur le terrain, nous avons observé trois (3) leçons avec trois (3) enseignants.

IV.1.3.1 Les leçons observées par les enseignants lors du terrain

Dans tout le territoire Tchadien, le programme de français en classe de première est organisé par thèmes et les textes à étudier par sous disciplines. Ainsi, nous avons observé des séances des thèmes et leurs textes d'illustration comme suit :

IV.1.3.1.1 Le cas de Hugo

Hugo est âgé de 51 ans, intervient en classe de 1^{ère}. Il a une licence en Lettres Modernes Françaises et a (12) ans d'expériences dans l'enseignement. Nous avons observé chez lui une leçon qui porte sur le théâtre.

Classe observée	Nature de la leçon	Titre de la leçon	Objectifs des leçons	Corpus	Nombre d'élèves	Durée de la leçon
1 ^{ère} L1	Thème IV : La métamorphose de la société traditionnelle.	Controverse autour d'un mariage. Seydou BADIAN, (p.53-56), Sous l'orage, Présence africaine	///	///	47	2 heures

➤ **Analyse de cette observation**

Dans la logique de la démarche d'enseignement à travers ce tableau, nous devons voir toutes les colonnes du tableau remplir pour une bonne progression d'enseignement. Partant de cette observation, nous constatons que cet enseignant n'a pas mentionné l'objectif et le corpus afin que les apprenants puissent prendre connaissance pour un bon apprentissage. Dans la pédagogie, il est nécessaire de faire comprendre aux apprenants l'objectif de la leçon à enseigner. C'est ce qui devrait être fait chez cet enseignant. On affirme que cet enseignant ne mentionne pas les objectifs durant son enseignement.

IV. 1.3.1.2 Le cas de Dieudonné

Quant à Dieudonné, il a 39 ans et intervienne aussi en classe de 1^{ère}. Il est titulaire de DIPES1 en Lettres Modernes Françaises avec (8) ans d'expériences dans l'enseignement. Nous avons pu observer également une leçon de l'étude de texte théâtral chez lui

Classe observée	Nature de la leçon	Titre de la leçon	Objectifs des leçons	Corpus	Nombre d'élèves	Durée de la leçon
1 ^{ère} L2	Thème I : Conscience nationale.	Etude de texte. La tragédie du Christoph. Aimé Césaire	////	Travail et liberté	48	4 heures

IV.1.3.1.3 Le cas de Harouna

Harouna quant à lui, c'est enseignant âgé de 46 ans licencié en Lettres Modernes Françaises avec une expérience de (10) ans d'enseignement et affirme posséder un grade de deuxième échelon. Nous avons aussi observé une leçon chez lui

Classe observée	Nature de la leçon	Titre de la leçon	Objectifs des leçons	Corpus	Nombre d'élèves	Durée de la leçon
1 ^{ère} L2	Thème IV : La métamorphose de la société traditionnelle.	////	Exciter à devenir des auteurs de théâtre à une prise de conscience sur certains problèmes.	////	42	2 heures

➤ **Analyse de l'observation**

Nous constatons par contre chez cet enseignant, nous voyons que deux colonnes du tableau vides. Quant à cet enseignant, nous constatons qu'il n'a pas seulement mentionné le titre de la leçon et le corpus mais ce qui nous intéresse, c'est l'objectif. Cela revient à dire de cet enseignant qu'il ne remplit pas tous les critères recommandés pour faciliter l'enseignement afin qu'il est un bon apprentissage aux apprenants.

IV.1.3.2. Pratiques didactiques et pédagogiques sous le regard de la grille d'observation

Les enseignants à travers leurs pratiques du terrain, ont fait l'objet d'observations directes de notre étude. Il était dans notre grille question de veiller aux modalités, surtout sous les indices dits aussi observables qui apparaissent sous notre regard. Ainsi donc, nous présentations à travers la grille des pratiques, par des échelles d'évaluation des pratiques enseignantes comme suit :

Échelle d'évaluation des pratiques enseignantes

Tableau 8 : Echelle d'évaluation

Jamais	Rarement	Souvent	Toujours

IV.1.3.3 La méthode de l'étude de texte théâtral élaborée par les didacticiens renom (2013, p.3)

Les connaissances mobilisées par les enseignants pour faire comprendre le texte théâtral.

Enseignant 1						Enseignant 2						Enseignant 3						
Lecture	Individuelle et silencieuse						Individuelle et Silencieuse						Individuelle et silencieuse					
Analyse des éléments dramatiques	Lecture du texte	Auteur et son époque	Titre, date et contexte	Dialogue	Didascalie	Thèmes et sous thèmes	Lecture du texte	Auteur et son époque	Titre, date et contexte	Dialogue	Didascalie	Thèmes et sous thèmes	Lecture du texte	Auteur et son époque	Titre, date et contexte	Dialogue	Didascalie	Thèmes et sous thèmes
Pourcentage de note	15,5/30						20,5/30						25,5/30					
Distribution des rôles	Personnage principal et secondaire						Personnage principal et secondaire						Personnage principal et secondaire					
Lecture à haute voix et stratégie d'écoute	Accentuation	Ton et volume	Pause et rythme	Liaison	Marque d'attention	Silence	Accentuation	Ton et volume	Pause et rythme	Liaison	Marque d'attention	Silence	Accentuation	Ton et volume	Pause et rythme	Liaison	Marque d'attention	Silence
Pourcentage de note	5/30						00/30						10/30					
Exploration scéniques	Les mouvements						Les mouvements						Les mouvements					
	Les gestes corporels						Les gestes corporels						Les gestes corporels					
	Costumes						Costumes						Costumes					
	Décor, espace et l'interaction						Décor, espace et l'interaction						Décor, espace et l'interaction					
Répétitions	Des scènes ou séquences	Répétitions avec les autres					Des scènes ou séquences	Répétitions avec les autres					Des scènes ou séquences	Répétitions avec les autres				

Pourcentage de note	00/30		5/30		00/30	
Adaptation aux réactions	Capacité à improviser		Capacité à improviser		Capacité à improviser	
	Ecoute active des autres		Ecoute active des autres		Ecoute active des autres	
	Capacité à gérer les imprévus		Capacité à gérer les imprévus		Capacité à gérer les imprévus	
Maitrise d'action des personnages	Utilisation du langage corporel		Utilisation du langage corporel		Utilisation du langage corporel	
	Contrôle des émotions		Contrôle des émotions		Contrôle des émotions	
Performance finale	Présentation devant un public		Présentation devant un public		Présentation devant un public	
Pourcentage de note	5/30		5/30		10/30	



➤ **Analyse de la pratiques didactiques et pédagogiques sous le regard de la grille d'observation**

Partant de cette analyse, une démarche à laquelle porte sur l'enseignement du texte théâtral est soumise aux enseignants dans leur parcours d'exercice sur le terrain pour mieux faciliter la l'enseignement/apprentissage du texte théâtral. Ainsi, nous avons soumis une grille d'observation portant la pratique didactique et pédagogique qui pourra voir comment l'enseignant doit progresser lors d'exploitation du texte théâtral avec les apprenant pour mieux faciliter l'apprentissage aux apprenants. Optant de cette démarche, nous faisons l'analyse en fonction des étapes de cette grille d'observation dû aux actions des enseignants comme suit :

a) Découverte et analyse du texte théâtral

 **La lecture du texte.**

À travers cette première étape, nous avons constaté que les trois (3) enseignants soumettent les apprenants à faire la lecture silencieuse pour bien comprendre le texte théâtral. Puisque la lecture du permet d'améliorer sa compréhension du texte, de développer son vocabulaire, de renforcer la mémoire, d'enrichir ses connaissances et d'avoir une meilleure conscience de soi. De même **Crefad**, (2019), affirme que : « *Tout comme le sport par exemple, la lecture procure du plaisir, aide à oublier les problèmes du quotidien et nous éloigne des stress* ». C'est pourquoi la colonne où porte la lecture est toute remplie en bleu.

 **Analyse des éléments dramatiques.**

Analyse des éléments dramatiques concerne ce que **Sarraza**, (2005, p.63), appelle : « *devenir scéniques du texte de théâtre, soit la puissance et les virtualités scéniques de cette œuvre* ». Il est bien que analyse des éléments dramatiques permet de développer l'expression orale des apprenants, développer la mémoire des apprenants ... Sur la grille d'observation au niveau d'analyse des éléments dramatiques, nous constatons que les trois (3) enseignants n'ont pas eu à respecter les éléments qui permettent aux apprenants d'y avoir l'accès à la compréhension du texte théâtral. Chacun affronte cette étape à sa manière d'exploiter le texte.

Voyons le cas du premier enseignant (enseignant 1). Cet enseignant ne permet pas aux apprenants d'identifier les didascalies, le thème les thèmes sous-thèmes qui permettront aux apprenants de bien comprendre le texte théâtral et le différencier des autres textes mais souvent, il accorde le dialogue aux apprenants. Cela relève à un pourcentage de 15,5/30. Pour l'enseignant 2, nous constatons qu'il a au moins la possibilité d'amener les apprenants identifier le titre, amène les apprenants à dialoguer et identifier les didascalies dans le texte et les sous-

thèmes. Cet enseignant fournit un effort de pourcentage de 20,5/30. Par contre pour l'enseignant 3, celui-ci amène les apprenants à faire la lecture, identifier l'auteur et son époque, mais n'a jamais amené les apprenants à analyser les didascalies dans le texte. Il relève un pourcentage de 25,5/30 d'efforts.

b) Répartition des rôles et la mise en voix

La répartition des rôles et la mise en voix permettent aux apprenants de bien s'acquitter des sentiments des personnages dans le texte.

Distribution des rôles

Dans cette deuxième étape de la grille d'observation, nous remarquons que les trois enseignants distribuent les rôles selon les différents personnages dans le texte. Cela nous fait comprendre qu'ils amènent les apprenants à imiter les actions des personnages dans le texte afin que ces derniers (les apprenants) développent leur compétence orale. Raison pour laquelle, toutes les colonnes où est inscrit distribution des rôles est remplie en bleu.

Lecture à haute voix et stratégie d'écoute.

Partant de cette sous étape, la lecture à haute voix et stratégie d'écoute permet de travailler l'accentuation, le ton et le volume, pause, liaison, marque d'attention... Mais nous remarquons qu'à travers cette sous étape ou l'indication, l'enseignant 1 n'a jamais travaillé sur les éléments cités récemment. Lorsqu'un enseignant ignore avec les apprenants ces éléments lors d'exploitation du texte théâtral, comment les apprenants doivent développer leur compétence orale ! Cet enseignant dans son parcours d'enseignement ne fournit pas assez d'effort à suivre la démarche d'exploiter un théâtral pour faciliter l'enseignement/apprentissage avec les apprenants. Il relève 5/30 de pourcentage d'effort fourni par cet enseignant. De même pour l'enseignant 2, nous constatons la même chose ou les mêmes erreurs de n'avoir véritablement pas suivi la démarche comme se doit la grille. Justifiant que les apprenants n'ont pas de niveau à appréhender et qu'ils manquent cela depuis dans des classes antérieures qu'il faut assez de travail afin que ces apprenants puissent avoir un bon niveau de s'adapter à cet apprentissage. Cet enseignant relève un pourcentage de 00/30 d'effort dans son enseignement. Par contre pour l'enseignant 3, nous constatons au moins que ce dernier fournit un peu d'effort en amenant les apprenants de marquer l'attention et le silence lorsqu'il explique le cours. C'est pourquoi nous voyons les deux dernières colonnes sont remplies en bleu mais n'a pas respecté les autres colonnes pour un bon fonctionnement d'apprentissage aux apprenants. Il relève pour cet enseignant un pourcentage de **10/30** durant son enseignement.

c) La mise en scène et répétitions

André, (1887), définit la mise en scène étant « l'art de dresser sur les planches l'action et les personnages imaginés par l'auteur dramatique ». Partant de cette troisième étape, nous délimitons deux indicateurs qui dégagent les indices favorisant l'observation sur la pratique enseignante des enseignants.

d) Interprétation et performance.

Adaptation aux réactions

Dans cette sous partie, nous avons remarqué que les enseignants n'ont pas à l'idée qu'il fallait suivre une démarche pour exploiter le texte théâtral aux apprenants. Durant leur enseignement, ils ont juste expliqué à mains levée aux apprenants sans les soumettre à la pratique. Pourtant lorsque les apprenants arrivent à interpréter un texte dû aux actions des personnages, cela leur permettra de développer la compétence orale dans leur apprentissage. Les enseignants n'ont pas soumis les apprenants à fournir d'effort afin que les autres puissent aussi découvrir les erreurs et corrigent leurs erreurs ou soit pourraient imiter les apprenants qui ont eu mieux à faire. Les enseignants estiment que cela doit être une lourde charge qu'il faut beaucoup de temps afin les apprenants prennent conscience. C'est pourquoi, toute colonnes est colorée en vert qui traduit l'échelle d'évaluation jamais et rarement.

IV.1.3.4. Présentation et analyse des résultats issus des questionnaires.

IV.1.3.4.1 Caractéristique des répondants.

Q1 : Nom de l'établissement

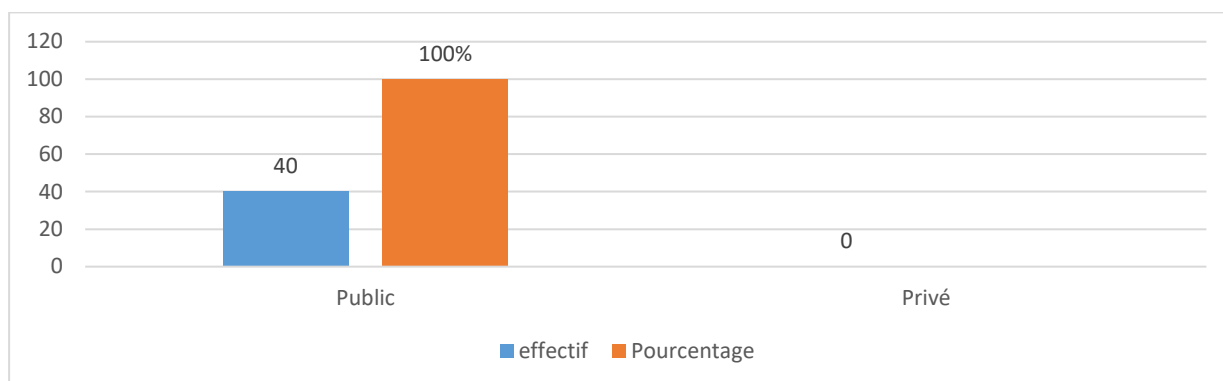
Sur le nombre des élèves, tout le monde a confirmé que c'était le Lycée de Abdramane dadi de fianga.

Q2 : Ordre d'enseignement scolaire : public, privé

Tableau 9 : Avis des apprenants sur l'enseignement

Enseignement	Effectif	Pourcentage
Public	40	100%
Privé	0	00%
Total	40	100%

Graphique 1 : Avis des apprenants sur l'enseignement



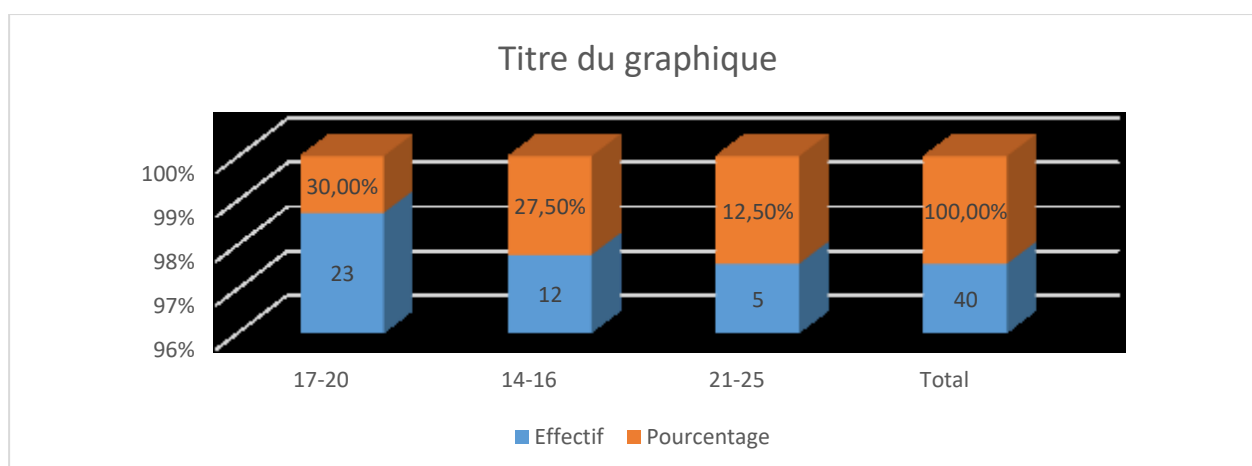
Commentaire : Concernant ce tableau, nous constatons un nombre de 40 élèves qui affirment qu'il s'agit d'enseignement public. Sur ce nombre, il est bel et bien que 100% des élèves sont conscients qu'il s'agit d'un enseignement public. Cela est visible à travers le taux de pourcentage en jaune.

Q3- Tranche d'âge

Tableau 10 : Répartitions des âges des apprenants

Tranche d'âge	Effectif	Pourcentage
17-20	23	30,00%
14-16	12	27,50%
21-25	5	12,50%
Total	40	100,00%

Graphique 2 : Répartitions des âges des apprenants



Source : Enquête de terrain, du 22 janvier au 24 février 2025

Commentaire : partant de ce tableau, nous constatons que les élèves inscrits en première sont des âges de 17 à 20 ans qui dominent. Lorsqu'un élève est encore à cet âge, il ou elle pouvait

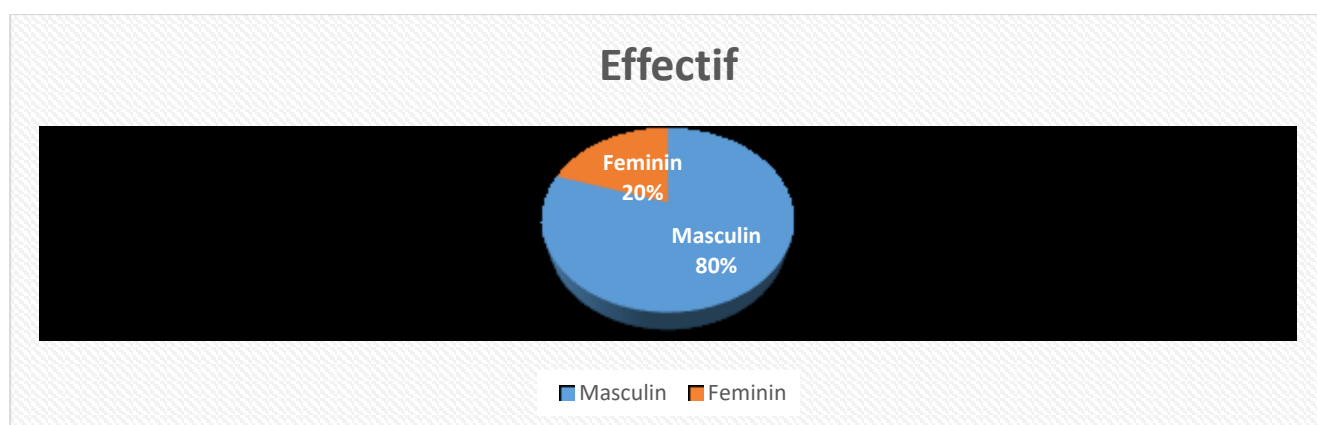
vite captiver les choses durant son parcours d'apprentissage. Nous avons eu un nombre de **23/40** relevant un pourcentage de 57,50% qui compte de 17 à 20 ans.

Q4- Sexe

Tableau 11 : Répartition des enquêtés selon leur sexe

Genre	Effectif	Pourcentage
Masculin	32	80%
Féminin	8	20%
Total	40	100%

Graphique 3 : Répartition des enquêtés selon leur sexe



Source : Enquête de terrain, du 22 janvier au 24 février 2025

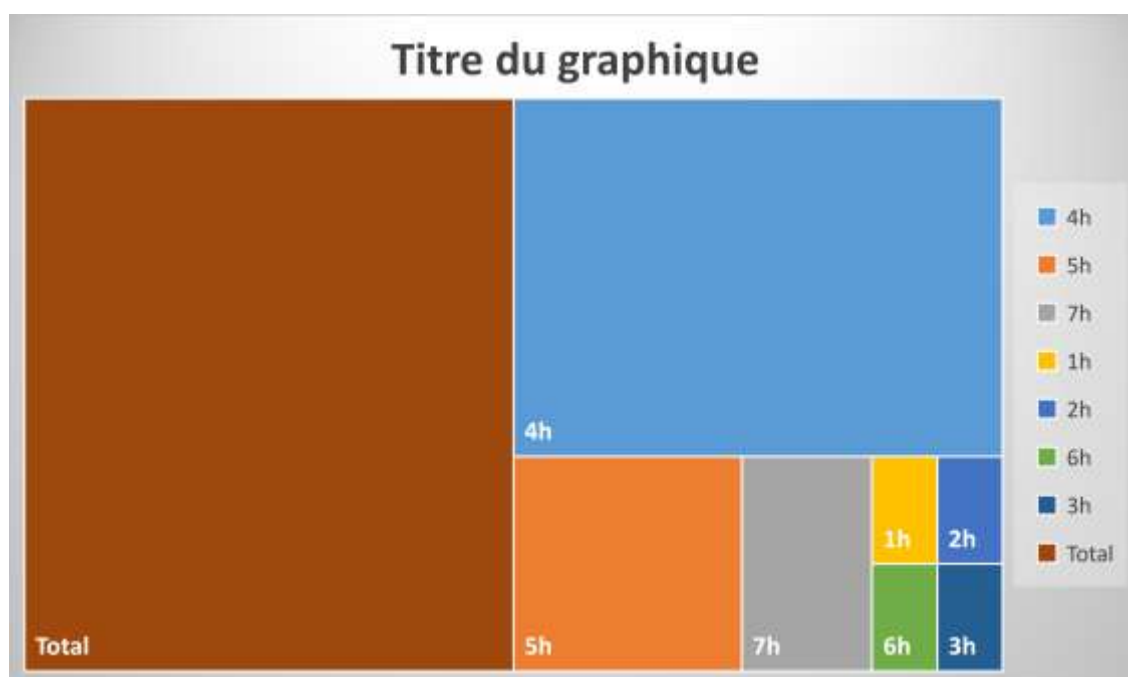
Commentaire : portant sur cette figure, sur le nombre de 40 élèves, nous avons relevé un nombre de 32 élèves venant de sexe masculin. Ce nombre 32 s'élève à 80% de pourcentage et 8 nombre d'élèves, traduit le nombre des filles qui s'élève à 20% de pourcentage. On peut en déduire que le sexe le plus dominant dans la salle de première est celui du sexe masculin

Q5 : Quel est le nombre d'heures par semaine destiné pour le cours du français ?

Tableau 12 : Tranche des heures dispensées de cours de français

Heure	Effectif	Pourcentage
4h	25	62,50%
5h	7	17,50%
7h	4	10,50%
1h	1	2,50%
2h	1	2,50%
6h	1	2,50%
3h	1	2,50%
Total	40	100,00%

Graphique 4 : Tranche des heures dispensées de cours de français



Source : Enquête de terrain, du 22 janvier au 24 février 2025

Commentaire : Ce tableau porte les nombres d'heures où les enseignants ont eu à dispenser les cours de français. Nous rappelons la question qui a été posée est celle de savoir : Quel est le nombre d'heures par semaine destiné pour le cours du français ? A travers cette question, nous avons remarqué qu'il y a 25/40 élèves qui s'élève à 62,50% qui affirment d'être enseignés 4h par semaine le cours de français. Ceci explique que les élèves de première reçoivent 4h du cours du français par semaine.

IV.1.3.4.2. Question sur l'exploitation du texte théâtral.

Q6 Avez-vous eu un cours sur le texte théâtral ?

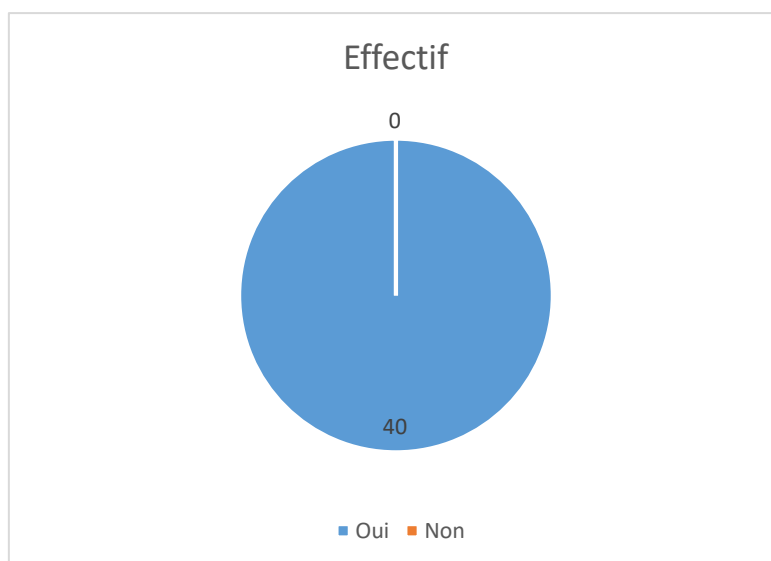
Oui :

Non :

Tableau 13 : Avis des apprenants sur l'exploitation du texte théâtral

Réponses	Effectif	Pourcentage
Oui	40	100%
Non	0	0%
Total	40	100%

Graphique 5 : Avis des apprenants sur l'exploitation du texte théâtral



Source : Enquête de terrain, du 22 janvier au 24 février 2025

Commentaire : Sur cette graphique avec le 40 nombre d'élèves, tous les 40 élèves qui s'élève à 100% de pourcentage répondu avoir eu un enseignement sur le texte théâtral depuis qu'ils ont entrés à l'école. Cela s'explique les apprenants durant leur parcours scolaire, ils eu à faire un cours qui porte sur le texte théâtral et c'est pourquoi le pourcentage s'élève à 100%

Q7 : Aimez-vous l'enseignement du texte théâtral ? Oui, Non

Justifiez votre réponse

Tableau 14 : Avis des apprenants sur l'enseignement du texte théâtral

Réponse	Justification	Effectif
Oui	Des réactions non comprises	11
	Vivre dans la société	5
	Vide	4
	Développer l'expression orale	4
	Découvrir sa culture	4
	ça fait triste	3
	ça nous apprend des leçons	2
	ça détaille le cours	2
	Raconte une histoire	2
	ça fait réfléchir	2
Non	-----	0
Total		40

Source : Enquête de terrain, du 22 janvier au 24 février 2025

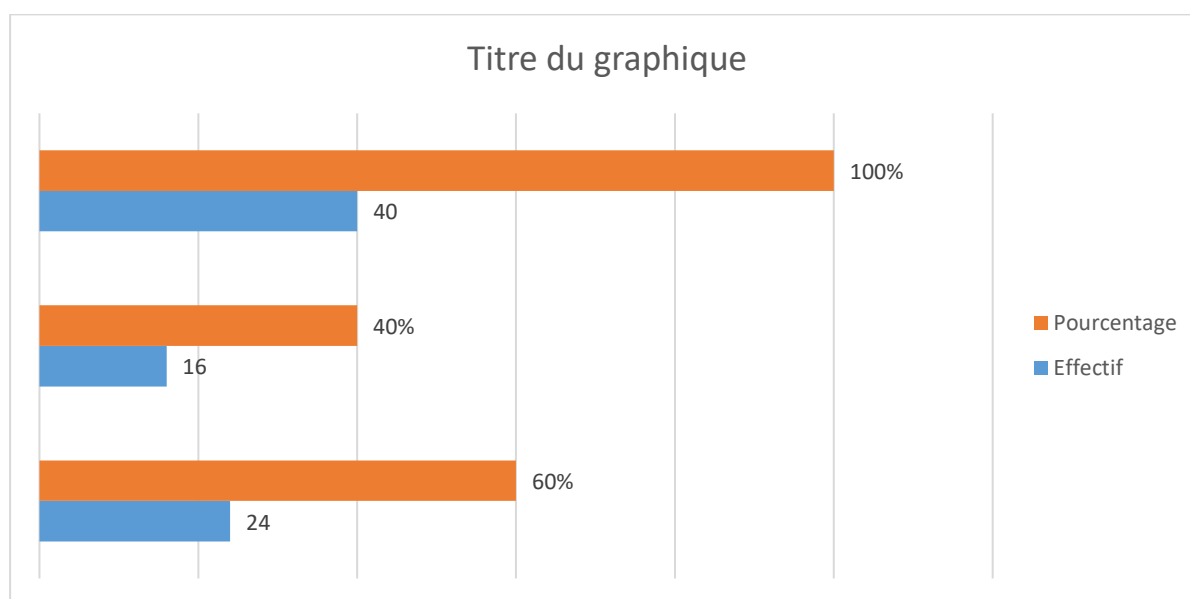
Commentaire : Sur ce tableau, les apprenants ont donné leurs points de vues sur l'enseignement apprentissage du texte théâtral chacun perception. Voilà pourquoi les 5 élèves disent qu'ils aiment le texte théâtral pour vivre dans la société, 4 élèves ont donné leur sentiment concernant le texte théâtral en disant qu'ils aiment l'enseignement du texte théâtral pour développer l'expression orale, les autres 4 disent qu'ils aiment l'enseignement du texte théâtral pour découvrir la culture ... mais 11 élèves ont exprimé leurs points des vues mais nous n'avons pu leur comprendre. Notons que le nombre le plus dominé est celui le 5 qui stipulent l'enseignement du texte théâtral permet de vivre dans la société. Donc cela prouve à suffisance que les apprenants prennent l'enseignement du texte théâtral leur facilite la manière de vivre dans la société.

Q8 Quel type de lecture faites-vous sur le texte théâtral ? Collective, individuelle ?

Tableau 15 : Avis des apprenants sur la lecture faite lors de cours du texte théâtral en classe

Réponses	Effectif	Pourcentage
Collective	24	60%
Individuelle	16	40%
Total	40	100%

Graphique 6 : Avis des apprenants sur la lecture faite lors de cours du texte théâtral en classe



Source : Enquête de terrain, du 22 janvier au 24 février 2025

Commentaire : Sur cette graphique, nous remarquons que les apprenants lors de l'exploitation du texte théâtral, les enseignants les soumettent à une lecture collective pour comprendre le texte dans sens profond. Sur le nombre de 40 apprenants, 24 qui s'élève à 60% de pourcentage ont répondu d'avoir fait la lecture collective.

Q9 : Quels sont les éléments que vous identifiez lors d'analyse du texte théâtral ?

Tableau 16 : Avis des apprenants sur les éléments d'analyse du texte théâtral

Fréquence	Effectif	Pourcentage
Auteur et son époque	27	21,60%
Thème	18	14,40%
Titre, date et	17	13,60%
	14	11,20%
Élève	13	10,40%
Titre, date et	10	8,00%
Son	7	5,60%
sous-thème	7	5,60%
titre, date et	6	4,80%
didascalie	6	4,80%
Totale	125	100%

Source : Enquête de terrain, du 22 janvier au 24 février 2025

Commentaire : Dans ce tableau, nous n'avons pas tenu compte du nombre 40 des apprenants qu'on a dû travailler avec mais plutôt les nombres des voix des répondants étant donné que les questionnaires avaient des multiples volets. Raison pour laquelle le nombre total a dû augmenter à 125 et partant de ce nombre, nous avons relevé que le nombre le plus élevé qui est celui de 27 c'est-à-dire 27 apprenants ont considéré (auteur et son époque) lors d'analyse du texte théâtral comme éléments qui composent le texte théâtral. D'autres apprenants ont cité aussi mais prenons qu'en compte le nombre le plus élevé.

IV.1.3.4.3. Question sur la répartition des rôles et la mise en voix.

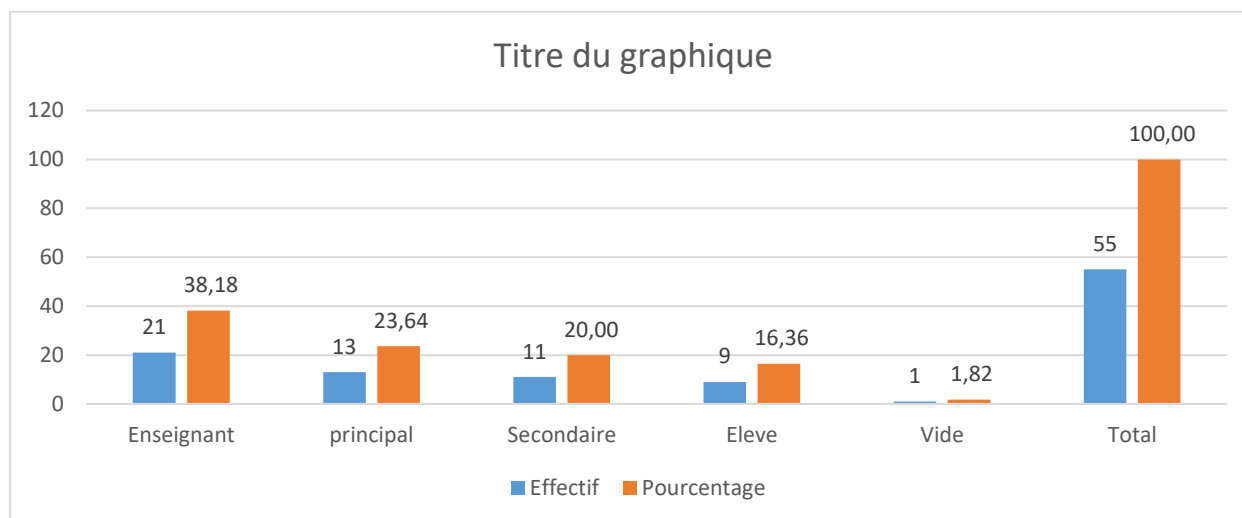
**Q10 : Pendant la lecture du texte théâtral, l'enseignant vous attribue-t-il des rôles ?
Oui Non.**

Si oui, lesquels ? Principal, enseignant, secondaire, élève ?

Tableau 17 : Avis des apprenants sur la répartition et la mise en scène lors d'enseignement du texte théâtral

Fréquence	Effectif	Pourcentage
Enseignant	21	38,18
principal	13	23,64
Secondaire	11	20,00
Elève	9	16,36
Vide	1	1,82
Total	55	100,00

Graphique 7 : Avis des apprenants sur la répartition et la mise en scène lors d’enseignement du texte théâtral



Source : Enquête de terrain, du 22 janvier au 24 février 2025

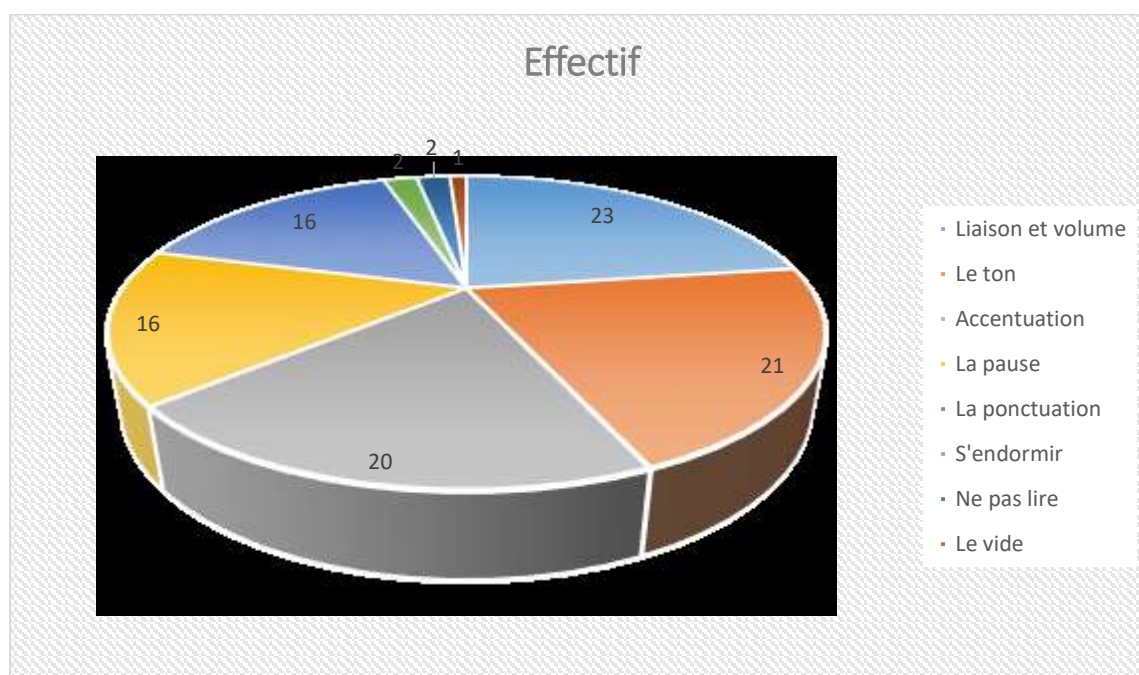
Commentaire : De même sur cette graphique, nous n’avons pas tenu le 40 nombre des apprenants plutôt avec le nombre le plus élevé. Dans la logique, lorsque l’enseignant attribue des rôles aux apprenants lors d’exploitation du texte théâtral, cela doit se faire nécessairement aux personnages (principal et secondaire) mais sur cette graphique, nous avons remarqué que les apprenants n’ont pas l’idée de comprendre s’il s’agit des rôles à attribuer. Au lieu de dire le personnage et secondaire, ces derniers préfèrent dire (les **enseignants**) avec un taux de 21 qui s’élève à 38,18%. Cela sous-estime déjà que les apprenants n’ont suffisamment pas eu des bons enseignements sur l’exploitation du texte théâtral.

Q11 : La lecture à haute voix vous permet de travailler sur : L’accentuation et la prononciation, le ton, la pause, liaison et volume, ne pas lire, s’endormir, la ponctuation ?

Tableau 18 : Avis des apprenants sur la lecture à haute voix

Fréquence	Effectif	Pourcentage
Liaison et volume	23	22,77%
Le ton	21	20,79%
Accentuation	20	19,80%
La pause	16	15,84%
La ponctuation	16	15,84%
S'endormir	2	1,98%
Ne pas lire	2	1,98%
Le vide	1	0,99%
Total	101	100%

Graphique 8: Avis des apprenants sur la lecture à haute voix



Source : Enquête de terrain, du 22 janvier au 24 février 2025

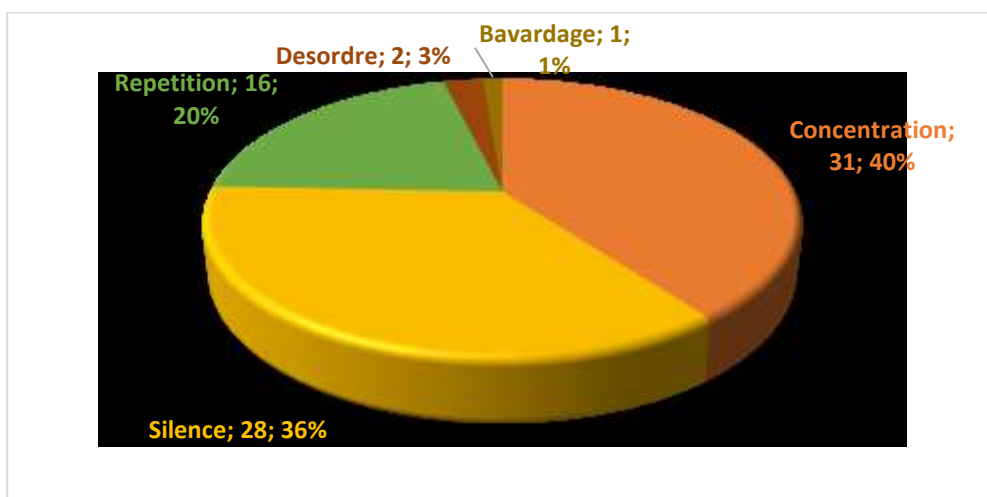
Commentaire sur cette graphique : à la question de savoir la lecture à haute voix vous permet de travailler sur : L'accentuation et la prononciation, le ton, la pause, liaison et volume, ne pas lire, s'endormir, la ponctuation, nous nous sommes rendu compte que beaucoup des apprenants d'un nombre de 23 qui s'élève à un pourcentage de 22,77% ont répondu que la lecture à haute voix permet de travailler sur la liaison et le volume et d'autre avec un nombre de 21 apprenants disent que cela permet de travailler sur le ton et d'autres d'un nombre de 20 disent que la lecture à haute voix travaille sur l'accentuation. Nous pouvons par cela que les apprenants ont une vision de comprendre cette partie puisqu'ils ont répondu aux questions comme il se doit.

Q12 : Quelle est la bonne stratégie d'écoute de son camarade ? Concentration, bavardage, le silence, le désordre, la répétition ?

Tableau 19 : Avis des apprenants sur la stratégie d'écoute de son camarade

Reference	Effectif	Pourcentage
Concentration	31	39,74%
Silence	28	35,90%
Répétition	16	20,51%
Désordre	2	2,56%
Bavardage	1	1,28%
Total	78	100%

Graphique 9: Avis des apprenants sur la stratégie d'écoute de son camarade



Source : Enquête de terrain, du 22 janvier au 24 février 2025

Commentaire : Partant de cette graphique, le nombre dominé est celui de 31 qui a un pourcentage 40% (concentration) et le second nombre est celui de 28 ayant aussi un pourcentage de 36%(silence) affirment que ces éléments sont de bonne stratégie d'écoute de son camarade dans l'apprentissage. Nous comprenons qu'à ce niveau, les apprenants fournissent assez d'efforts dans leur apprentissage surtout sur cette partie de la question, nous remarquons les apprenants ont répondu à la question comme il se doit selon la démarche de l'enseignement/apprentissage du texte théâtral.

IV.1.3.4.4. QUESTION SUR LA MISE EN SCENE ET REPETITION

Q13 : L'exploration scénique vous renvoi à quoi ? Mouvement et les gestes dans le théâtre, les costumes, action corporelle dans le théâtre, les livres, l'écriture au tableau ?

Tableau 20 : Avis des apprenants sur l'exploration scénique dans l'enseignement/ apprentissage du texte théâtral

Fréquence	Effectif	Pourcentage
Mouvement et ...	35	42,68%
Action corporelle	22	26,83%
Les costumes	11	13,41%
Les livres	7	8,54 %
L'écriture au tableau	7	8,54 %
Total	82	100,00 %

Source : Enquête de terrain, du 22janvier au 24 février 2025

Commentaire : Portant sur ce tableau, nous constatons que bon nombre de 35 des apprenants équivaut à un pourcentage de 42,68% affirment que le mouvement renvoi à l'exploration scénique et un nombre de 22 apprenants, équivaut à un pourcentage de 26,83% ont aussi affirmé

que cet élément en fait partie de l'exploration scénique. Nous constatons que les apprenants maîtrisent cette partie de la démarche d'enseignement/apprentissage du texte théâtral.

Q14 : Que faut-il faire pour assimiler les rôles des personnages dans le texte théâtral ? La répétition, la négligence, répéter les scènes, négliger les scènes, répéter les séquences, répéter avec les autres ?

Tableau 21 : Avis des apprenants sur l'assimilation des rôles des personnages

Fréquence	Effectif	Pourcentage
La répétition	24	31,58 %
Répétition avec les autres	22	28,95 %
répéter les scènes	10	13,16 %
La négligence	9	11,84 %
Répéter les séquences	9	11,84 %
Négliger les scènes	2	2,63 %
Total	76	100,00 %

Source : Enquête de terrain, du 22 janvier au 24 février 2025

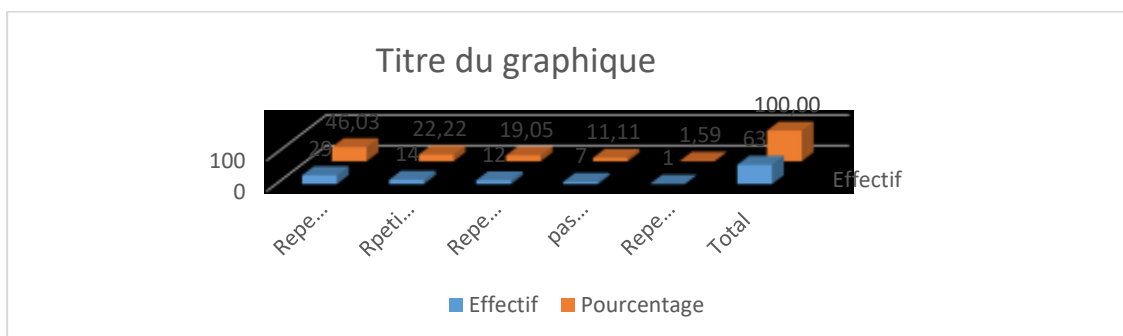
Commentaire : Sur ce tableau, nous affirmons avec les apprenants qui disent que la répétition permet d'assimiler les rôles des personnages dans le texte théâtral. Nous constatons que la répétition est dominée avec un nombre de 24 apprenants s'élevant avec un pourcentage de 41,58% .

Q15 : Comment faire donc la répétition pour assimiler les rôles des personnages ? Répétition avec les autres, répétition des scènes, répétition des séquences, répétition individuelle, pas de répétition ?

Tableau 22 : Avis des apprenants sur la répétition pour assimiler les personnages dans l'enseignement/apprentissage du texte théâtral

Fréquence	Effectif	Pourcentage
Répétition avec les autres	29	46,03%
Répétition des scènes	14	22,22%
Répétition des séquences	12	19,05 %
pas de répétition	7	11,11%
Répétition individuelle	1	1,59%
Total	63	100%

Graphique 10 : Avis des apprenants sur la répétition pour assimiler les personnages dans l'enseignement/apprentissage du texte théâtral



Source : Enquête de terrain, du 22 janvier au 24 février 202

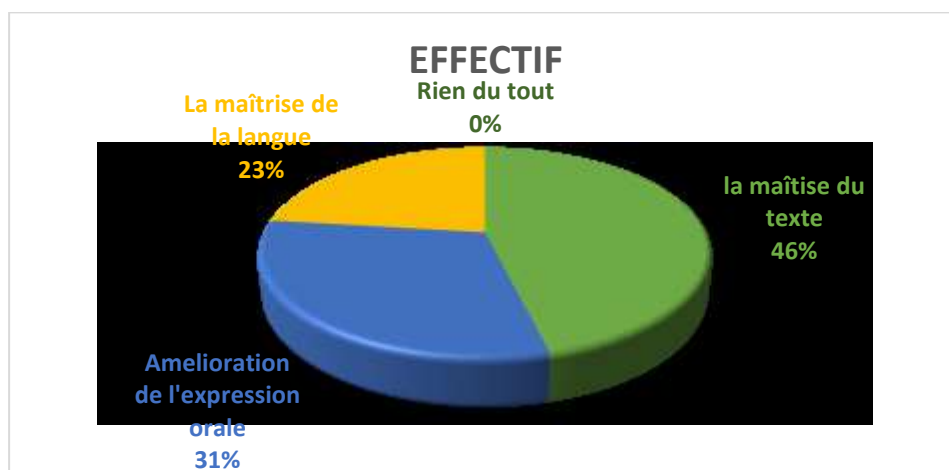
Commentaire : partant de ce tableau et graphique, nous avons qu'un nombre de 29 apprenants équivaut à un pourcentage de 46,03% affirment qu'il faut la répétition avec les autres pour bien assimiler les rôles des personnages dans le texte théâtral. Oui puisque la répétition avec ses camarades permet à chacun d'en corriger ses erreurs et de se positionner autrement pour la bonne maîtrise.

Q16 : Quelle est l'importance de la répétition ? La maîtrise du texte, rien du tout, la maîtrise de la langue, amélioration de l'expression orale, amélioration de la compréhension du texte, la bonne maîtrise ?

Tableau 23 : Avis des apprenants sur l'importance de la répétition

Fréquence	Effectif	Pourcentage
la maîtrise du texte	24	46,15%
Amélioration de l'expression orale	16	30,77%
La maîtrise de la langue	12	23,08%
Rien du tout	0	-%
Total	52	100,00%

Graphique 11: Avis des apprenants sur l'importance de la repetition



Source : Enquête de terrain, du 22 janvier au 24 février 2025

Commentaire : L'analyse portée sur cette question montre que 29 apprenants ont affirmé que l'importance de la répétition leur permettent de comprendre le texte, 24 autres apprenants disent que la répétition leur permet de maîtriser le texte et 16 ont affirmé que la répétition améliore l'expression orale.

Q17 : Faites-vous la répétition ? oui, non
Si oui ou non, justifiez-vous.

Tableau 24 : Accord des apprenants sur la répétition par des justifications

Réponse	Justification	Effectif
Oui	Pour comprendre	12
	Pour une bonne maîtrise	8
	Pour bien parler	5
	Pour voir les choses	5
	Des idées non comprises	4
	Vide	2
Non	On a jamais fait ça en classe	1
	C'est pas bon pour la dissertation	1
	Il n'y a pas quelqu'un pour faire la répétition	1
	Vide	1
Total		40

Source : Enquête de terrain, du 22 janvier au 24 février 2025

Commentaire : Sans toutefois oublier la question qui a été posé de savoir : Faites-vous la répétition ? oui, non

Si oui ou non, justifiez-vous.

À travers ce tableau, nous avons constaté qu'il y a deux réponses qui viennent différemment du point de vues des apprenants. 12 apprenants ont affirmé qu'ils font la répétition pour comprendre le texte théâtral, 8 apprenants ont affirmé oui qu'ils font la répétition pour la bonne

maîtrise ...Mais d'autres disent non de n'avoir fait la répétition en raison de n'avoir jamais fait en classe, un qui atteste qu'il avait pas quelqu'un pour en faire et d'autres non que la répétition ne pas bonne pour la dissertation. Nous remarquons le nombre le plus élevé est celui de ceux qui ont répondu « oui » qu'ils font la répétition en relevant les aspects qui développent la compétence orale.

IV.1.3.4.5. Question sur interprétation et la performance

Q18 : Que faire pour s'adapter aux réactions des autres ? Ecouter les autres, gérer les imprévus, tout négliger ?

Tableau 25 : Avis des apprenants sur la stratégie de s'adapter aux réactions des autres camarades.

Fréquence	Effectif	Pourcentage
Ecouter les autres	35	71,43%
Gérer les imprévus	11	22,45%
Tout négliger	3	6,12%
Total	49	100,00%

Graphique 12 : Avis des apprenants sur la stratégie de s'adapter aux réactions des autres camarades.



Source : Enquête de terrain, du 22 janvier au 24 février 2025

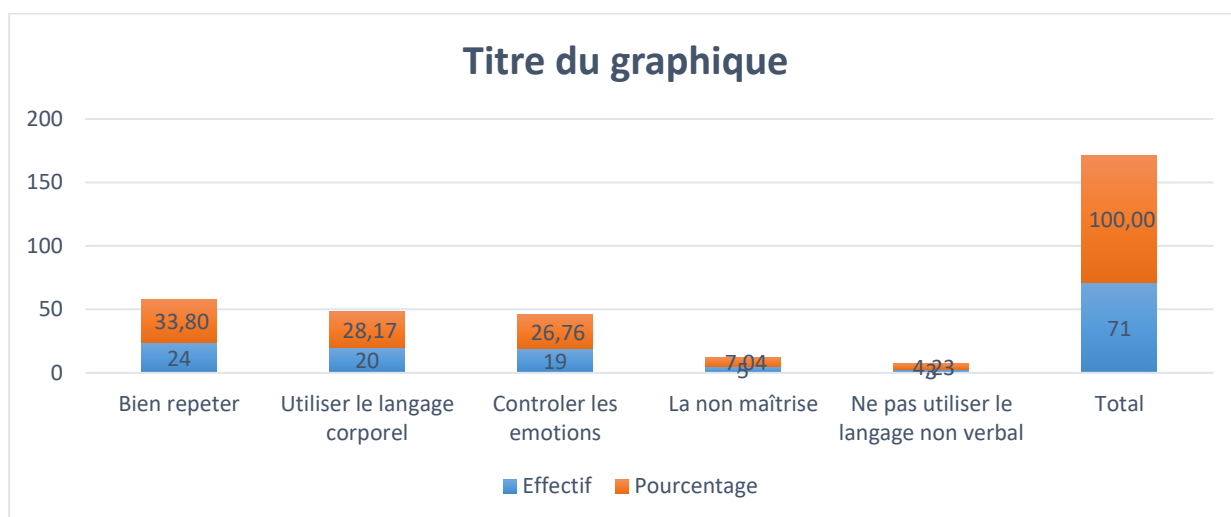
Commentaire : Vu les différents points de vues des répondants, nous avons constaté un nombre élevé à 35 équivaut à un pourcentage de 71% des apprenants affirmant qu'il faut écouter les autres afin de s'adapter aux réactions de leurs camarades et 11 apprenants disent qu'il faut gérer les imprévus. Mais nous tenons en compte le nombre plus élevé qui jugera notre hypothèse.

Q19 : Selon vous, que faire pour maîtriser les actions des personnages dans le texte théâtral ? Utiliser le langage corporel, contrôler les émotions, la non maîtrise, bien répéter, ne pas utiliser le langage non verbal ?

Tableau 26 : Choix des apprenants à maîtriser les actions des personnages dans le texte théâtral.

Fréquence	Effectif	Pourcentage
Bien répéter	24	33,80%
Utiliser le langage corporel	20	28,17%
Contrôler les émotions	19	26,76%
La non maîtrise	5	7,04%
Ne pas utiliser le langage non verbal	3	4,23%
Total	71	100%

Graphique 13 : Choix des apprenants à maîtriser les actions des personnages dans le texte théâtral



Source : Enquête de terrain, du 22 janvier au 24 février 2025

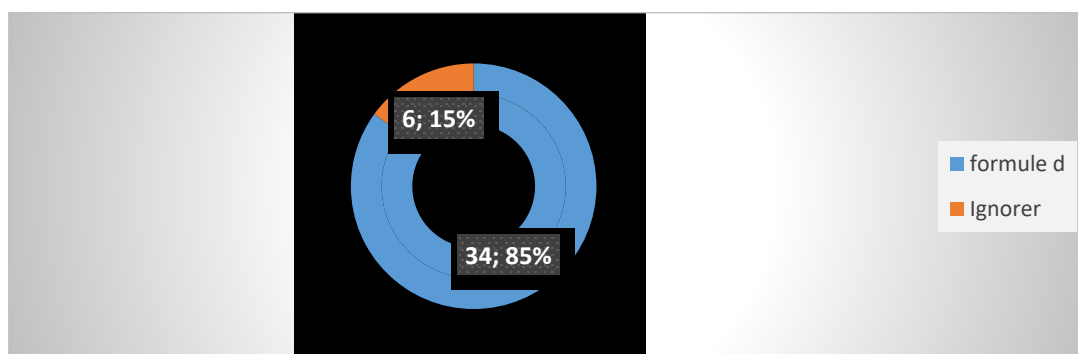
Commentaire : Portant sur le regard de cette graphique et en rapport de la question posée, nous avons remarqué un nombre de 24 apprenants disent qu'il faut bien répéter afin de bien maîtriser les actions des personnages dans le texte. Puisque la répétition permet à l'apprenant de corriger ses erreurs et ses manquements au fur et à mesure.

Q20 : Quelle est la bonne manière de prendre la parole ? La formule de salutation selon le contexte, ignorer ?

Tableau 27 : Avis des apprenants sur la manière de prendre la parole lors d'un discours

Réponses	Effectif	Pourcentage
Formule de salutation selon le contexte	34	85%
Ignorer	6	15%
Total	40	100%

Graphique 14 : Avis des apprenants sur la manière de prendre la parole lors d'un discours



Source : Enquête de terrain, du 22 janvier au 24 février 2025

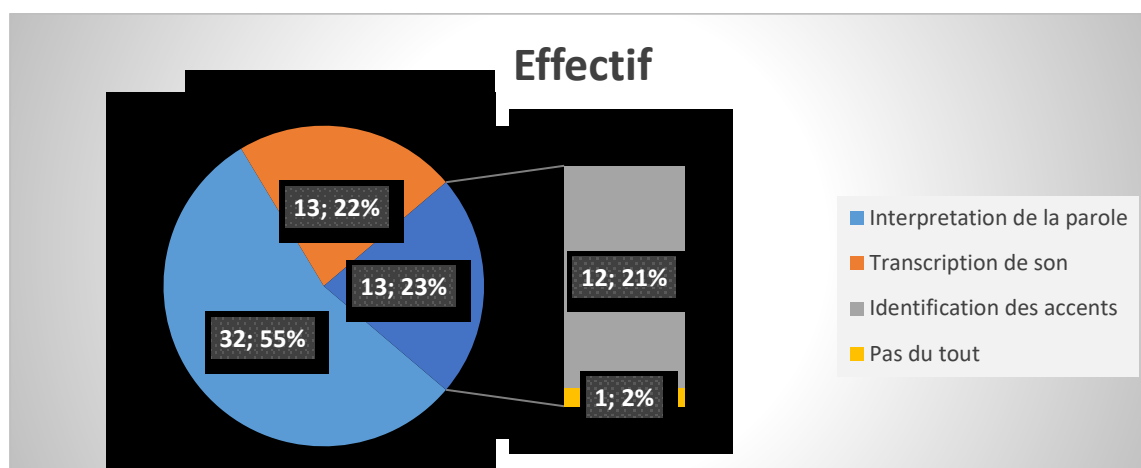
Commentaire : Partant de cette graphique, nous avons remarqué 34 équivaut à un pourcentage de 85% des apprenants qui ont affirmé qu'il la formule de salutation selon le contexte.

Q21 : Que faut-il pour une meilleure compréhension du texte théâtral ? Transcription de son, interprétation de la parole, identification des accents, pas du tout ?

Tableau 28 : Choix des apprenants sur la compréhension du texte théâtral

Fréquence	Effectif	Pourcentage
Transcription de son	13	22,40 %
Interprétation de la parole	32	55,20 %
Identification des accents	12	20,70%
Pas du tout	1	1,70 %
Total	58	100,00 %

Graphique 15: Choix des apprenants sur la compréhension du texte théâtral



Source : Enquête de terrain, du 22 janvier au 24 février 2025

Commentaire : cette graphique nous prouve qu'il y a un pourcentage de 55,20% des apprenants qui ont répondu qu'il faut interpréter la parole de chaque personnage dans le texte pour bien comprendre le texte théâtral

IV.1.3.5. Methode de l'enseignement/apprentissage du texte theatral elaborée par (les Didacticiens de renom, 2016)

De nos jours, chaque enseignement s'inscrit dans une demarche logique selon sa specialité. L'approche par les competences(APC) est en faveur de tout enseignant pour faciliter l'enseignement/apprentissage. Comme notre sujet porte sur l'enseignement/apprentissage du texte theatral, une metode est mise par les **Didacticiens de renom, 2016.**

a) decouverte et analyse du texte

Pour decouvrir et analyser le texte, l'enseignant doit amener les apprenants à faire une lecture collective pour la premiere comprehension du texte et partat de cette lecture les apprenants analysent les elements dramatiques (didascalies, la structure narrative, les dialogues...)

b)Repartition des roles et mise en voix

Faire repartition, c'est attribuer des roles specifiques des personnages aux apprenants afin que ces derniers improvisent les actions des personnages.

c) Mise en scene et repetitions

L'enseignant doit amener les apprenants à explorer les mouvements, les gestes et les interactions sur scene. Il (enseignant) doit les repeter afin qu'ils ameliorent

d) Interpretation et performance

L'enseignant doit amener les apprenants comprendre les emotions et les motivations des personnages afin de bien parvenir à interpreter les actions des personnages devant le public en fonction de leurs roles distribués

e) Retour et evaluation

L'enseignant doit analyser les points forts et faibles de ses apprenants pour qu'ils puissent s'ameliorer de plus. Il doit orienter le apprenants à decouvrir leurs erreurs eux-memes pour mieux se situer leur performance.

CONCLUSION

Parvenu au terme de ce chapitre, il était question de présenter et analyser véritablement les résultats empiriques recensés lors du terrain. Nous sommes déclinés par la présentation de nos enquêtés passant par (3) enseignants qu'on a interviewés et (40) apprenants munis de questionnaires afin d'aborder les résultats obtenus des données d'entretiens, des données observables et des questionnaires élaborés aux apprenants. Parlant de l'observation lors de la pratique de l'enseignant dans la salle de classe, nous avons constaté un véritable problème de déploiement des connaissances à mobiliser pour instaurer l'interaction dans la salle de classe. Il était plutôt une opportunité aux enseignants de dépasser les contenus de la leçon à enseigner que de rester en suivant la démarche qui permettra aux apprenants d'être active dans leur apprentissage. En se basant sur le cadre théorique de notre étude, l'analyse des résultats nous a autant permis de comprendre que les enseignants savent honnêtement qu'il y a une démarche à suivre pour l'enseignement/apprentissage de texte théâtral qui leur permettra de bien exploiter les contenus en faveur de développer la compétence orale chez les apprenants mais, ces derniers n'arrivent vraiment pas comment s'y prendre à exploiter cette démarche (ne savent pas mettre en pratique). Partant de cette présentation et analyse des résultats obtenus, cela nous amènera à interpréter et à porter une discussion au regard des données obtenues. Ceci, verra l'objet de notre chapitre suivant.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET PROPOSITION DIDACTIQUE.

Après la présentation et analyse des données recueillies dans le chapitre précédent, nous allons à l'interprétation des résultats obtenus, par la suite aborder la discussion des résultats et en fin les limites de l'étude et propositions didactiques. Avant tout, notre recherche s'adosse sur une hypothèse selon laquelle, l'enseignement apprentissage du texte théâtral favorise le développement de la compétence orale chez les apprenants en classe de 1^{ère} L à travers l'interaction et la collaboration entre les élèves. Toutefois nous n'oublions pas de rappeler les données empiriques et théorique de notre étude.

V.1 Rappel des données empiriques de la recherche.

Sur le terrain, les résultats en rapport avec l'objectif de notre recherche dû à l'enseignement/apprentissage du texte théâtral rapportent que le texte théâtral développe la compétence orale chez les apprenants sur plusieurs angles. Sur l'aspect communicatif, le texte théâtral est un moyen d'expression orale chez les apprenants. Par les résultats du terrain, le texte théâtral développe les connaissances et les habitudes expressives des apprenants, et permet de présenter une scène face à un public dans l'apprentissage c'est selon les enquêtés **Dieudonné et Harouna**. Les connaissances que les enseignants déploient aux apprenants ne sont suffisantes pour développer la compétence orale chez les apprenants. Ces derniers (les enseignants) se basent beaucoup plus sur l'explication de texte théâtral mais ne soumettent pas les apprenants à la pratique d'apprentissage selon la démarche d'exploitation du texte théâtral. Quelques fois, certains essaient de fournir d'effort à suivre la démarche mais une fois trouvant cela difficile, reviennent à l'explication et consommant infiniment le temps sans toutefois mettre en pratique les contenus de la leçon. Du point de vue de l'observation sur le terrain, les enseignants n'arrivent pas à présenter premièrement, les objectifs précis du cours, les contenus (les connaissances) à enseigner aux apprenants à fin que les apprenants eux-mêmes les mettent en pratique. Méthodologiquement, on observe un climat mort dans la salle de classe, des faibles déploiements des connaissances aux apprenants, moins des interactions entre enseignants-apprenants, et apprenants-apprenants eux-mêmes qui évoque moins d'effort venant des apprenants dans leur apprentissage.

V.1.2 Rappel des données théoriques de la recherche.

Notre sujet de recherche va droit avec la théorie de l'apprentissage et didactique Il s'agit notamment de la théorie de la théorie des situations didactiques ou de représentations de Guy Brousseau (1970) qui vise à analyser et à comprendre les interactions complexes entre les élèves, des enseignants, les connaissances et l'environnement d'apprentissage dans le contexte d'enseignement, et le constructivisme Piaget. Cette théorie met beaucoup plus l'accent sur la capacité de l'apprenant dans la construction des savoirs. Donc l'apprenant ne plus comme le préconisait le comportementaliste ou le behavioriste, qui est considéré comme un tabula rasa (boite vide) qui est juste à être remplie, mais qui es acteur majeur dans le processus d'apprentissage qui va à la quête de sa connaissance. Piaget à travers cette théorie, la connaissance n'est pas de s'imposer à l'individu qui apprend comme le stipule le courant behavioriste mais plutôt de se déploie vers le savoir en jeu. Ici, la connaissance se construit par l'apprenant lui-même au travers l'étapes comme l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration qui constituent lui un effort de construire sa connaissance et en fin le socioconstructivisme de **Vygotsky** (1896-1934) décrit que le travail en équipe, l'évaluation par les pairs ou l'enseignement par les pairs sont des exemples d'application de cette approche. Le socioconstructivisme se différencie du constructivisme par la dimension interactive entre le sujet et l'environnement socioculturel.

V.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

La présente recherche a pour objectif général de montrer que l'enseignement-apprentissage du texte théâtral dans une approche communicative favorise le développement de la compétence orale chez les apprenants de la 1^{ère} L. Après plusieurs analyses faites, nous voulons faire une interprétation des données collectées de notre sujet de recherche. Cette interprétation va nous permettre de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de recherche. Partant de cette démarche interprétative, il question pour nous de partir de différentes méthodes de collecte des informations que nous avons mises sur pied à savoir : l'entretien, la grille d'observation qui porte sur le contenu de la leçon et l'action de l'enseignant et les questionnaires destinés aux apprenants. Nos résultats auxquels nous nous sommes parvenus montrent que l'enseignement/apprentissage du texte théâtral développe la compétence chez les apprenants.

Dans un premier temps, l'observation a révélé que l'enseignement/apprentissage du texte théâtral n'est pas justement pris en compte dans les établissements pour développer la compétence orale des apprenants. Les informations recueillies surtout à travers l'observation ont montré que les enseignants ne s'adosent pas à une démarche et ne mettent pas les apprenants au centre d'apprentissage lors d'exploitation du texte théâtral c'est-à-dire ne contentent pas à soumettre les apprenants à une pratique selon la démarche d'apprentissage du texte théâtral afin que ces derniers fournissent d'efforts pour développer leur compétence orale vis-à-vis de leur camarade mais plutôt à surpasser le contenu de la leçon. Par ailleurs, les enseignants sont conscients que l'enseignement/apprentissage du texte théâtral développe la compétence orale chez les apprenants. Dans un second temps, les propos des enseignants lors d'entretien nous ont montré que les connaissances à enseigner ne sont pas suffisamment exploitées aux apprenants. Partant des analyses faites, ceci confirme notre hypothèse secondaire celle de savoir : *la démarche et les contenus de l'enseignement-apprentissage du texte théâtral améliorent l'expression orale chez les apprenants en les rendant capable de justifier ses choix et interagir dans un débat*. Cela s'explique qu'il convient aux enseignants de français d'adopter un dispositif didactique (une démarche et exploiter les contenus) de la leçon qui leur permettra d'avoir une nouvelle pratique enseignante lors du cours de texte théâtral. Donc nous avons une faible dimension de l'enseignement/apprentissage du texte théâtral dans la salle de classe au Tchad. Et à travers les questionnaires adressés aux apprenants, certains apprenants ne sont pas à mesure d'identifier ou analyser les éléments qui composent le texte théâtral, bon nombre sont incapables de se prononcer lorsque l'enseignant leur attribue des rôles à jouer en fonction des personnages dans le texte. Sans toutefois oublier de rappeler notre hypothèse principale selon laquelle : *l'enseignement apprentissage du texte théâtral favorise le développement de la compétence orale chez les apprenants en classe de 1^{ère} L à travers l'interaction et la collaboration entre les élèves*.

Partant de cette interprétation, on peut donc conclure que l'hypothèse principale est confirmée par les données théoriques et données empiriques de notre recherche. D'une manière générale, on peut attirer l'attention des enseignants de s'attacher à une démarche dans l'enseignement/apprentissage du français c'est-à-dire bien former les apprenants capables à communiquer oralement en français dans leurs diverses situations de vie. Le développement de cette compétence orale doit nécessairement passer par le changement de statut des apprenants d'abord, la transformation du contenu à enseigner (les connaissances à mobiliser pour développer la compétence orale). Portant sur l'**objectif spécifique N°2** : montrer que la

démarche et les contenus de l'enseignement-apprentissage du texte théâtral favorisent le développement des compétences en expression orale chez les apprenants de la 1^{ère} L, on comprend par-là que les enseignants doivent s'intéresser aux séminaires pour mieux exploiter les connaissances au vue des apprenants.

V.3 Discussion des résultats

Dans le domaine de la recherche scientifique selon Lacena (2005, p.127), la discussion permet de procéder à l'évaluation du processus entier de la recherche et de montrer la pertinence ou la validité des résultats par rapport au problème de recherche, aux questions, aux hypothèses et de mettre les résultats en relation avec d'autres travaux et d'apprécier la question des limites et de la généralisation des résultats de notre recherche. La discussion dans notre travail sera faite à base des hypothèses émises en apportant une contribution relative à la pratique de l'enseignement/apprentissage du texte théâtral en vers le système éducatif tchadien.

Au regard des diverses réformes actuelles auxquelles souscrit le ministère de l'éducation national et de la promotion civique du Tchad, à savoir le paradigme de l'approche par les compétences (APC) et l'approche communicative (AC), l'enseignement/apprentissage du français se débarque peu à peu des chemins traditionnels. Les résultats obtenus auprès des enquêtés montrent que l'enseignement de français précisément l'enseignement/apprentissage du texte théâtral est un véritable problème dans le contexte éducatif au Tchad. Voyant les propos des enquêtés, ces derniers ont à l'idées qu'expliquer juste le texte théâtral sans mettre en pratique les explorations scéniques pourra développer la compétence orale chez les apprenants.

Si l'étude de texte théâtral est accompagnée par des approches appropriées par les enseignants, cela fournira des connaissances aux apprenants et développera leurs compétences orales. Mais à la question de savoir en quoi l'enseignement-apprentissage du texte théâtral favorise-t-il le développement de la compétence orale chez les apprenants en classe de 1^{ère} L, les propos de nos 3 enquêtés (enseignants) ont affirmé « oui ».

Par ailleurs, nous pouvons aussi appuyer sur d'autres chercheurs qui ont montré aussi qu'au-delà de ces connaissances, qu'il s'approche à certaines approches adaptées aux textes littéraires telles que les interactions ((Maillard 2013 ; Batiano 2013), le cercle de lecture (Manon et Lafontaine 2012 ; Morion 2015) qui de leurs recherches favorisent le développement de la compétence orale chez les apprenants. Cela suppose que nos résultats sont soutenus par plusieurs auteurs du point de vue des connaissances de texte théâtral. Tels résultats peuvent autre fois contribuer à sauver l'image du texte théâtral dans l'enseignement/apprentissage du

français. Le texte théâtral retrouvera sa place plus différente de celle d'avant en ce sens qu'il ne s'agira non plus simplement sa beauté, mais de sa capacité à outiller les apprenants dans leur apprentissage par des connaissances, techniques, à créer des situations provoquant les interactions dans la salle de classe qui développe la compétence orale en eux.

Les résultats mettant en claire la valeur de l'étude de texte théâtral peuvent être utiles aux enseignants de prendre conscience des enjeux actuels de l'enseignement du français particulièrement l'étude de texte théâtral.

V.4. LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Toute investigation humaine est toujours entachée d'ordre divers. Ainsi, notre recherche présenterait également des limites qui nous éloigneraient de la perfection visée.

V.4.1. Les limites liées au sujet de recherche.

Le sujet de notre recherche que nous avons développé porte sur l'enseignement/apprentissage du texte théâtral et développement de la compétence orale chez les apprenants de la 1^{ère} L. Il pourrait être judicieux que les connaissances que nous avons évoquées aient un lien avec les compétences écrites. Puisqu'il est inadmissible de développer une compétence orale sans en aucun cas connaître la lecture. Mais dans notre recherche, nous n'avons pas pu évoquer les connaissances qui pourraient être en lien pour développer la compétence orale chez les apprenants. Il revient donc à conclure que ces deux compétences vont de pair en termes des compétences attendues en français. Le fait qu'on ait juste circonscrit le thème uniquement à la compétence orale sans toutefois évoquer la compétence écrite pourrait révéler l'insuffisance auxquelles les futures recherches pourront s'intéresser. En effet, l'apprentissage de la compétence écrite pourrait aussi faciliter le développement de la compétence orale des apprenants.

V.4.2 Limite liée au plan empirique

Au vu du problème abordé, concernant la nécessité de l'enseignement du texte théâtral dans la formation de la compétence orale chez les apprenants, nous devons mener une étude expérimentale sur le terrain pour rendre nos résultats plus solides. Mais par contrainte liée au temps, nous n'avons pas pu expérimenter notre dispositif afin de rendre nos résultats solides comme il se doit. Cette limite est un manque total de notre recherche qui pourrait mettre en train les enseignants et les apprenants à développer la compétence orale.

V.5. LES PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Ce travail de recherche nécessite une amélioration dans l'enseignement/apprentissage du texte théâtral en vue de développer la compétence orale chez les apprenants. D'après ce qui précède, en rapport de notre **question** principale de recherche se pose : en quoi l'enseignement-apprentissage du texte théâtral favorise-t-il le développement de la compétence orale chez les apprenants en classe de 1^{ère} L ? Pour bien mener la perspective de vulgarisation, il sera judicieux pour nous de présenter les suggestions par ordre.

V.5.1 Au Ministère de l'Éducation Nationale du Tchad (MENT)

En rapport de ce sujet de recherche, nous invitons le (MENT) de promouvoir la formation contenue aux enseignants de français sur la nouvelle réforme éducative APC qu'il a recommandé aux enseignants dans tous les cycles secondaires. Organiser des séminaires et de colloques portant sur les aspects de la pratique enseignante et didactique de l'enseignement/apprentissage du texte théâtral selon l'approche par les compétences (APC). Ainsi, les ouvrages et les matériels didactiques pour l'enseignement/apprentissage du texte théâtral doivent être disponibles car les enseignants et les apprenant se plaignent à l'indisponibilité de ces outils. Des multiples séminaires pourraient s'achever par des travaux en atelier afin de proposer des techniques appropriées à l'enseignement du texte théâtral (EATT) à tous les enseignants.

V.5.2. À l'inspection départementale de l'éducation nationale du Mont Illi

Non loin du terrain de recherche, nous suggérons à l'inspection départementale de multiplier davantage des formations contenues aux enseignants toujours sur le reforme à savoir l'APC pour sortir petit à petit du chemin de l'enseignement classique du texte. Nous leur suggérons ensuite de mener une suivie dans les salles de classes pour relever les failles ou les faibles des enseignants lors du cours. Cela pourrait les motiver à mettre sur pied des séminaires à la disposition des enseignants pour une amélioration durant leur parcours d'enseignement.

V.5.3. Aux responsables d'établissement de la commune de fianga

L'un des principaux problèmes auquel se heurte l'enseignement/apprentissage du texte théâtral se pose premièrement de la pratique enseignante au contenu des leçons à enseigner. Notre terrain de recherche possède nécessairement des responsables en son sein. À travers les chefs de département de français, nous leur suggérons de bien veiller à la bonne application du

programme selon les recommandations du ministère traduites par les inspecteurs départementaux. Ils devraient faire part de toutes difficultés rencontrées dans les établissements et sans toutefois oublier d'imposer les enseignants à pratiquer l'APC pour un bon fonctionnement.

V.5.4 Aux enseignants de français

L'enseignant est le défenseur et l'avenir des apprenants. Donc il est judicieux pour eux de prendre conscience de la responsabilité qui leur a été assignée lors de leur formation pour le développement des compétences de leurs apprenants. Nous leur suggérons de se manifester par la maîtrise des techniques d'enseignement, méthodes, et des approches pédagogiques relatives à l'enseignement puisqu'ils sont des facilitateurs de l'apprentissage. Ils doivent alors s'intéresser à l'approche par les compétences comme recyclage de leur formation. Car :

Les cours magistraux sont des temps perdus on n'apprend pas à dessiner en regardant un professeur qui dessine très bien. On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose. Il faut essayer, faire et refaire, jusqu'à ce que le métier entre... Je conçois la classe primaire comme un lieu où l'instituteur ne travaille guère, et où l'enfant travaille beaucoup. Non point donc des leçons qui tombent comme la pluie, et que l'enfant écoute les bras croisés. Mais les enfants lisant, écrivant, calculant, dessinant, récitant, captivant, copiant et recopiant (Alain cité par Banga 2023, pp.16-17). Ce qui peut traduire que les enseignants doivent mettre les apprenants en groupe de travailler sur l'exploitation de texte théâtral pour évoquer l'interaction

Ces enseignants doivent insister sur l'exploration scénique lors d'exploitation du texte théâtral et mettre les apprenants devant le savoir pour découvrir eux-mêmes. Puisque l'enseignant n'est qu'un accompagnateur. Ils doivent montrer en quoi les connaissances acquises au cours de la leçon peuvent développer une compétence en eux.

V.5.5 Aux apprenants.

Les apprenants doivent mettre premièrement dans leurs têtes que l'enseignement du texte théâtral inscrit dans le programme ne pas au hasard. Cela se justifie par le fait qu'en suivant l'enseignement du texte théâtral, les apprenants s'enrichissent par les connaissances linguistiques et grammaticales qui leur permettrait de développer la compétence orale. Ils peuvent travailler sur l'articulation, l'accentuation, la prononciation y compris les gestes corporels et en tout, améliorer l'expression orale. Donc cela est une opportunité à ne pas laisser s'il est question de développer la compétence orale.

V.6. PROPOSITION D'UN DISPOSITIF RELATIVE À L'ENSEIGNEMENT DU TEXTE THÉÂTRAL POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE ORALE EN CLASSE DE 1^{ère} L AU TCHAD.

Partant de ce dispositif, nous suggérons à nos didacticiens d'être conscients et avoir une assise en groupe par la notion d'ingénierie didactique afin de réfléchir comment mettre à la disposition un dispositif valide pour relever le défi. Ce dispositif tiendra bien-sûr compte de besoin de l'expression orale.

V.6.1 Notre contribution envers les didacticiens du français au Tchad.

➤ Proposition d'une fiche didactique aux enseignants du lycée abdramane dadi.

Au travers le parcours de notre sujet de recherche, nous faisons appel aux enseignants de français de mettre en leur avantage cette fiche ici-bas. Elle se rattache aux étapes de la leçon selon l'APC. Elle prend en compte tous les éléments exploratoires du texte théâtral et progresse d'une méthode active en son sein, qui met les apprenants en interaction directe.

FICHE DE PREPARATION DE LA LECON RELATIVE AU TEXTE THEATRAL.

Etablissement : Lycée abdramane dadi

Date.....

Classe : 1^{ère} L

Effectif

Nature de la leçon : thème 4 : La métamorphose de la société traditionnelle.

Période.....

Objectif : à la fin de ce thème, l'apprenant devra porter une réflexion critique sur la société traditionnelle.

Titre de la leçon : Enseignement de texte théâtral

Durée de la leçon : 1 h

Savoir à acquérir : au terme de cette leçon, l'apprenant sera capable de s'exprimer oralement en s'attribuant aux rôles des personnages dans le texte en mobilisant les connaissances corporelles, gestuelles...pour soutenir une idée portant sur le mariage en Afrique devant un public.

Corpus : Controverse autour d'un mariage. Seydou BADIAN, (p.53-56), Sous l'orage, Présence africaine

Matériels didactiques : la craie, le tableau, le texte, le cahier de texte, l'éponge, cahier des apprenants...

Tableau 29 : Fiche de préparation de la leçon

Etapes	Durée	Contenu	Corpus	Activité de l'apprenant	Activité de l'enseignant
1. Découverte de la situatuion-probleme	5mn	<p>Réponses des apprenants</p> <p>Définition : Le mariage est une union de deux personnes des sexes opposés basé sur un libre choix dans la confiance mutuelle. Ainsi, les types de mariages sont :</p> <p>-mariage religieux</p>	Saa	<p>Qu'est-ce que le mariage ?</p> <p>Quels sont les types de mariage que vous connaissez ?</p>	<p>L'enseignant pose la question aux élèves et vérifie les bonnes et les mauvaises réponses</p>

		-mariage civil -mariage traditionnel			
2. Traitement de la situatuion-probleme	15 mn	<p>1. Les personnages dans le texte sont : Sibiri, Birama, Fama et Kany. C'est un échange entre Sibiri et Birama au propos du mariage. À travers les indices personnels (tu, te, ...) employés par Sibiri et la dominance de (vous) de la modestie employée par Birama, on peut déduire une relation de supériorité et d'infériorité entre les interlocuteurs de même couche sociale. Ils reprennent respectivement les traditionnalistes (Sibiri) et les modernistes (Birama)</p> <p>2. Ils partagent en commun le système de mariage dans leur société.</p>		<p>1) Quels sont les personnages dans le texte ? À partir des indices personnelles, spatiotemporelles, décrivez la relation entre ces personnages et dites à quelle image sociale renvoient ces interlocuteurs.</p> <p>2) Quelle est l'information que les interlocuteurs partagent en commun ?</p> <p>3) Quel type de communication utilisent-ils ? Justifiez votre réponse</p> <p>4) De quoi parlent-ils ?</p> <p>5) À travers le comportement de Sibiri, identifiez le but visé dans cette communication.</p> <p>6) Distinguez les prises de paroles et indiquez l'idée et les arguments qui les soutiennent.</p>	L'enseignant écrit la consigne au tableau et demande aux apprenants de recopier dans leurs cahiers puis de la traiter en groupe par banc

		<p>3. Ils utilisent la communication interpersonnelle. Puisqu'à prise de la parole vise directement son interlocuteur.</p> <p>4. Ils parlent d'une controverse autour d'un mariage.</p> <p>5. Sibiri use de multiples comportements verbaux : Tend des pièges en prononçant des paroles douces et s'éclate de rire... Le but visé par la communication est de convaincre l'interlocuteur de type de mariage désiré par Sibiri</p> <p>6. Les prises des paroles des personnages, les idées évoquées et les arguments avancés sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Birama : « ce mariage fera le malheur ... croyez-moi » . Idées : l'opposition au mariage de Kany 		<p>7) Comment appelle-t-on les écritures en gras dans le texte ?</p>	
--	--	--	--	--	--

		<p>. Arguments : « il a déjà deux femmes », « Kany aime un autre garçon »</p> <p>- Sibiri : « je te savais isolement...pour nous montrer le chemin »</p> <p>. Idées : Imposition du mariage à la jeune fille Kany</p> <p>. Arguments : « c'est nous qui décidons comme il est d'usage » ; « depuis que le monde est monde, les mariages ont été faits comme nous le faisons » ; « tu es trop petit pour nous montrer le chemin »</p> <p>- Birama : « Ah ! vous recevrez ! »</p> <p>. Idées : Le contre mariage</p> <p>. Arguments : « une vente aux enchères », « un vulgaire mouton », « vous la livrez au plus offrant », « qu'elle soit esclave de Famagan... »</p>		
--	--	--	--	--

		<p>- Sibiri : « je crois que ... accéder à notre famille</p> <p>. Idées : Le devoir d'imposer le mariage à Kany</p> <p>. Arguments : « elle porte notre nom, le nom de la famille »; « qu'elle se conduise mal et la honte rejait sur notre famille » « nous connaissons Famagan »</p> <p>7) les écritures en gras dans un texte sont appelées des didascalies</p>			
3. Confrontation	15 mn	Les apprenants discutent entre eux, entre enseignant en s'attribuant des rôles pour valider les bonnes réponses		Les apprenants sont mis devant le savoir. Ils proposent leurs réponses, justifient leurs propositions eux-mêmes et annulent les mauvaises réponses. C'est ce qui évoque l'interaction entre les apprenants.	L'enseignant observe les apprenants à travers leurs arguments avancés, il devient neutre. Il se contente de reprendre les questions posées à fin que les apprenants ne se perdent pas. Il pousse les apprenants à avancer assez des argument en fonction des personnages

<p>4. Formulation de la règle</p>	<p>5mn</p>	<p>1. L'étude de ce texte parle du mariage qui oppose Sibiri et Birama.</p> <p>2. Cela se traduit par les mécanismes tels que :la gestion des relations inter discursives et interpersonnelle à travers le rapport de force. La position prise, les idées, les arguments sont avancés pour déconstruire les propos adverses. Le but visé est de convaincre .</p>		<p>1) Pendant l'étude de ce texte, que pouvons-nous retenir de la communication entre les interlocuteurs dans le texte ?</p> <p>2) Quels sont les mécanismes de la communication déployés pour atteindre chacun dans son but ?</p>	<p>L'enseignant à travers les arguments des apprenants, reformule d'une autre manière en faisant la synthèse proposée par les apprenants et demande aux apprenants de porter dans leurs cahiers.</p>
<p>5. Consolidation</p>	<p>10mn</p>	<p>Paragraphe 1 : Idée, arguments</p> <p>Paragraphe 2 : Idée et argument</p> <p>Paragraphe 3 : Idée et argument</p>		<p>Exercice : Dans votre famille, votre papa oblige à votre grande sœur de se marier à son ami à cause de sa richesse. Il vous est demandé de convaincre votre papa pour qu'il laisse votre grande sœur de se marier à qui elle voudra. En 3 paragraphes, soutenez vos idées avec des arguments convaincants</p>	<p>L'enseignant porte la consigne au tableau, demande aux apprenants de recopier dans leurs cahiers et de se présenter au tableau pour l'exploration scénique en s'attribuant aux personnages dans le texte.</p>

<p>6. Devoir à faire</p>	<p>5mn</p>	<p>Présentation des travaux ou d'exposés en classe.</p> <p>Ce devoir est fait en groupe :</p> <p>Groupe 1 : le pour, le contre</p> <p>Groupe 2 : le pour , le contre</p>		<p>À votre avis, pensez-vous que le mariage traditionnel ou imposé est-il encore bon de nos jours ?</p> <p>Travaillez en vous attribuant aux rôles de chaque personnages dans le texte.</p>	<p>La consigne donnée par l'enseignant, il fixe la date aux apprenants à fin qu'ils présentent leurs travaux devant les autres camarades</p>
---------------------------------	-------------------	--	--	---	--

Nb : 5mn pour remplir le cahier de texte

CONCLUSION GENERALE

Parvenu au terme de notre travail de mémoire intitulé : Enseignement/apprentissage du texte théâtral et développement de la compétence orale chez les apprenants de la 1^{ère} L. Cas du lycée abdramane dadi de fianga/Tchad a été motivé par un manque cruel exprimé par les apprenants tchadiens en général et en particulier ceux du lycée abdramane dadi. De jours, la finalité de l'enseignement/apprentissage du français est de permettre aux apprenants de communiquer dans des situations variées. La compétence en français se mesure désormais par la capacité d'un apprenant à produire et à comprendre efficacement les différents types de textes. Ce qui a justifié la formulation de notre sujet de recherche comme cité-ci haut. Le constat selon lequel, il existe un écart significatif entre l'objectif de l'expression orale de l'enseignement-apprentissage du français dans le programme actuel au Tchad et les compétences effectives des apprenants, traduit par leurs difficultés à s'exprimer oralement qui rend complexe la fonction enseignante ainsi que le processus d'apprentissage. Nous sommes atténués à une problématique de recherche tourne autour de l'inadéquation de l'étude du texte théâtral pour le développement de la compétence orale chez les apprenants. De ce fait, une question principale qui a dirigé notre cette étude se dérive comme suit : en quoi l'enseignement-apprentissage du texte théâtral favorise-t-il le développement de la compétence orale chez les apprenants en classe de 1^{ère} L ? Partant de cette question, elle se décline en deux questions secondaires comme suit : **Question secondaire N°1** : Analyse de texte théâtral et la mise en voix impactent-ils sur le développement de l'expression orale des apprenants de la 1^{ère} L ? **Question secondaire N°2** : comment la démarche et les contenus de l'enseignement-apprentissage du texte théâtral améliorent l'expression orale chez les apprenants ?

Pour plus guider cette recherche, nous avons postulé comme hypothèse générale suivante : l'enseignement apprentissage du texte théâtral favorise le développement de la compétence orale chez les apprenants en classe de 1^{ère} L à travers l'interaction et la collaboration entre les élèves. Cette hypothèse se décompose en deux hypothèses secondaires suivantes : **Hypothèse secondaire N°1** : analyse de texte théâtral et la mise en voix impactent sur le développement de l'expression orale des apprenants de la 1^{ère} L. **Hypothèse secondaire N°2** : la démarche et les contenus de l'enseignement-apprentissage du texte théâtral améliorent l'expression orale chez les apprenants en les rendant capable de justifier ses choix et interagir dans un débat

Tout au long de ce parcours, nous avons comme objectif principal de montrer que l'enseignement-apprentissage du texte théâtral dans une approche communicative favorise le développement de la compétence orale chez les apprenants de la 1^{ère} L. Cet objectif se décline en deux objectifs spécifiques comme suit : Objectif spécifique N°1 : est de questionner les pratiques didactiques d'enseignement/apprentissage et du texte théâtral et leur implication dans les compétences en expression orales des apprenants. Objectif spécifique N°2 : montrer que la démarche et les contenus de l'enseignement-apprentissage du texte théâtral favorisent le développement des compétences en expression orale chez les apprenants de la 1^{ère} L.

Pour ne pas seulement s'arrêter là, nous avons aussi fait recours aux différents travaux qui ont été effectués en rapport de notre sujet recherche. À travers ces travaux, nous nous sommes parvenus à vite identifier comme cadre de ce sujet, la théorie de situation didactique de Brousseau, le constructivisme de Piaget et le socioconstructivisme de Vygotsky.

La première qui est la théorie de situation didactique nous a permis de mieux comprendre que l'apprentissage par situation correspond à l'exploitation du texte théâtral. L'étude du texte théâtral comme situation en classe de français langue étrangère réside dans capacité à stimuler des interactions entre les apprenants et les enseignants. Donc chaque apprenant le conçoit selon ses réalités socioculturelles

La deuxième nous a permis d'élaborer des méthodes scientifiques pour une explication biologique de la connaissance humaine. Cette théorie donne la position de l'apprenant et repositionne l'apprenant au centre, en postulant que l'apprenant construit activement ses connaissances à travers l'interaction avec le réel et l'assimilation avec ses connaissances antérieures.

La troisième théorie nous a permis de démontrer que si la didactique du français cherche à se renouveler selon le paradigme de l'approche communicative, il faudrait redéfinir les modalités du travail aux apprenants. C'est-à-dire l'apprenant dans son apprentissage et les enseignants par la manière d'exploiter le texte théâtral. Pour plus d'éclaircissement, lors de l'enseignement du français, les opportunités doivent être laissées aux apprenants de travailler en groupe pour évoquer l'interaction et construire le sens selon la compréhension.

Pour la vérification des hypothèses, nous avons opté pour cette étude une approche mixte c'est-à-dire qualitative et quantitative. Grâce à cette approche, nous réalisé des entretiens semi-directifs, des observations et des questionnaires. Par l'analyse de contenu, les résultats des entretiens et des questionnaires montrent que l'enseignement du texte théâtral participe

effectivement au développement de compétence orale les apprenants à travers les gestes corporels, le ton, la prononciation, articulation... L'approche qui accompagne ces connaissances est la mise en scène et les exposés permettant aux apprenants d'interagir. Cependant, l'observation où doit jouer l'action de l'enseignant, montre un faible déploiement des connaissances à exploiter aux apprenants et moins d'interaction dans la salle de classe. Autrement dit, le climat de salle de classe est mort. Donc pour ce manque, nous avons fait des multiples suggestions aux acteurs éducatifs et proposé une fiche de préparation d'une leçon relative à l'approche par les compétences aux enseignants.

Pour la communauté scientifique et aux enseignants praticiens, cette étude apporte une prise de conscience à surtout renouveler les pratiques didactiques et dans l'enseignement sur le texte théâtral afin que les praticiens (les enseignants) puissent répondre aux besoins de la société comme voulu.

Les résultats obtenus redonnent au texte théâtral une image valorisée. Car, selon les enseignants, en remettant les opportunités aux apprenants les clés des interprétations, ces derniers (les apprenants) dans de débat constructif. C'est ce qui leur conduit à développer leur compétence orale. Le texte théâtral accompagnera les apprenants non seulement à l'école mais aussi jusqu'au quartier en les émergeant dans des interactions.

Pour situer les limites de cette étude, nous dirons que les limites restent tangibles sur le plan théorique. L'exploration sur les recherches antérieures n'a pas été suffisamment approfondie dû à une vaste dimension de notre sujet d'étude.

Empiriquement, cette recherche reste théorique. Puisque la fiche de préparation de la leçon est proposée aux enseignants n'a pas été expérimenté en raison de courte durée accordée pour notre enquête.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdelkrim, A. (2023). *Enseignement du français et de l'arabe dans les lycées du deuxième arrondissement de Ndjamena : contribution à une analyse critique de la promotion du bilinguisme dans la société tchadienne [mémoire de master 2, UY1], DCAMES.* <https://hdl.handle.net/20.500.12177/11621>
- Adam J-M. (2006), *Un texte c'est quelque chose qu'on lit .1- 4. p.7-34.* <https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2006>
- Adam, S. (1963), *Etude de l'enseignement Le courant de recherche. Open Education Journals.* <https://journals.openeducation.org>
- Ahadi, F, A. (2021). *Utilisation des textes littéraires en classe des langues étrangères. International journal of creative recherche thoughts, vol9, 2320-2882.* www.ijcrt.org.
- Allal, Y. (2022). *Pour le développement de la compétence orale en classe de FLE : Difficultés et propositions : cas d'étude 3^{ème} année moyenne [mémoire de master II, Université Echahid Hamma Lakhdar-El oued].* <https://dspace.univ-eloued.dz>
- Athos, P. (1985). *Technique du théâtre. Que sais-je ? P.U.F. Paris : Clé International, p.19.*
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale. Paris : Gallimard*
- Banga Amvene, J.D. (2021). *Transpiration didactique en LMD : La pédagogie universitaire africaine acculturée à l'exercice. Annals of the university Graiova, psychology-pedagogy,2(43), 23-31. Doi : 10.52846/AUCPP, 43.02*
- Banga Amvene, J.D. (2022). (DID 417) : *séminaire de lecture et d'écriture de textes scientifique et réflexifs. Cours de didactique. FSE- Ydé I.*
- Banga Amvene, J-D (2023). DID 513 : *Introduction à l'ingénierie didactique, Université de Yaoundé I. Recueil inédit.*
- Barrault, J-L. (1996). *Réflexion sur le théâtre. Boulogne : Ed. Levant.*
- Bationo, J-C. (2013). *Rôle de la littérature dans le développement de la compétence communicationnelle en cours d'allemand au Burkina Faso. Multilingues, 69-79.* <https://journals.openediction.org/multilinguales/3056>
- Belibi, A. B(2005-2006), *Didactique du FLE, Inedit.M&L*

- Biao, F. (2020). *Elaboration et expérimentation s des séquences didactiques articulant l'enseignement de la langue à l'enseignement des textes littéraires au secondaires québécois et suisse. [Thèse de Doctorat en didactique, Université Laval et Université de Genève]*
- Bilo'o, H. (2022). *De la compétence linguistique à la compétence communicative : enseigner/apprendre autrement la réception des textes au secondaire camerounais [Thèse de doctorat en didactique du français, UYI]. DICAMES. <https://hdl.Handle.net/20.500.12177/10426>*
- Brauer, G. (2002). *Body and language : intercultural learning through drapa Greenwood publishing Group.*
- Brousseau, G. (2011). *La théorie des situations didactiques en mathématiques. Varia, 5 (1), 16. Doi : 10.4000/educationdidactique.1005.*
- Cadre Européen Commun de Reference pour les langues (2001). *Conseil de l'Europe.*
- Cahay, R ; Tarte, P ; Cornelis, A ; Leyh, B ; Muller, R ; et Choynet, J. (1980). *Qui sommes-nous :*
- Campenhoudt, L, V et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales, (4 éd). Dunod*
- Chabanne, J-C. (2006). *Parler, lire, écrire dans la classe de la littérature : l'activité de l'élève /travail de l'enseignant/ la place de l'œuvre. [Conférence]. Conférence d'ouverture des 7è rencontres de didactique de la littérature, IUFM de Montpellier. <https://hal.science/hal-00921916>*
- Chavalier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans Benoît. Gauthier (dir.), *recherche sociale : la problématique à la collecte des données* (p.54). Presse de l'Université de Québec.
- Coference internationale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010). *Plan d'études romand : cycle 2. Arts-corps et mouvements (Version 2.0). Neuchâtel : CIIP.*
- Collès L, et Dufays, J-L. (2007). *Du texte littéraire à la lecture littéraire : les jeux d'un déplacement en classe de FLE/S. Etude des lettres (n°4), 53-69. Doi : <https://doi.org/10.4000/edl.5785>*

- Collin, S. (2012). *La compétence orale en français langue seconde*. Québec français, (165), 57-58. <https://www.erudit.org>.
- Courtyllon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. France : Hachette Edition, 5. <https://ouvrages.crasc.dz>
- Cuq J-P ; GRUCA, I. (2003). *Cours de français langue étrangère et seconde*, Presse universitaire de Grenoble. <https://doi.org/10.7202/041430ar>
- Cuq, J, P. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, 137.
- Cuq, J-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, L'université de Mohamed el-Bachir el-ibrahimi bordj-bou-arreridj
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé international. 237.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère seconde*, apprentissage, 22. <https://www.mcours.net/cours/pdf>
- Dallez, G. (1997). *La voix de l'autre : réflexion sur une pratique de la langue par le dispositifs d'apprentissage* Recherche Revue de didactiques de pédagogie du français, (27), 7.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question du départ à la communication des résultats*. Les presses de l'Université de Laval.
- Diop, A. (2013). *Les langues d'enseignement dans le système éducatif du Tchad*. (22), 152-166. <https://www.uiv.rouen.f/dyalang/glottopol>.
- Dobroiu, V. (2014). *Les activités théâtrales en classe de français langue étrangère*. Synergies Roumanie, (9).
- Dubois, J ; et Tremblay, O. (2015). *L'enseignement par le théâtre en classe de français au Québec : états des lieux et pistes didactiques*, Lidil « En ligne », 52/2015, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 28 juin 2022, p.130-152. <http://journals.openedition.org/lidil/3863>
- Dumez, H. (2011). *Qu'est c que la recherche qualitative ?* Le libbelio AEGIS, 4(7), 47-58. <https://crg.polytechnique.fr/v2/aegis.html#libbelio>
- Ferrier, B. (2013). *Le théâtre entre le jeu et le texte : une longue tradition scolaire jusqu'à 21^{ème} siècle*. Français d'aujourd'hui. (1), 180, p.11 à 25.

- Gavard-perret, M-L ;Gotteland, D ; Haon, C et Jolibert, A. (2008). *Méthodologie de la recherche : Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion.*
- Gides, A. (1897). *Les nourritures terrestres.* Paris : Editions Gallimard.
- Gille de la Tourette, L. (1932, p. 42) vinci, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, <https://www.cnrtl.fr>
- Glenberg, A. M, Guterrez, T., Levin, J.R., Jopunntich, S., et Kaschk, M. P. (2004). *Activity and amged activity can enhance young children's reading comprehension.* *Journal of Educational Psychology*,96 (3), 424
- Grand dictionnaire terminologique, (2004). *Enseignement apprentissage : socioconstructivisme.* Ministère de l'Education Québec <https://vitrielinguistique.oqlf.gouv.qc.ca>
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales (11ed).*
- Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines. quelle est la place du contexte dans une recherche ? esbc,* <https://scienceetbiencommun.pressbookspucopyright@byEstellekouokamMagne>
- Halté, J-F. et Rispaïl, M. (2005). *L'oral dans la classe (compétence, enseignement, activités),* Paris, Hatier.
- Hinglais, S. (2001). *Enseigner le français par des activités d'expression et de communication.* Paris : Retz...
- Holec, H. (1973). *Compréhension orale en langue étrangère : Mélanges CRAPEL, Paris.*
- Hubbard, P., et al. (1986). *A training course for TEFL.* New York. NY : Oxfor University presse.
- HUGO, V. (1827). *Cromwell.* Paris : œuvres complètes. Rakuten 1 fr.shopping.rakuten.com
- Institut Statistique de l'Unesco,(1999) glossaire FR, <https://uis.unesco.org>
- Jaillet, A., et Mabillon-Bonfils, B. (2021). *Je réussis mon mémoire de master meef, 192.* <https://www.cairn.info>
- Jonnet, P et Laurin, S. (2001). *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain.* Presses universitaires de Québec
- Kahn, R ; et Rey, B. (2016). *La notion de compétence : Une approche épistémologique.* *Education et francophonie, 44(2), pp.4-18.* <https://id.erudit.iderudit/1039019ar>

- Kholbon Atta, S. (2018). *La compétence orale dans l'apprentissage du français. Majalat lileulum al'iisaniat almujalid Home, Humanities Journal of Tikrit University for 25. (1) p. 1439.* <https://jtuh.org/index.php/j>
- L'article 13 et 14 de la Loi N°16/PR/2006 du (13 mars 2006). *Les finalités assiégées au système éducatif tchadien*
- L'article du 15 de la loi d'orientation du système éducatif Tchadien
- L'origine du théâtre en grec (12 novembre 2021 à 9H 27). *Sais-tu que le théâtre occidental a été inventé en Grèce, à l'époque de l'Antiquité* <https://ici.radio-canada.ca>
- La tragédie. (S.d.). Consulté le 04 05, 2022, Sur Etudes littéraires : <https://www.etudes>
Laboratoire d'enseignement Multimédia de l'Université de Liège, lem.ulg.ac.be/qui.htm
- Lacina, Y. (2005). *Le guide méthodologique du jeune chercheur. Editions universitaires de côte d'ivoire. p.26*
- Le Cunff, C ; Jourdain, P ; Roland, M ; Saraf, S. (1992). *Compétence langagière orale Persée,* (5), 27-41.
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants Québécois [Mémoire de thèse, Université Montréal].* <https://frq.gouv.qc.ca>
- Les caractéristiques du texte théâtral-Ière-Cours Français* <https://www.kartable.fr>,
- Les dispositions de la Loi N°16/P/2006 du 13 mars 2006 portant orientation du système éducatif tchadien.
- Lettres-histoire-des avantages de la pratique du théâtre en classe. Académie Nantes.*
<https://www.pedagogie.ac.nantes.fr>
- Maftah, N. (2010). *Mais vous parlez comme un livre ! [Conférence]. 11^e rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève.*
- Maillard, N. (2013). *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et des cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire [Thèse de doctorat, Université Nantes Angers].* <https://theses.hal.science/tel-01024380>
- Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de la communication. Paris : Armand Colin*

- Manoilov, P et Oursel, É. (2020). *Analyse des interactions et didactique des langues : tour d'horizon des relations. Linx, n°79, 1-26.* <https://doi.org/10.4000/LIX.3399>
- Margueritte, A. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF, Persée, 264, 7-36.* <https://www.persee.fr/doc>
- Marion, T , D. (2020). Littérature, poétique et interaction orale avec les nouvelles technologies pour l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE). *Corela, Vol 30,1-16* <https://doi.org/10.4000/corela.11496>
- Mayor. (1991). *L'expression orale dans des situations simulées : les règles du jeu.*
- Meirieu, P. (2004). *Théâtre narratif. Entretien avec Philippe Meirieu recueilli par Jean-Claude Lallias et Jean Pierre Loriol.* <https://www.meirieu.theatre.narratpdf>
- Men (2008). *Programmes réactualisés de l'enseignement moyen. Tchad.*
- Moirand, (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette*
- Morion, S. (2013). *Diversité des lectures littéraires comment former des lecteurs divers [thèse de Doctorat, Université de Toulouse].*
- N'da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel et son article. L'harmattan*
- Narcy, J-P. (1990). *Apprendre une langue étrangère, didactiques des langues : Le cas de l'anglais. Les éditions d'Organisations, Paris*
- Nesrine, M et Nezha, B. (2016). *Les difficultés de la lecture des élèves de 5ème Année primaire en Algérie selon les enseignants [Mémoire de master II, Université Aboubakr Belkaid-Tlemcen].* <http://dSPACE.univ.tlemcen.dz>
- Nkeck, Bidias. (2022). *Introduction à la didactique des disciplines-notes de cours ; les théories didactiques. Université de Yaoundé 1-FSE-DID, p.11*
- Nour, N, M. (2014). *Les élèves tchadiens et la langue de Molière. Tamtamactu. Mondoloblog.org.*
- Oual, A. (2023). *Les activités orales au cycle moyen : cas des classes de 2 et 3 A.M.A [Mémoire de master II, université de Yaoundé1]*
- Payet, A. (2010). *Activités théâtrales et l'usage de la langue. Coll. Techniques et pratique de classe. Paris : Clés international.*

- Perrenoud. (2004). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* *Enfant et Psy*, 24, 9-17. <https://www.unige.ch/fapse/s>
- Piaget, J. (1923). *Le langage et pensée chez l'enfant*. Neuchâtel : Delacheux-Niestlé
- Pierra, G. (2001). *Une esthétique théâtrale en langue étrangère. L'harmatan, Paris p.69*
- Pioisson, Y. (1992). *La recherche qualitative en éducation. Presses universitaires du Québec.*
- Plessis-Bélaïr, G ; Lizanne L ; et Bergon, R. (2008). *Didactique du français oral au Québec, Persée.43, 36-37.* <https://www.persee.fr/doc/airdf>
- Puren, C. (1990b). *Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historique. Les langues modernes, n°3,31-46. Paris. APLV.*
- Puren, C. (2018). *Place et fonctions de la littérature dans les cursus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères : perspective historique et situation actuelle. Les ouvrages du CRASC, 19-28.*
- Raby, C. et Viola, S. (2016). *Modèle d'enseignement et théorie d'apprentissage (2éd). Les éditions CEF.*
- Rapport d'Etat du système éducatif national du Tchad (2016). *Eléments d'analyse pour une refondation de l'école, République du Tchad, IPE Pôle de Dakar-UNESCO, UNICEF.*
- Raymond, Y. (2000). *[Compte rendu de PRUNER, Michel, L'analyse du texte théâtral], L'annuaire théâtral, Paris, Dunond, (1998), 27, 273-274.* <https://id.irudit.org/iderudit041430ar>
- Robbes, B. (2019), *qu'est-ce qu'apprendre, Université de Cergy-Poitaise/ESPE de Versailles, Laboratoire EMA-EA 4507* <https://www.meirieu.com>
- Ryngeart, J.P. (1977). *Le jeu dramatique en milieu scolaire. Paris : Cedic.*
- Sanni Soulieman, A. (2008). *L'apport de l'évaluation dans l'enseignement de la langue étrangère, (7), 3.* <http://WWW.unilorin.edu.ng/pulication/sanni/lapor.htm>.
- Schmidt, P. (2006). *Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère. Spiral (Revue de recherche en éducation),38, 96-109.*
- Sorez, H. (1995). *Apprendre la parole, Paris : Hatier. p.5.*

- Tabaki-Iona, F ; Proscolli, A, et Forakis,K. (2009). *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009, Athènes.*
- Verdeil, J. (1995). Theatre et pedagogie, une vieille histoire. Cahiers pedagogiques, 33, 16-17.
- Viau, R. (2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. Université de Sherbrook(Québec), <https://projetadef.wordpress.com>*
- Vigeant, L. (1997). *La double énonciation : Lire le théâtre III. Le dialogue de théâtre. Jeu Revue de théâtre.*
- W. Matlin w. (2001). *La cognition, Bruxelles : De Boeck Université.*
- Winnicott, D-W. (2022). *Grands pédagogues. CEMEA L'ELAN FORMATION <https://cemea.asso.fr>*
- Yaracylda, O. (1995). *Communication, littérature et informatique pour l'enseignement des langues étrangères. Revue de l'EPI, n°77,153-158. <https://edutice.hal.edutice-00001137>*
- Zola, E. (1887). *Le naturalisme au théâtre, qu'est-ce que le texte théâtral ? <https://www.theatre-documentation.com>*

ANNEXES

ANNEXE 1 : FICHE D'AUTORISATION DE RECHERCHE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix - Travail - Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE
DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work - Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

N°...008.../24/Uyl/FSE/DID

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **BESSEMPEMO DAOUKAMLA**, Matricule 22V3708 est inscrit en **Master II** à la Faculté des Sciences de l'Education, Département de **DIDACTIQUE DES DISCIPLINES**, Option **FRANÇAIS**.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du Pr **BELIBI Alexi-Bienvenu**. Son sujet est intitulé: **Enseignement-apprentissage du texte théâtral et développement des compétences orales chez les apprenants : Cas du lycée moderne de Abdramane Dadie de fianga.**

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Pour le Doyen et par Ordre



*Pr. Louis - Dominique
Biakolo Komo
Maître de Conférences*

ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

GUIDE D'ENTRETIEN SÉMI DIRECTIF DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS.

Je suis étudiant en master 2 en didactique du français à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1. Je travaille sur le thème intitulé : « Enseignement/apprentissage du texte théâtral et développement de la compétence orale chez les apprenants en classe de 1^{ère} L du lycée moderne Abdramane Dadi de Fianga (Tchad) ». L'objectif de la recherche est de comprendre comment l'étude de texte développe la compétence orale des apprenants durant leur apprentissage. Je voudrai à cet effet, solliciter le partage de vos opinions et votre expérience. Toute formation sur l'identité de l'enquêté, en occurrence vous, reste confidentielle et toutes informations que vous allez fournir serviront simplement à l'analyse sous l'anonymat.

I. IDENTIFICATION DU REpondant

Age :

Sexe :

Profession :

Grade :

Niveau d'étude :

Expérience dans l'enseignement :

Province d'origine :

II. DECOUVERTE ET ANALYSE DE TEXTE THÉÂTRAL

1. À votre avis, à quoi sert l'enseignement du texte théâtral ?
.....
.....
2. Quelle stratégie utilisez-vous pour faire découvrir et analyser le texte théâtral ?.....
.....
3. Donnez-vous souvent la possibilité aux apprenants de lire le texte ?.....
.....
4. Selon vous, quel est le rôle de la lecture du texte au début de la leçon ?.....
.....

5. Faites-vous la lecture collective ou individuelle ? Justifiez votre réponse.....

6. Quels sont les éléments qui composent un texte théâtral ?.....

III. REPARTITION DES ROLES ET LA MISE EN VOIX

7. Procédez-vous à une distribution des rôles pendant l'enseignement du texte théâtral ?

Si oui, comment ?.....

Si non, pourquoi ?.....

8. Comment distribuez-vous des rôles aux apprenants en classe ?.....

9. Quel rôle joue la lecture à haute voix dans l'apprentissage de l'oral ?.....

10. En quoi la stratégie d'écoute d'un personnage permet à l'apprenant d'interagir avec l'autre ? [écoute] - - -

IV. LA MISE EN SCENE ET REPETITION

11. Quels sont les éléments scéniques qui développent le langage non verbal ?

12. Comment se concrétisent ces éléments dans une situation de communication ?

13. Comment les répétitions des scènes, des rôles aident les apprenants à prendre la parole ?.....

14. Pensez-vous que les répétitions permettent aux apprenants de mieux prononcer les sons ?

Comment ?.....

V. INTERPRETATION ET PERFORMANCE

15. Comment l'apprenant peut-il partir du texte théâtral pour interpréter les gestes et actions

improvisés ?.....

16. Pensez-vous qu'ils peuvent aussi s'improviser dans une situation de communication orale ?.....

17. Expliquez-nous comment les représentations théâtrales permettent à l'apprenant de s'exprimer en public dans une situation réelle ?.....

❖ Je vous remercie pour votre participation

ANNEXE 3 : GRILLE D'OBSERVATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES POUR IDENTIFICATION DE L'ENSEIGNANT

		Enseignant 1						Enseignant 2						Enseignant 3						Enseignant 4					
ETAPES	Indicateurs	Indices						Indices						Indices						Indices					
Modalité 1 : découverte et analyse de texte théâtral	Indicateur 1 : lecture individuelle et silencieuse	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
	Indicateur 2 : analyse des éléments dramatiques	Lecture du texte	Auteur et son époque	Titre date et contexte	Dialogue	Didascalies	Thèmes et sous thèmes																		
Pourcentage de notes		/30						/30						/30						/30					

		Enseignant 1							Enseignant 2							Enseignant 3							Enseignant 4						
ETAPES	Indicateurs	Indices							Indices							Indices							Indices						
Modalité 2: répétition des scènes et la mise en voix	Indicateur 1 : distribution des rôles	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
	Indicateur 2 : la lecture à haute voix	Personnage principaux et secondaires	Accentuation	Ton et volume	Pause et rythme	Liaison	Marque d'attention	Silence																					
Indicateur 3 : stratégie d'écoute																													
Pourcentage de notes		/30							/30							/30							/30						

		Enseignant 1							Enseignant 2							Enseignant 3							Enseignant 4						
ETAPES	Indicateurs	Indices							Indices							Indices							Indices						
Modalité 3: la mise en scène et répétitions	Indicateur 1 : exploration scénique	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
	Indicateur 2 : répétitions	Les mouvements	Les gestes corporels	Costumes	Décor, espace et l'interaction	Des scènes ou séquences	Répétitions avec les autres	Espace et l'interaction																					
Pourcentage de notes		/30							/30							/30							/30						

		Enseignant 1						Enseignant 2						Enseignant 3						Enseignant 4					
ETAPES	Indicateurs	Indices						Indices						Indices						Indices					
Modalité 4 : interprétation et performance	Indicateur 1 : adaptation aux autres	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
	Indicateur 2 : maîtrise d'action des personnages	Capacité à improviser	Ecoute active des autres	Capacité à gérer les imprévus	Utilisation efficace du langage corporel	Contrôle des émotions	Présentation devant un public																		
Indicateur 3 : performance finale																									
Pourcentage de notes		/30						/30						/30						/30					

ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE ELABORER AUX APPRENANTS.

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE ADRESSE AUX ELEVES

Je suis étudiant en Master II au département de Didactique des disciplines(DID) dans la faculté des Sciences de l'Education à l'Université de Yaoundé I. Dans le cadre de la rédaction de mon mémoire de fin de formation sur le thème : « L'enseignement/apprentissage du texte théâtral et développement de la compétence orale des apprenants en classe de 1^{ère} L du Lycée moderne Abdramane Dadi de Fianga (Tchad) », je sollicite votre. Ainsi, je vous prie de bien répondre aux questions ci-après.

Toutes informations recueillies resteront confidentielles et serviront uniquement à l'analyse sous anonymat.

QUESTIONNAIRE

Cible : Les élèves de la 1^{ère} L

Notez bien : Cocher les bonnes réponses convenablement aux questions.

I. CARACTRISTIQUES DES RÉPONDANTS

1. Nom de l'établissement.....
2. Ordre d'enseignement secondaire : public privé
3. Tranche d'âge : 14-16 17-20 21-25 Autres.....
4. Sexe : masculin féminin
5. Quel est le nombre d'heure par semaine destiné pour le cours de français ? 1h 2h 3h 4h

II. Questions sur l'exploitation du texte théâtral en classe

1. Avez-vous eu un cours sur le texte théâtral depuis que vous êtes à l'école ? Oui Non
2. Aimez-vous l'enseignement du texte théâtral ? Oui non
Justifiez votre réponse.....
3. Quel type de lecture faites-vous sur le texte théâtral ? Collective individuelle
4. Quels sont les éléments que vous identifiez lors l'analyse du texte théâtral ? Auteur et son époque argent titre, date et contexte didascalies thème sous thème image le son l'enseignant les élèves

III. Questions sur la répartition des rôles et la mise en voix

1. Pendant la lecture du texte théâtral, l'enseignant vous attribue-t-il des rôles ? Oui
Non
Si oui, lesquelles ? principal enseignant secondaire élève
2. La lecture à haute voix vous permet de travailler sur ; l'accentuation et prononciation
 le ton la pause liaison et volume ne pas lire s'endormir la
ponctuation
3. Quelle est la bonne stratégie d'écoute de son camarade ? Concentration le
bavardage le silence le désordre la répétition

IV. Questions sur la mise en scène et répétitions

1. Qu'est-ce que l'exploration scénique vous revoie à quoi ? Mouvements et les gestes
dans le théâtre les costumes actions corporelle dans le théâtre les livres
l'écriture au tableau
2. Que faut-t-il faire pour assimiler les rôles des personnages dans le texte théâtral ? la
répétions la négligence répéter les scènes négliger les scènes répéter les
séquences répéter avec les autres
3. Comment faire donc la répétition pour assimiler les rôles des personnages ? Répétition
avec les autre répétition des scènes des séquences répétition individuelle
pas de répétition
4. Quelle est l'importance de la répétition ? La maîtrise du texte rien du tout la
maîtrise de la langue amélioration de l'expression orale amélioration de la
compréhension du texte la bonne maitrise
5. Faites-vous souvent la répétition ? Oui non

Si oui ou non, justifiez-vous.....

V. Questions sur interprétation et performance

1. Que faire pour s'adapter aux réactions des autres ? écouter les autres gérer les
imprévus tout négliger
2. Selon vous, que faire pour maîtriser les actions des personnages dans le texte théâtral ?
Utiliser le langage corporel contrôler les émotions la non maîtrise bien
répéter ne pas utiliser le langage non verbal
3. Quelle est la bonne manière de la prendre la parole ? La formule de salutation selon le
contexte ignorer
4. Que faut-il pour une meilleure compréhension du texte théâtral ? Transcription de son
 interprétation de la parole identification des accents pas du tout

ANNEXE 5 : IMAGE DU TERRAIN DE RECHERCHE



Thème IV : Métamorphose de la société traditionnelle

CONTROVERSE AUTOUR D'UN MARIAGE

Sibiri tendait un habile piège à Birama. Ces dernières paroles avaient un ton de douceur et d'amitié. Birama ne s'y trompait d'ailleurs pas. Mais voyant que Sibiri semblait disposé à l'entendre, il rassembla son courage et dit :

-Ce mariage fera le malheur de Kany ; c'est pour cela que je suis contre. Notre sœur n'aime pas Famagan ; elle ne sera jamais heureuse avec lui. Et puis, il a déjà deux femmes. Kany aime un autre garçon. Pourquoi vous opposeriez-vous à leur union ? Ce garçon réussira un jour, croyez-moi.

Sibiri partit d'un éclat de rire :

-Je te savais insolent, Birama, je viens de découvrir que tu es fou. Il faut que tu sois fou pour me dire ce que je viens d'entendre. Que vient faire le point de vue de Kany dans cette affaire ? C'est nous qui décidons, comme il est d'usage. C'est à Kany à suivre. Depuis que le monde est monde, les mariages ont été faits comme nous le faisons. Tu es trop petit pour nous montrer le chemin.

Les yeux de Birama brillaient de colère, son visage devint dur.

-Ha, c'est ainsi ! Hurla-t-il. Et bien ! Depuis que le monde est monde, les mariages ont été mal faits ! Ce n'est d'ailleurs pas un mariage, reprit-il, mais une vente aux enchères. Vous agissez comme si Kany était non une personne, mais un vulgaire mouton. Ce qui vous intéresse, c'est combien vous en tirez. Vous la livrez au plus offrant et vous ne vous souciez plus de savoir ce qu'elle devient. Qu'elle soit l'esclave de Famagan, relégué au fond d'une case au milieu d'autres esclaves, vous vous en moquez. Pour vous, ce qui compte, c'est ce que vous recevez !

-Je crois que tu as perdu la tête. D'ailleurs, tout ce que tu viens de dire cadre bien avec votre conduite, à vous qui reniez votre milieu, à vous qui avez honte de votre origine, à vous qui ne rêvez d'imiter vos maîtres, les blancs. Oui, nous avons le droit d'imposer qui nous voulons à Kany, parce que Kany a quelque chose de nous : elle porte notre nom, le nom de la famille. Qu'elle se conduise mal et la honte rejaillit sur notre famille. Il ne s'agit donc pas d'une personne mais de tout le monde. Tu me parles de ton camarade ? Voyons, qui est ce qui l'a choisi ? Kany, me diras-tu, mais dis-moi, crois-tu que Kany à elle seule, puisse mieux juger que nous tous réunis ? Le mariage n'est pas une plaisanterie, il ne peut être réglé que par ceux qui ne rêvent que de cinéma, de cigarette et de bals. Nous connaissons Famagan ! Nous nous sommes renseignés sur lui. Il a sa place parmi nous. C'est pour cela que Kany l'épousera. Tu me parles de l'argent qu'il nous a donné. Tu sais bien que bien avant Famagan nous vivions et nous ne mendions pas. Et puis, il faut que tu sois Birama pour croire qu'un puisse être assez riche pour se payer une âme. L'argent symbolise l'effort que fournit Famagan pour accéder à notre famille.

Sibiri était méconnaissable. Ce n'était plus l'autoritaire prodigue en gifles, mais un homme qui discute et qui cherche à convaincre.

Il ne s'agit ni d'un nom, ni d'une famille, mais Kany. C'est elle qui se marie. C'est à elle de choisir. Vous croyez que les choses doivent demeurer en l'état où elles étaient il ya des siècles. Tout change et nous devons vivre avec notre temps.

Seydou BADIAN
Sous l'orage
Présence africaine p. 53-56

LA TRAGÉDIE du
ROI CHRISTOPHE



aimé
césaire

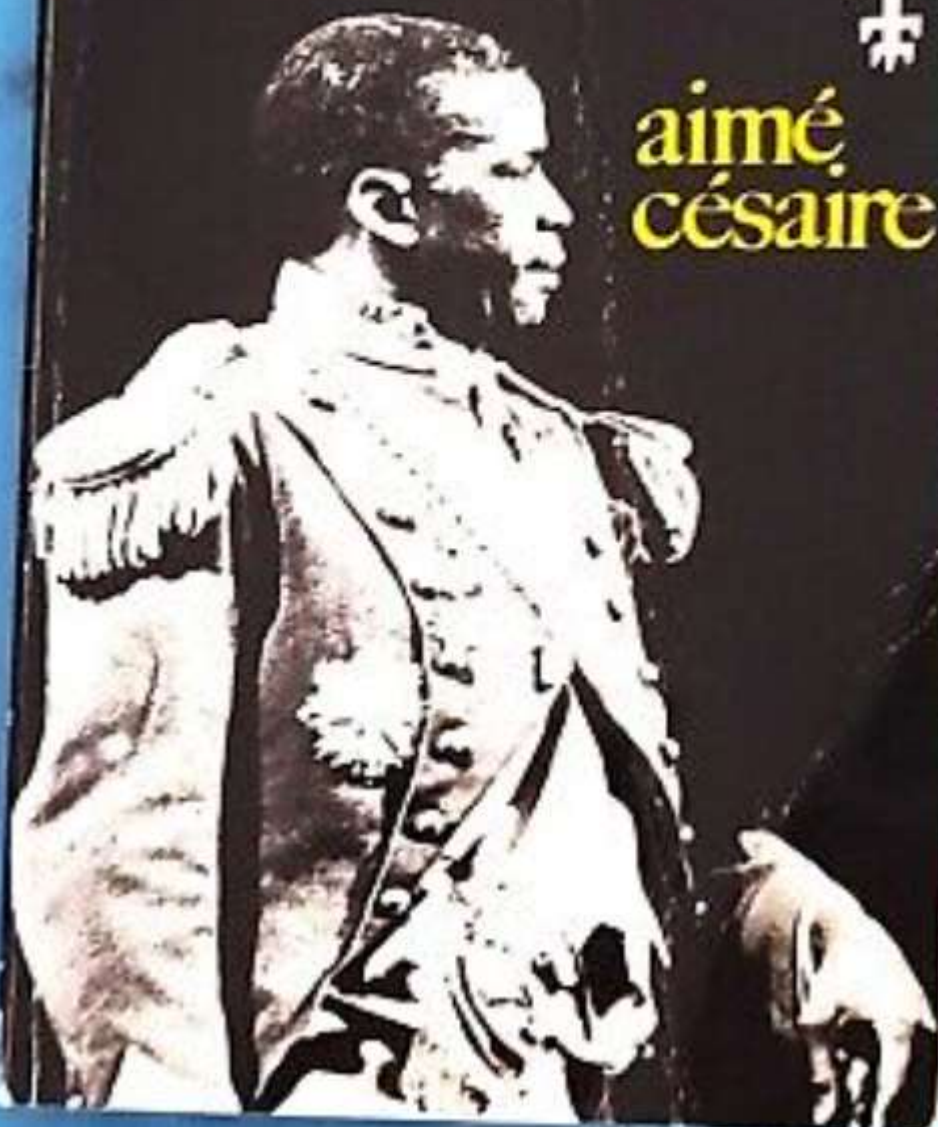


TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACCRONYMES.....	iv
LISTE DES ILLUSTRATIONS.	v
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE.	4
INTRODUCTION PARTIELLE.....	5
CHAPITRE 1 : LA RÉVUE DE LA LITTÉRATURE.....	6
INTRODUCTION PARTIELLE.....	6
I.1 DEFINITIONS DE CONCEPTS DE L'ETUDE	6
I.1.1. Enseignement-apprentissage	6
I.1.2 Compétence orale	8
I.1.3. Le texte théâtral	10
I.1.4 L'étude du texte théâtral selon les didacticiens	11
I.2. LES SOUS-GENRES DU THÉÂTRE.....	11
I.2.1. La tragédie	11
I.2.2. La comédie	12
I.2.3. Le drame	12
I.3. LES CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE THÉÂTRAL	12
I.3.1. Les didascalies	12
I.3.2. Les répliques.....	12
I.3.2.1. La tirade	13
I.3.2.2. Le monologue	13
I.3.2.3. L'aparté	13
I.3.2.4. La double énonciation.....	13
I.3.2.5. La mise en scène	14
I.4. LE TEXTE THÉÂTRAL ET L'ACTION	14
I.5. LA REVUE DE LA LITTÉRATURE	14
I.6. UN SURVOLE DE L'HISTOIRE DU TEXTE THÉÂTRAL.....	15
I.6.1 À l'antiquité.....	15

I.7. L'INTÉGRATION DU TEXTE THÉÂTRAL DANS L'ENSEIGNEMENT À L'ÉCOLE.....	20
I.7.1 Apports et utilité du théâtre à l'école.....	25
I.7.2. Etude de texte théâtral du point de vue des quelques auteurs.	27
I.7.3. Stratégie d'enseignement/apprentissage du texte théâtral : approche par les compétences (APC).....	29
I.7.4. L'utilisation du corps dans la compréhension du texte théâtral	30
I.7.5. Le rôle de l'enseignant dans l'APC.....	31
I.7.6 Le rôle de l'apprenant dans l'APC.	32
I.8. LA NOTION DE LA COMPÉTENCE ORALE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE.....	32
I.8.1. La manière d'enseigner l'oral.....	33
I.9. LA FONCTION DE L'ORAL	33
I.9.1. L'oral comme moyen d'expression	33
I.9.2. L'oral comme un moyen d'enseignement	34
I.9.3. L'oral comme objet d'apprentissage	34
I.9.4. L'oral comme moyen d'apprentissage	34
I.9.5. L'oral comme objet d'enseignement	34
I.10. DES ACTIVITÉS AU SERVICE DE L'EXPRESSION ORALE EN CLASSE DE PREMIÈRE	34
I.10.1. Le débat	35
I.10.2. L'exposé	35
I.10.3. Le jeu de rôles.....	35
I.11. LE RAPPORT ENTRE L'ACTIVITÉ THÉÂTRAL ET LA COMPÉTENCE ORALE.....	36
I.11.1. Expression orale et corporelle dans le texte théâtral	37
I.11.2. L'activité théâtrale et compétence scripturale	38
I.11.3. L'activité théâtrale et la motivation aux apprentissages.....	38
I.11.4. Interactions théâtrales et compétence communicative orale.	38
I.11.5. L'activité théâtrale et développement de la socialisation	39
I.5.6. La compréhension de l'orale et de mémorisation.....	39
I.11.7. Le texte théâtral et l'aspect culturel.....	40
I.11.8. Développement de la créativité et l'imagination par le biais du texte théâtral.....	41
I.11.9. L'activité théâtrale et compétence discursive.....	42
I.11.10. L'activité théâtrale et compétence langagière	42
I.12. L'INFLUENCE DU TEXTE THÉÂTRAL SUR LA COMPÉTENCE ORALE.	43

I.13. QUELQUES NOTIONS CONTRADICTOIRES DES AUTEURS À L'ENSEIGNEMENT DU TEXTE THEATRAL POUR LE DEVELOPPMET DE LA COMPETENCE ORALE.	44
I.13.1 TEXTE THÉÂTRAL ET UN DISPOSITIF POUR DEVELOPPER LES COMPÉTENCES ORALES CHEZ LES APPRENANTS.....	45
I.13.2 Interagir autour du texte théâtral en classe de FLE.	45
I.13.3 Cercle de lecture comme dispositif.	46
I.13.4 Une perspective actionnelle du texte théâtral : un levier d'une action orale.....	46
I.13.5 La technologie dans l'étude du texte théâtral, une visée communicative.	47
I.13.6 Le choix du texte théâtral : un défi institutionnel ou pratique enseignante ?.....	48
I.14. LES DIFFÉRENTES THÉORIES DE L'ETUDE.....	48
I.14.1. La théorie des situations didactiques ou de représentations de Guy Brousseau (1970).....	49
I.14.2. La théorie du constructiviste.....	50
I.14.3. Le socioconstructiviste de Vygotsky (1896-1934).....	51
I.14.4. Les principes du socioconstructivisme	53
I.14.5. Le socioconstructivisme dans l'enseignement	53
I.14.6. Le rôle de l'enseignant dans le constructivisme.....	53
I.14.7. Le rôle de l'apprenant dans le socioconstructivisme.....	54
I.14.8. Le critique du socioconstructivisme.....	54
CONCLUSION	56
CHAPITRE 2 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	57
II.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DU THÈME.....	57
II.1.1 Contexte de l'étude et historique de l'enseignement du français.....	58
II.1.2 L'enseignement du français et ses majeures finalités au Tchad.....	60
II.1.3. Justification du choix de thème.....	64
II.2. LE CONSTAT DE L'ETUDE.....	65
II.3. FORMULATION DU PROBLEME DE RECHERCHE	66
II.3.1. LE PROBLEME DE RECHERCHE.....	66
II.4. QUESTIONS DE RECHERCHE (QR)	67
II.4.1. Question de recherche principale (QRP).....	67
II.4.1.1 Question secondaire 1(QS1).....	67
II.4.1.2. Question secondaire 2 (QS2).....	67
II.5. FORMULATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	67
II.5.1. Les hypothèses de recherche (HR).....	67
II.5.1.1 Hypothèse principale de recherche (HPR)	68

II.5.1.2. Hypothèses secondaires de recherche (HSR)	68
II.5.1.2.1. Hypothèse secondaire 1 (HS1).....	68
II.5.1.2.2 Hypothèse secondaire 2 (HS2).....	68
II.6. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE (OR)	68
II.6.1. Objectif général de la recherche (OGR).....	68
II.6.1.1. Objectif spécifique 1 (OS1).....	69
II.6.1.2. Objectif spécifique 2 (OS2).....	69
II.6.2. DÉFINITION OU OPÉRALISATION DES VARIABLES	70
II.6.2.1. La variable indépendante (VI).....	70
II.6.2.2. La variable dépendante (VD)	70
II.7 INTÉRÊTS DE LA RECHERCHE	74
II.7.1 Intérêt didactique.....	74
II.7.2 Intérêt pédagogique	74
II.7.3 Intérêt social et politique	74
II.7.4 Intérêt scientifique.....	75
II.8. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	75
II.8.1 Délimitation géographique	75
II.8.2 Délimitation thématique.....	76
CONCLUSION	77
PARTIE II : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE ET OPÉRATEUR DE L'ÉTUDE	78
INTRODUCTION PARTIELLE.....	79
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	80
III.1 TYPE DE RECHERCHE : RECHERCHE MIXE	80
III.1.1 Caractéristiques et intérêt de la recherche mixe.....	80
III.1.2 Le site de l'étude	81
III.2.LA POPULATION D'ÉTUDE	82
III.2.1. La population cible	83
III.2.2. La population accessible	83
III.3. L'ÉCHANTILLON	83
III.3.1 Technique d'échantillonnage	84
III.4 Les techniques de collecte des données.....	84
III.4.1 Technique d'observation directe.....	84
III.5. INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES.....	85
III.5.1. Le guide d'entretien directif et semi-directif pour les enseignants.....	85

III.6. L'ELABORATION D'UNE GRILLE D'OBSERVATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES	86
III.7. L'ELABORATION DES QUESTIONNAIRES DESTINÉS AUX APPRENANTS. 86	
III.8. ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	87
III.8.1 La prise de contact avec les responsables : l'inspecteur, les chefs d'établissements et les enseignant(e)s de français.....	87
III.8.2 Présentation de questionnaire aux apprenants	87
III.9 DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE.....	88
III.9.1 Déroulement des entretiens.....	88
III.9.1.1 Entretien avec les enseignant(e)s	88
III.9.2 Les questionnaires élaborés aux apprenants.	89
III.9.3 Le choix des apprenants participant à l'enquête.	89
III.9.4 DÉROULEMENT DES OBSERVATIONS.....	89
III.9.5 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES.....	89
III.9.5.1 Les données globales recueillies et procédure d'analyse.	90
III.9.6 LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES DANS NOTRE TRAVAIL D'ETUDE..	91
III.9.6.1 Difficultés rencontrées pendant les collectes des données.....	91
III.9.6.2 Les difficultés rencontrées pendant l'analyse des données.	91
CONCLUSION.	92
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	93
IV.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANNALYSES DONNÉES.....	93
IV.1.1. Présentation des enquêtés	93
IV.1.2. Présentation des résultats des entretiens	94
IV.1.2.1. Présentation des verbatim	94
IV.1.2.2. Découverte et analyse du texte théâtral.....	94
IV.1.2.3. Répartition des rôles et la mise en voix	97
IV.1.2.4. La mise en scène et répétition	99
IV.1.2.5 Interprétation et performance.....	100
IV.1.3. Présentation des résultats issus des observations.....	104
IV.1.3.1 Les leçons observées par les enseignants lors du terrain	104
IV.1.3.1.1 Le cas de Hugo	104
IV. 1.3.1.2 Le cas de Dieudonné	105
IV.1.3.1.3 Le cas de Harouna	105
IV.1.3.2. Pratiques didactiques et pédagogiques sous le regard de la grille d'observation.....	106

IV.1.3.3 La méthode de l'étude de texte théâtral élaborée par les didacticiens renom (2013, p.3)	107
IV.1.3.4. Présentation et analyse des résultats issus des questionnaires.	111
IV.1.3.4.1 Caractéristique des répondants.	111
IV.1.3.4.2. Question sur l'exploitation du texte théâtral.	114
IV.1.3.4.3. Question sur la répartition des rôles et la mise en voix.....	117
IV.1.3.4.4. QUESTION SUR LA MISE EN SCENE ET REPETITION.....	120
IV.1.3.4.5. Question sur interprétation et la performance	124
IV.1.3.5. Methode de l'enseignement/apprentissage du texte theatral elaborée par (les Didacticiens de renom, 2016).....	127
CONCLUSION	128
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET PROPOSITION DIDACTIQUE.	129
V.1 Rappel des données empiriques de la recherche.....	129
V.1.2 Rappel des données théoriques de la recherche.	130
V.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	130
V.3 Discussion des résultats	132
V.4. LES LIMITES DE L'ÉTUDE	133
V.4.1. Les limites liées au sujet de recherche.	133
V.4.2 Limite liée au plan empirique	133
V.5. LES PROPOSITIONS DIDACTIQUES	134
V.5.1 Au Ministère de l'Education Nationale du Tchad (MENT)	134
V.5.2. À l'inspection départementale de l'éducation nationale du Mont Illi.....	134
V.5.3. Aux responsables d'établissement de la commune de fianga	134
V.5.4 Aux enseignants de français.....	135
V.5.5 Aux apprenants.	135
V.6. PROPOSITION D'UN DISPOSITIF RELATIVE À L'ENSEIGNEMENT DU TEXTE THÉÂTRAL POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE ORALE EN CLASSE DE 1 ^{ère} L AU TCHAD.....	136
V.6.1 Notre contribution envers les didacticiens du français au Tchad.....	136
CONCLUSION GENERALE	144
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	147
ANNEXES	155
TABLE DES MATIERES	169